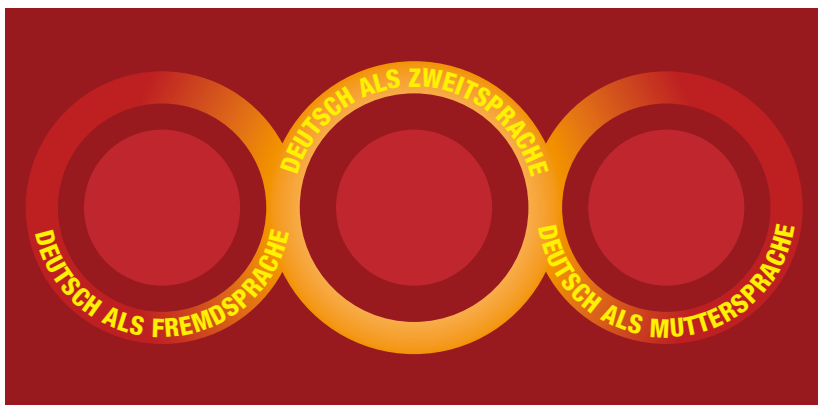




Monika Clalüna / Barbara Etterich (Hrsg.)

Deutsch unterrichten zwischen DaF, DaZ und DaM

Akten der Zweiten Gesamtschweizerischen Tagung für
Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer
20. und 21. Juni 2008 – Universität Bern



Sondernummer Rundbrief AkDaF

www.akdaf.ch

www.ledafids.ch

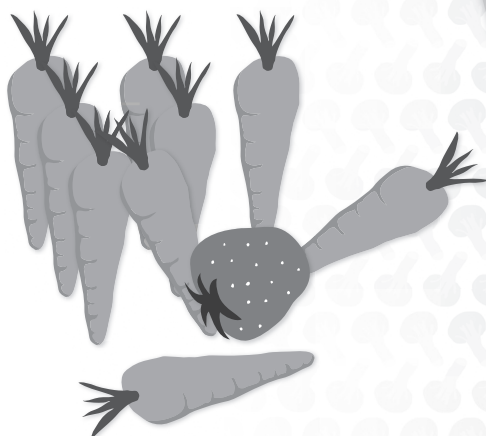


conTAKT-menu.ch

Didaktische Tools zur gesunden Ernährung und Lebensweise für den Sprachunterricht DaZ jetzt online:

www.conTAKT-menu.ch

Verbinden Sie den Deutschunterricht mit diesem aktuellen, alltagspraktischen Thema. Sensibilisieren Sie Migrantinnen und Migranten auf einen selbstbestimmten, verantwortungsbewussten und genussvollen Umgang mit Ernährung in ihrer neuen Heimat.



Holen Sie sich kostenlos:

**Unterrichtsvorschläge
Arbeitsmaterialien
Fachinformationen**

Auf der Webseite:
www.conTAKT-menu.ch

Das Migros-Kulturprozent ist ein freiwilliges Engagement der Migros in den Bereichen Kultur, Gesellschaft, Bildung, Freizeit und Wirtschaft. conTAKT-menu.ch ist eines von vielen Projekten im Rahmen des gesellschaftlichen Engagements und unterstützt die Integration von Migrantinnen und Migranten.

Konzept und Realisation

MIGROS
kulturprozent

Deutsch unterrichten zwischen DaF, DaZ und DaM

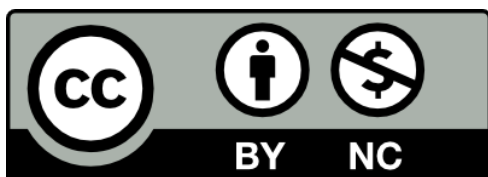
Akten der Gesamtschweizerischen Tagung für
Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer
20. und 21. Juni 2008 – Universität Bern

herausgegeben von

Monika Clalüna

Barbara Etterich

© Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz (AkDaF) / Verein der Lektorinnen und Lektoren für Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz (Ledafids), 2009



Dieses Werk ist lizenziert mit einer CC BY-NC 4.0 International Lizenz:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Herausgegeben von: Monika Clalüna und Barbara Etterich
Ursprünglich erschienen als Sondernummer des Rundbrief AkDaF

DOI: <https://doi.org/10.51363/unifr.lrp.8289mc>

ISBN: 978-3-033-01992-8

ISSN: 3042-7460 (Online)

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
----------------	---

DaF, DaZ, DaM und Mehrsprachigkeit Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Claudio Nodari: <i>Es gibt nur eine Deutschdidaktik</i>	11
Claudia Riemer: <i>DaF und DaZ: Gemeinsamkeiten und Unterschiede – lerntheoretisch betrachtet</i>	25
Rudolf de Cillia: <i>Gesellschaftliche und individuelle Mehrsprachigkeit und Spracherwerb in der Schule</i>	41

DaF, DaZ, DaM in der Schweiz

Christa Dürscheid: <i>Variatio delectat? Die Plurizentrität des Deutschen als Unterrichtsgegenstand</i>	59
Andrea Ender / Katharina Straßl: <i>Deutschlernen in Dialektumgebung. Wie beeinflusst die Dialektumgebung den Erwerb der Hochsprache?</i>	71
Mathilde Gyger: <i>Lernersprache zwischen Mundart und Hochdeutsch</i>	83

Deutsch unterrichten zwischen DaF, DaZ und DaM

Aspekte des Lehrens und Lernens

Gerard Westhoff: <i>Die Lernwirksamkeit von Sprachlernaufgaben. Möglichkeiten einer a priori Einschätzung</i>	89
Rainer E. Wicke: <i>Handlungs- und schülerzentrierte Methoden im DaF-Unterricht</i>	99
Peter Mertens: <i>Leitbild Integrative Erwachsenenbildung</i>	105

Lea Pelosi: <i>Peer-Teaching im DaF-/DaZ-Unterricht</i>	113
Gaby Probst: <i>Kommunizieren in einer fremden Sprache – was heisst das für die Gruppe?</i>	117

Materialien

Corinna Caspar-Terizakis: <i>Deutsch als zweite (oder weitere) Fremdsprache nach Englisch</i>	123
Claudio Consani: <i>Gezielte Schreibförderung</i>	127
Daniel Schiesser: <i>Leseverständnis dank didaktisierten Texten</i>	135
Monika Lanz: <i>Die neuen DaF-Prüfungen B2 und C1</i>	145
Nicole Küpfer: <i>Bild – Sprache – Text: Dramapädagogische Sprachvermittlung</i>	149

Autorinnen und Autoren	153
-------------------------------	-----

Deutsch unterrichten zwischen DaF, DaZ und DaM

Unter diesem Motto stand die Zweite Gesamtschweizerische Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer im Juni 2008 in Bern. Sie wurde wieder von den beiden Schweizer Fachverbänden für Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache organisiert und durchgeführt, dem Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache in der Schweiz (AkDaF) und dem Verein der Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache an Hochschulen in der Schweiz (Ledafids).

DaF, *DaZ* und *DaM* – drei Begriffe, die wahrscheinlich nicht alle gleich bekannt und geläufig sind. Während sich die Abkürzungen *DaF* und *DaZ* in den letzten Jahrzehnten etabliert haben, ist *DaM* – im Sinne von Deutsch als Muttersprache – noch nicht so gebräuchlich. Allen drei Begriffen ist gemeinsam, dass die deutsche Sprache im Zentrum steht. Aber auch wenn der Lerngegenstand in gewissem Mass der Gleiche ist, so sind die Voraussetzungen des Lehren und Lernens sehr unterschiedlich. In der Schweiz stellt sich zusätzlich die Frage, welches Deutsch unterrichtet und gelernt werden soll und wie die Spannung zwischen Hochdeutsch und Dialekt das Lernverhalten beeinflusst

An der Tagung haben wir uns darum die Frage gestellt, ob es sich bei *DaF*, *DaZ* und *DaM* um drei Aspekte eines Faches handelt, oder eher um drei ganz verschiedene Fachbereiche und damit um drei unterschiedliche Fachdidaktiken. Wenn ja, worin unterscheiden sie sich genau und wo gibt es übergreifende Themen und Prinzipien?

Da die Tagung ist erneut auf ein sehr grosses Interesse gestossen ist, haben wir uns entschlossen, die Vorträge und einige Workshopberichte wieder zu veröffentlichen.

Es war unser Ziel, an der Tagung eine möglichst breite Sicht auf das Thema zu ermöglichen und einerseits Aspekte aus Theorie und Forschung, andererseits auch Erfahrungen und Anregungen aus der Praxis zu berücksichtigen und vorzustellen. Der vorliegende Sammelband umfasst daher – entsprechend dieser Zielsetzung – sowohl die Tagungs-Vorträge, wie auch Thesen, Materialien und Ergebnisse aus einer Reihe von Workshops. Es ist den Herausgebenden ein besonderes Anliegen, damit Argumente und Hinweise zum Nachdenken über unser Fach zu geben und gleichzeitig Anregungen und Beispiele aus der Praxis. Wir vertrauen darauf, dass die Leserinnen und Leser darin die jeweils für ihren Unterrichtskontext wichtigen und relevanten Informationen finden werden und hoffentlich darüber hinaus motiviert werden, sich mit den Beziehungen zwischen *DaF*, *DaZ* und *DaM* zu befassen und Konsequenzen für den Unterricht zu reflektieren.

Im Sammelband sind die Beiträge unter drei Schwerpunkten zusammengefasst.

Im ersten Teil: *DaF, DaZ, DaM und Mehrsprachigkeit: Gemeinsamkeiten und Unterschiede* soll mit aktuellen Beiträgen die theoretische Basis zu dem Tagungsthema geliefert werden.

Im zweiten Teil: *DaF, DaZ und DaM in der Schweiz* werden die besonderen Bedingungen und Grundlagen thematisiert, die sich aus der Diglossie-Situation für das Deutschlernen und den Deutschunterricht in der Schweiz ergeben.

Im dritten Teil: *Deutsch unterrichten zwischen DaF, DaZ und DaM* steht das Unterrichtsgeschehen im Mittelpunkt. Einige Beiträge fassen grundlegende Aspekte der Didaktik und der Kommunikation im Unterricht auf, andere gehen auf die Vermittlung und Beurteilung einzelner Fertigkeiten ein. Nach Möglichkeit haben wir um der Anschaulichkeit willen auch längere Beispiele abgedruckt.

Wir bedanken uns bei allen Autorinnen und Autoren herzlich für ihre Mitarbeit an diesem Band. Den Verbänden AkDaF und Ledafids sei an dieser Stelle für die finanzielle Unterstützung der Publikation gedankt.

Monika Clalüna / Barbara Etterich
Mai 2009

Manche Autoren folgen der „neuen Rechtschreibung“, manche nicht. Auch der Umgang mit männlichen/weiblichen Formen ist unterschiedlich. Wir haben dies ihrer persönlichen Verantwortung überlassen.

DaF, DaZ und DaM und Mehrsprachigkeit: Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Es gibt nur eine Deutschdidaktik

Traditionsgemäss wird zwischen Lernenden des Deutschen als Erstsprache (= Muttersprache), als Zweitsprache und als Fremdsprache unterschieden. Danach richten sich auch die entsprechenden Teilbereiche der Deutschdidaktik aus. Lassen sich diese Zielgruppen wirklich so eindeutig definieren, wie die entsprechenden Didaktiken es suggerieren? Wann genau wird eine DaZ-Schülerin zur DaM-Schülerin? Wo genau ist die Grenze zwischen DaF- und DaZ-Lernenden in der Deutschschweiz? Wie sinnvoll ist eine Trennung der drei Didaktiken in der Ausbildung in Anbetracht der zunehmend mehrsprachigen Klassen? In diesem Beitrag wird diesen Fragen nachgegangen und für eine stärkere Vernetzung, ja sogar für ein organisches Zusammenwachsen von DaF/DaZ/DaM plädiert.

Der Titel meines Beitrages nimmt Bezug auf die Rede von Peter Bichsel anlässlich der Gründung der Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz (APEPS) am 18. November 1994 in Luzern. Der Titel seiner Rede war: „Es gibt nur Eine Sprache“. Darin zitiert Bichsel unter anderem Jean Paul mit einem Satz aus seiner Erziehungslehre „Levana“ von 1807: „Sprache lernen ist etwas Höheres als Sprachen lernen.“ Dieser Satz bringt das Thema meines Beitrages auf den Punkt. Wer Deutsch lehrt, soll nicht nur die deutsche Sprache an sich lehren. Beim Lernen des Deutschen geht es um mehr! Es geht um die Fähigkeit, mit Sprache differenziert umzugehen, mit Sprache Komplexes zu verstehen und auszudrücken, mit Sprache das eigene Denken zu bilden.

Zunächst gehe ich auf das Problem der Zielgruppendefinition in der DaM-DaZ-DaF-Didaktik ein. Hier wird sich zeigen, dass die Grenzen zwischen den drei Teilbereichen der Deutschdidaktik alles andere als klar sind. Durch die Ausdifferenzierung des Begriffes Sprachkompetenz möchte ich die Gemeinsamkeiten für alle drei Teilbereiche aufzeigen und anschliessend anhand einiger Textbeispiele untermauern. Mit vier konkreten Schlussfolgerungen, die für ein stärkeres Zusammenwachsen der drei Teilbereiche plädieren, schliesst der Beitrag ab.

1. Umriss der DaM-DaZ-DaF-Didaktik

1.1. Zur DaM-Didaktik

Die Didaktik des Deutschen für Deutschsprachige richtet sich traditionsgemäss an Heranwachsende in öffentlichen und privaten Schulen im

deutschsprachigen Raum. Die Anfänge der Deutschdidaktik sind heute kaum mehr definierbar. Das Lesen- und Schreibenlernen in den Schulen des 19. Jahrhunderts ist nicht gleichzusetzen mit Deutsch lernen. Auch in den Mitte des 19. Jahrhunderts aufkommenden Gymnasien steht nicht Sprachkompetenz im Vordergrund des Deutschunterrichts, sondern die Literatur, das Schreiben von Aufsätzen gemäss den literarischen Vorbildern.

Erst seit den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts spricht man von einer eigentlichen Fachdidaktik Deutsch, bei der die Frage der sprachlichen Kompetenzen im Mittelpunkt steht.

Im Lehrplan für die Volksschulen des Kantons Zürich (1991) wird der Deutschunterricht wie folgt umrissen:

„Im Deutschunterricht liegt das Schwergewicht beim eigenen aktiven sprachlichen Handeln der Schülerinnen und Schüler. Die Beherrschung des Hochdeutschen als Schriftsprache, d.h. der Fähigkeit, Texte unterschiedlicher Art zu lesen und zu schreiben, ist eines der Hauptziele des Deutschunterrichts und des gesamten Unterrichts überhaupt. Es ist wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler eine positive Beziehung zu Texten aufbauen können und die Fähigkeit erwerben, aus Texten selbständig zu lernen.“ (S. 107)¹

Der Deutschunterricht zielt somit auf die Entwicklung einer Sprachkompetenz, die Voraussetzung für schulische Bildung ist und den Umgang mit schriftlichen Texten in den Vordergrund stellt. Bildungserfolg hängt also im Wesentlichen vom erfolgreichen Umgang mit schriftlichen Texten ab.

Allerdings kann der Deutschunterricht heute angesichts der wachsenden Komplexität der Fachinhalte und der Fachsprachen kaum mehr allen Ansprüchen unterschiedlicher Fachsprachen genügen. Heute wird demzufolge zunehmend gefordert, dass die Fachsprachen in den einzelnen Fächern thematisiert und angemessen gefördert werden müssen, und zwar nicht primär um der Sprachförderung willen, sondern in erster Linie, um die Fachinhalte besser zu verstehen und nachhaltig zu lernen. Im Sinne der alten Forderung, dass jeder Unterricht auch Sprachunterricht sei, sind die Basler Sprachprofile entstanden. Sie stellen den Lehrpersonen ein Instrument zur gezielten Sprachförderung in allen Fächern zur Verfügung.²

Die herkömmliche DaM-Didaktik geht von monolingual aufwachsenden Lernenden aus, die Deutsch als Erstsprache zu Hause lernen und in der Regel

¹www.volksschulamt.ch/file_uploads/bibliothek/k_268_Lehrplan/4470_0_lehrplanfrdievolkschule.pdf (25.1.2009)

² Nodari, Claudio (2007): Sprachprofile – Ein Konzept zur stufen- und fächerübergreifenden Sprachförderung an den Schulen Basel-Stadt. In: S. Schmölzer-Eibinger; G. Weidacher (Hrsg.): *Textkompetenz – Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung*. Tübingen: G.Narr-Verlag, 223 – 227. siehe auch: http://www.edubs.ch/die_schulen/schulen_bs/sprachunterricht/sprachprofile.pt (25.1.2009)

aus bildungsnahen Familien stammen. Allerdings trifft man rein monolingual deutschsprachige Klassen nur mehr selten an. Nicht nur Kinder aus zugewanderten Familien sind zweisprachig. Auch Kinder von Schweizer Eltern wachsen zwei- oder mehrsprachig auf. Eine homogen deutschsprachige Klasse dürfte wohl eher die Ausnahme sein, während mehrsprachige Klassen zumindest in der Volksschule die Regel sind.

Eine Deutschdidaktik, die diese Realität ignorierte, wäre heute obsolet. Die Ausbildung der Lehrpersonen an den früheren Lehrerseminarien und Universitäten hat die wachsende Mehrsprachigkeit in den Schulen lange Zeit ignoriert und Lehrpersonen, die ihre Ausbildung noch vor 10 Jahren abgeschlossen haben, fühlen sich gegenüber der sprachlichen Heterogenität in ihren Klassen oft überfordert.

Der Fachbereich Deutsch an der PHZH heisst heute *Deutsch /Deutsch als Zweitsprache*. Damit wird betont, dass ein beträchtlicher Teil der Kinder in der Volksschule nicht monolingual aufwächst. Deutsch ist für sie nicht die Familiensprache, es ist eine neue Sprache, die sie erst während der zweiten Sozialisation ausserhalb des Familienhauses lernen. Wer mit diesen Kindern und Jugendlichen arbeitet, muss Rücksicht darauf nehmen, dass z.B. die berühmte Glinzsche „Klangprobe“ nicht viel bringt.

Heisst es „Ich rufe ihn“ oder „Ich rufe ihm“? DaZ-Kinder hören oft keinen Unterschied, sogar deutschsprachige Kinder aus bildungsfernem Milieu hören manchmal keinen Unterschied. „Ich rüef-em“ heisst es in der Mundart. Ähnlich verhält es sich z.B. mit „ich frage sie“ – „ich frage ihr“.

Lange Zeit war die Deutschdidaktik strikt monolingual deutsch ausgerichtet. Das ändert sich nun langsam nicht nur an den PH: Das Thema des 17. Symposiums Deutschdidaktik 2008 ist: *Differenz und Entwicklung im Deutschunterricht*. Im Programm wird angekündigt:

„Mit den Schlüsselbegriffen Differenz und Entwicklung werden die unterschiedlichen Ausgangslagen und Lernwege der Schülerinnen und Schüler in das Blickfeld gerückt. Didaktik muss immer den individuellen Lernweg ins Zentrum nehmen; dies gilt besonders im Hinblick auf die Benachteiligten in unserer Gesellschaft wie z.B. Kinder mit Migrationshintergrund, Hauptschüler/innen, Bildungsverweigerer. Bei der Herausbildung der zentralen Qualifikationen in einer Wissensgesellschaft (Texte verstehen und Wissen formulieren) sollte die Deutschdidaktik führend sein. Mit dieser Perspektive werden die klassischen Inhalte des Deutschunterrichts in eine veränderte Perspektive gerückt.“³

³ <http://www.symposion-deutschdidaktik.de/> (24.4.2009)

1.2. Zur DaZ-Didaktik

Die DaZ-Didaktik entstand in den 70er-Jahren des vorigen Jahrhunderts als Didaktik des Deutschen für Menschen mit Migrationshintergrund, die im deutschen Sprachraum leben. Die Entwicklung der Fachzeitschriften bezeugt die Etablierung der DaZ-Didaktik. 1975 erschien die erste Nummer der Zeitschrift „Deutsch lernen“ als „Fachzeitschrift für den Unterricht mit ausländischen Arbeitnehmern“. 1984 erschien die Zeitschrift „Bildungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch“. 2001 wurden die zwei Zeitschriften zusammengelegt, seither gibt es für die DaZ-Didaktik die Zeitschrift „Zweitsprache Deutsch“.

Die Zielgruppe der DaZ-Didaktik ist erstaunlich breit gefächert. Es zählen dazu sowohl kleine Kinder, die im Kindergarten zum ersten Mal mit der deutschen Sprache in Kontakt kommen, als auch neu zugewanderte Erwachsene, die mit unterschiedlichem Alter und unterschiedlicher schulischer Bildung in den deutschen Sprachraum einwandern. Somit sind auch die Schulungsformen sehr unterschiedlich und reichen vom Klassenunterricht in der öffentlichen Schule bis zum privaten Einzelunterricht.

Was diese Zielgruppe vereint, ist der Stellenwert der deutschen Sprache in ihrem Leben. Deutsch ist nicht einfach eine zusätzliche Fremdsprache, sondern eine Sprache, in der man täglich lebt, in der man Beziehungen aufbaut. Es ist die Sprache der Umgebung und somit eine wichtige Sozialisationsprache.

Der Solothurner Lehrplan der Volksschule nahm als erster in der Schweiz einen speziellen Lehrplan für Deutsch als Zweitsprache auf.⁴ Die Richtziele werden wie folgt definiert:

„Handlungs- und Kommunikationsfähigkeit“

Die Schülerin und der Schüler sollen möglichst rasch und umfassend handlungs- und kommunikationsfähig werden, damit sie sich in der neuen Umgebung (Schule und Alltag) zurechtfinden und behaupten können. Die Handlungs- und Kommunikationsfähigkeit umfasst vier Bereiche, in denen sie die nötige Selbstsicherheit und das nötige Bewusstsein entwickeln müssen, um in ihrem Integrationsprozess zunehmend Erfolg und Wertschätzung zu erfahren. Den vier Bereichen sind entsprechende Richtziele zuzuordnen.

- *Örtliche und sprachliche Orientierung*
- *Orientierung im Leben mit zwei Kulturen*
- *Zweitsprachliches Wissen und Können*
- *Selbständigkeit im Handeln und Lernen“*

⁴ Solothurner Lehrplan, „Deutsch für Fremdsprachige“ (1997)

Für Kinder und Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache in öffentlichen Schulen gelten die gleichen schulischen Anforderungen wie für monolinguale deutschsprachige Kinder. Im Wesentlichen wird Bildungserfolg angestrebt, auch wenn die Voraussetzungen dafür bei vielen Kindern mit Migrationshintergrund ungünstig sind. Ein 12-jähriges Kind, das in die Schweiz einreist und keine Kenntnisse der Schulsprache mitbringt, hat es nicht leicht, denn innerhalb weniger Jahre sollte es so viel Deutsch lernen, dass es in einer weiterführenden Schule bestehen kann.

Was die DaZ-Didaktik für Kinder und Jugendliche speziell auszeichnet, sind drei Dimensionen:

1. Sie richtet sich nach den Lernzielen und Lerninhalten der offiziellen Lehrpläne. Wenn es um Bildungserfolg geht, kennen die öffentlichen Schulen keinen offiziellen Mehrsprachigkeitsbonus. In diesem Sinne wird von den Zugewanderten eine perfekte Anpassung verlangt. Das Ziel des schulischen DaZ-Unterrichts ist somit der Erwerb der Bildungssprache Deutsch sowie die soziale und schulische Integration.
2. Der Erwerbsprozess für das Deutsche ist geprägt durch gesteuertes und ungesteuertes Lernen. Die mündlichen Fähigkeiten entwickeln sich relativ schnell. In der Deutschschweiz bedeutet dies, dass die Kinder und Jugendlichen nach ein bis zwei Jahren auch den lokalen Dialekt lernen. Die Folge daraus ist nicht selten eine Stagnation des Erwerbsprozesses in der Hochsprache.
3. Die DaZ-Didaktik übernimmt ihr methodisches Instrumentarium hauptsächlich aus der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache und nicht aus der DaM-Didaktik. Aus diesem Grund wurden in der Deutschschweiz auch spezielle Lehrwerke für den DaZ-Unterricht entwickelt.⁵

Mit dem Projekt *netzwerk-sims* der Nordwestschweizerischen Erziehungsdirektion (NW-EDK) wird die Grenze zwischen DaZ- und DaM-Didaktik aufgehoben.⁶ „sims“ bedeutet „Sprachförderung in mehrsprachigen Klassen“, und das Netzwerk vereint 19 Schulen aus 9 Kantonen, die alle einen hohen Anteil an mehrsprachigen Kindern aufweisen. Mit dem NW-EDK-Projekt wird nicht mehr die DaZ-Didaktik in den Vordergrund gestellt, sondern die Sprachförderung aller Kinder in einem mehrsprachigen Umfeld. Das Ziel ist eine Sprachförderung für alle, ob monolingual oder multilingual, ob Deutsch-Anfänger

⁵ E. Ambühl-Christen; C. Neugebauer; C. Nodari (1994): Kontakt 1 - Deutsch für fremdsprachige Jugendliche. Zürich: Lehrmittelverlag.

C. Neugebauer; C. Nodari (2002): Pipapo 1 - Deutsch für fremdsprachige Kinder und Jugendliche. Aargau / Zürich: Lehrmittelverlage.

G. Bai, C. Neugebauer; C. Nodari; S. Peter (erscheint demnächst): HOPPLA – Deutsch für mehrsprachige Kinder. Aargau / Zürich: Lehrmittelverlage.

⁶ www.netzwerk-sims.ch (25.1.2009).

oder deutschsprachig von Haus aus. Auf der Homepage (www.netzwerk-sims.ch) ist das Projekt dargestellt, auf dem Schweizer Bildungsserver (www.educanet2.ch) sind heute an die 60 Unterrichtsskizzen zur gezielten Sprachförderung abgelegt. Lehrpersonen in mehrsprachigen Klassen können so von Erfahrungen der sims-Schulen profitieren und Unterrichtsmaterial in der eigenen Klasse einsetzen.

1.3. Zur DaF-Didaktik

Deutsch als Fremdsprache ist die älteste der drei Deutschdidaktiken, sie existiert seit Deutsch als Fremdsprache schulisch unterrichtet wird, also seit Mitte des 19. Jahrhunderts. Wie alle Fremdsprachendidaktiken wurde sie anfangs stark von der Didaktik des Lateinischen geprägt und durchlief auch die klassischen Phasen von der Grammatik-Übersetzungsmethode über den Audiovisuellen Unterricht bis zur Kommunikations- und Handlungsorientierung und den Niveaubeschreibungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER).

Die Didaktik des Deutschen als Fremdsprache wendet sich traditionsgemäss an nicht deutschsprachige Lernende, die ausserhalb des deutschsprachigen Raumes leben und somit nicht im täglichen Kontakt mit der deutschen Sprache sind. Diese Umschreibung der Zielgruppe ist selbstverständlich nur annähernd zutreffend, denn einerseits kann ein amerikanischer Manager wohl mehrere Jahre in der Deutschschweiz leben und nur selten mit Deutsch in Kontakt kommen, andererseits kommt eine Schülerin der Schweizerschule in Barcelona fünf Tage pro Woche in Kontakt mit Deutsch. Die Bandbreite der möglichen Zielgruppen ist wiederum sehr weit. Es können Kinder oder Erwachsene sein, in öffentlichen oder privaten Schulen, die in extensivem Unterricht von 2 bis 4 Lektionen pro Woche oder in intensiveren Unterrichtsformen wie z.B. im Immersionsunterricht Deutsch lernen.

Wenn wir die Programme der vergangenen Internationalen Deutschlehrertagungen (IDT) betrachten, fällt auf, dass der Bereich DaF immer stärker ausgeweitet wurde und DaZ zunehmend ins Blickfeld rückte. Einerseits wurden die Themen der Sektionen gemäss den unterschiedlichen Lerngruppen und -formen differenziert, andererseits wurde das Thema der Mehrsprachigkeit und der Nutzung von anderssprachlichen Ressourcen stärker ins Zentrum gerückt. In Amsterdam (1997) widmete die Sektion „Frühes Deutschlernen“ die Hälfte der zur Verfügung stehenden Zeit dem kindlichen Lernen innerhalb des deutschsprachigen Raumes, also Fragen der DaZ-Didaktik. An der IDT 2001 in Luzern war die Mehrsprachigkeit das zentrale Thema. In Graz (2005) befassten sich zwei Sektionen mit DaZ-Fragen und mehrere Vorträge mit dem Thema „Sprache und Integration“. Im Anschluss an die Grazer Tagung entstand auch das Trinationale Expertenforum, das

sich u.a. mit Fragen des Deutscherwerbs in Verbindung mit der Genehmigung von Aufenthaltsbewilligungen auseinandersetzt.⁷

An der IDT 2009 in Jena/Weimar berücksichtigen bereits acht Sektionen den DaZ-Aspekt:

- A2 Deutsch als Zweitsprache im Kontext von Migration und Integration*
- A3 Mehrsprachigkeit und die Rolle der deutschen Sprache in der EU und in internationalen Institutionen*
- B4 Die „schönen Künste“ und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*
- C1 Literatur und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*
- C4 Texte im DaF- und DaZ-Unterricht*
- F2 Frühe Mehrsprachigkeit*
- G2 Berufssprache Deutsch, Qualifikationssprache Deutsch und Integrations-sprache Deutsch*

Mit dem GER hat der Europarat der Fremd- und Zweitsprachdidaktik klare Konturen gegeben und einheitliche Niveaus der Sprachkompetenz bestimmt: von A1 bis C2. Das Werk hat zwar im Titel die Bestimmung „Referenzrahmen für Sprachen“, gemeint sind aber die sogenannten *Fremdsprachen*, also nicht die *Erstsprachen*.

Mit Deskriptoren werden die sprachlichen Kompetenzen in den sechs Niveaus beschrieben. In den Niveaus A1-B1 sind es vor allem alltagssprachliche Kompetenzen, meist zu touristischen Zwecken (A1 - *Ich kann eine kurze, einfache Postkarte schreiben.*). Auf den Niveaus B2-C2 sind komplexere sprachliche Kompetenzen beschrieben, die vor allem Akademiker aufweisen (C2 *Ich kann anspruchsvolle Artikel schreiben, die einen Sachverhalt gut strukturiert darstellen.*). Was im GER nicht beschrieben wird, sind die Voraussetzungen, die ein anderssprachiger Mensch mitbringen muss, um das Niveau C2 zu erreichen bzw. um Sprachleistungen auf C2 zu erbringen. Offensichtlich ist, dass die Mehrheit der monolingual deutschsprachigen Menschen im Schreiben das Niveau C2 nie erreicht. Das bedeutet also, dass anderssprachige Menschen zumindest im Schreiben höhere Kompetenzen erreichen können als die Mehrheit der monolingual Deutschsprechenden.

Das Problem beim Einsatz des GER bei der Festlegung von Curricula zum Beispiel an den Schweizer Schulen im Ausland ist genau das Fehlen von bildungssprachlichen Kompetenzen. Es werden in den Niveaus zunehmend Kompetenzen im Umgang mit Texten verlangt, doch es wird nicht angegeben wie diese Kompetenzen aufgebaut werden,. Der GER geht davon aus, dass die Fähigkeit z.B. eine Zusammenfassung oder einen Bericht zu schreiben in der Erstsprache erworben wird und nicht im Fremdsprachenunterricht. Obwohl der GER die Mehrsprachigkeit befürwortet, stützt er sich auf eine mo-

⁷ http://www.sprachenrechte.at/cgi-bin/TCgi.cgi?target=home&P_KatSub=35,
www.spracheundintegration.info (15. 4. 2009).

nolinguale Definition der Zielgruppen. Zuerst wird die Erstsprache und mit ihr alle notwendigen bildungssprachlichen Kompetenzen erworben, darauf können die Kompetenzen in den Fremdsprachen aufgebaut werden.

2. Dimensionen der Sprachkompetenz

Es stellt sich hier die Frage, was denn genau Sprachkompetenz umfasst. Unter dem Begriff der Sprachkompetenz werden Fähigkeiten und Fertigkeiten auf verschiedenen Ebenen der Sprachverarbeitung und Sprachanwendung zusammengefasst. Portmann-Tselikas (1998) unterscheidet zwischen der Sprachkompetenz im engeren Sinn, der soziolinguistischen Kompetenz, der sprachlogischen Kompetenz (= Diskurskompetenz) und der strategischen Kompetenz.⁸

Unter der *Sprachkompetenz im engeren Sinn* werden einerseits die Kenntnisse einer Sprache als solche im Bereich des Hör- und des Leseverstehens, des Sprechens und des Schreibens sowie der Grammatik und der Rechtschreibung verstanden. Es handelt sich um die grundlegenden Fertigkeiten, die es einer Person ermöglichen, ihren Alltag sprachlich zu bewältigen. Da jede Sprache anders ist, müssen diese Sprachkompetenzen für jede Sprache neu erworben werden.

Mit der *soziolinguistischen Kompetenz* ist das Wissen um kulturell bedingte Verhaltensweisen in einer bestimmten Sprach- und Kulturregion gemeint. Eine Person mit soziolinguistischer Kompetenz kann sich in verschiedenen sozialen Situationen angemessen verhalten. Eine solche Person weiss beispielsweise, wann man sich wie entschuldigt, wie man eine ranghöhere Person anspricht, welche Fragen man einer anderen Person stellen oder nicht stellen darf oder wie und wann man grüsst. Die soziolinguistischen Normen unterscheiden sich stark von Sprachregion zu Sprachregion, sogar innerhalb des gleichen Sprachgebietes. Da jede Person beim Aufwachsen mit den soziolinguistischen Normen ihres Umfeldes vertraut gemacht wird, wird richtiges Verhalten in diesem Bereich als Bestandteil einer guten Erziehung angesehen. Menschen, die sich in mehreren Sprachräumen bewegen, müssen somit die unterschiedlichen Verhaltensnormen der entsprechenden Sprachräume kennen und unterscheiden können, wenn sie nicht anecken und als unhöflich erscheinen wollen.

Sprachlogische Kompetenzen sind gefordert, wenn sich Menschen mit sprachlich komplexen Sachverhalten auseinander setzen. Die sprachlogische

⁸ Paul R. Portmann-Tselikas (1998): Sprachförderung im Unterricht. Zürich: Orell-Füssli, 50-51.

Kompetenz ermöglicht es einer Person, z.B. einen kohärenten Text zu verfassen oder die Zusammenhänge und Sachverhalte beim Lesen eines Textes zu verstehen. Eine hohe sprachlogische Kompetenz ist verlangt, wenn die Kommunikation ausschliesslich über Texte verläuft, die ausserhalb ihres eigentlichen Kontextes verfasst bzw. rezipiert werden. Die sprachlogische Kompetenz ist nicht an eine bestimmte Sprache gebunden und muss deshalb auch nicht in jeder neu gelernten Sprache neu aufgebaut werden. Bei der Sprachlogik handelt es sich vielmehr um eine Kompetenz, die nur einmal, und zwar meist schulisch, erworben wird und in allen gelernten Sprachen angewendet werden kann.

Die strategische Kompetenz umfasst die Fähigkeit, Probleme bei der sprachlichen Verständigung und beim Sprachenlernen zu lösen. Lernende mit einer hohen strategischen Kompetenz wissen beispielsweise, wie man bei Kommunikationsschwierigkeiten nachfragt, wie man einen Vortrag plant und hält oder wie man vorgeht, wenn man einen komplexen Text lesen bzw. schreiben muss. Gleich wie die sprachlogische Kompetenz ist auch die strategische Kompetenz nicht an eine bestimmte Sprache gebunden und kann in verschiedenen Sprachen eingesetzt werden, wenn sie einmal aufgebaut ist.

Ganz entscheidend für den Schulerfolg sind die sprachlogischen und die strategischen Kompetenzen. Der schulische Unterricht ist geprägt vom Umgang mit zunehmend komplexerem Fachwissen, das in allen Fächern in sprachlich anspruchsvollen Texten sowohl mündlich als auch schriftlich behandelt wird. Selbstverständlich sieht der Sprachgebrauch im ersten Schuljahr anders aus als in einer Maturaklasse. Die Anforderungen an die Lernenden sind jedoch altersgemäss anspruchsvoll. Sie müssen altersgemässe Sachverhalte vor allem über Sprache verstehen und es wird erwartet, dass sie ihr Wissen und ihre Überlegungen nachvollziehbar darlegen.

Die Lernenden müssen diese Sprachleistungen nicht nur in der Bildungssprache Deutsch erbringen, sondern zunehmend auch in den schulischen Fremdsprachen. Dies wird denn auch auf den oberen Niveaustufen des GER verlangt. All diese Leistungen können nur dann erbracht werden, wenn die Lernenden über eine hohe sprachlogische Kompetenz verfügen. Diese ermöglicht sowohl den Umgang mit komplexen Fachtexten, als auch den Umgang mit anspruchsvollen Texten in den Fremdsprachen. Da diese Fertigkeit in allen Schulfächern verlangt wird, führt eine schwach entwickelte sprachlogische Kompetenz unweigerlich zu Schulmisserfolg.

Unabdingbar für den Schulerfolg ist auch eine hohe strategische Kompetenz. Eine Zusammenfassung, einen Bericht oder eine Stellungnahme schreiben oder ein Resultat, ein Problem, einen Sachverhalt darlegen oder einen Vortrag vorbereiten und halten – all diese sprachlichen Tätigkeiten erfordern ein strategisches Vorgehen, das von Textsorte zu Textsorte verschieden ist. Für die erste Gliederung eines Vortrages kann ein Mindmap helfen, für eine Zu-

sammenfassung eine Liste mit den zentralen Stichwörtern usw. Diese erwähnten Techniken können Teil eines strategischen Vorgangs sein, der zu einer qualitativ hoch stehenden sprachlichen Leistung führt.

Dem Aufbau der sprachlogischen und der strategischen Kompetenz kommt also eine herausragende Bedeutung für den Schulerfolg zu. Heute spricht man diesbezüglich von Textkompetenz.

„Textkompetenz ermöglicht es, Texte selbständig zu lesen, das Gelesene mit den eigenen Kenntnissen in Beziehung zu setzen und die dabei gewonnenen Informationen und Erkenntnisse für das weitere Denken, Sprechen und Handeln zu nutzen. Textkompetenz schliesst die Fähigkeit ein, Texte für andere herzustellen und damit Gedanken, Wertungen und Absichten verständlich zu machen.“ (Portmann, 2005)⁹

Wirft man einen Blick auf den traditionellen Sprach- oder Sachunterricht, fällt auf, dass diese anspruchsvollen sprachlogischen und strategischen Leistungen zwar ständig eingefordert, aber nicht immer gezielt aufgebaut und weiterentwickelt werden. Mit dem Projekt „Sprachprofile für die Volksschule Basel-Stadt – Ein Konzept zur Sprachförderung in allen Fächern“ legt das Erziehungsdepartement des Kt. Basel-Stadt ein Instrument vor, das genau diese Lücke füllt. Es beschreibt die für den Schulerfolg ausschlaggebenden sprachlichen Tätigkeiten vor allem auf der Ebene der sprachlogischen und strategischen Kompetenzen und zwar fächer- und stufenübergreifend, vom Kindergarten bis zur Matura. Das Ziel ist, dass in jedem Unterricht sprachliche Förderung stattfindet und somit alle Lernenden höhere Chancen für Schulerfolg haben.

3. Texte von Deutschlernenden

Im Folgenden werden einige Texte von Lernenden wiedergegeben. Sie zeigen exemplarisch, dass sprachliche Probleme nicht ausschliesslich ein Problem der Fremdsprachigkeit sind.

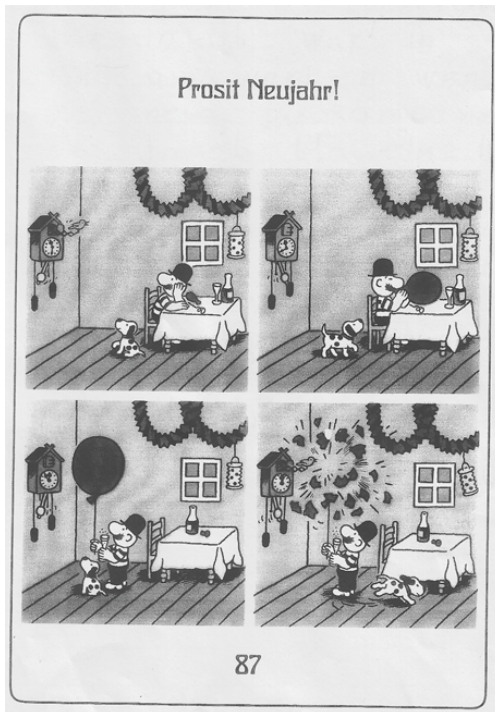
Text 1: Deutschsprachige Schülerin, 2. Schuljahr

Am morge ste ich gerne auf wen Mama wekt. Dan gehe ich frustüken und dann esse ich Brott. Dan gehe ich go waschen und geh ich ruter und zie di Jake und Schue. Und gehe ich zu den Hasen und dan ziech den Tekan und ge in Schuel.

⁹ Paul R. Portmann-Tselikas (2005): Was ist Textkompetenz. Online-Publikation: <http://elbanet.ethz.ch/wikifarm/textkompetenz/uploads/Main/PortmannTextkompetenz.pdf>. Siehe dazu auch: Paul R. Portmann-Tselikas (2008): Textkompetenz. In: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 39, 5–16.

Text 2: Spanisch- und katalanischsprechende Schülerin, 3. Schuljahr, Schweizerschule in Barcelona

Es ist den geburstag fon Herr Jakob
Ein tag Herr Jakob war in der Stul gesits und schaud den Kuckucksuhr und
den Hund auch. Es war sein gebrstag aber seine Mama komt nicht. Und Herr
Jakob blest einen Luftbalon. Und auch hold seinen Glas fon Schampeinier und
sted for den Kuckuckusuhr. Und plötzlich der Kuckuck raus ged. Und der Luft-
balon explotirt.



Text 3: Deutschsprachiger Schüler, 7. Schuljahr

Die Rennmeuse haben warscheindlich en zu kleines Terarium gehabt. Darum baute der ein aufbau für die Meuse. Sie haben eine ganz schöne ausrüstung bekommen. Sie brauchen sicher etwas um sich verstecken zu können. Die Wüstenspringmeusen müsse Sie zum klettern haben sie haben z ho oben ein versteck bekommen. Die Wüstenspirengmeusen brauche Holzige sachen weil die noch daran knabern können.

Text 4: Türkisch- und deutschsprachiger Schüler, 9. Schuljahr

Was die Ärztin uns erzählt hat

Sie sagt wenn die Frauen oder Mädchen probleme haben können sie bei uns vorbeikommen und ihre probleme an uns beichten wir sind mit Frau Rasser und Frau Grob dort hin gegangen es war sehr uninteressant und langweilig dort können die Frauen wenn sie Schwanger sind das Baby gebahren und sie hat gesagt man weis das man pubertet wen unsen Geschlecht sich verändert

Text 5: Tamil- und deutschsprechende Hausfrau, Sprachkurs für Frauen in Zürich

Meine mann heisst Rajmohan und die kinder heissen Janarthan (m) und Janani (w) meine Schwiegemütter wohnt auch bei mir meine mann geht arbeiten und Sie liebt mich sehr.

Text 6: Französisch- und englischsprechende Akademikerin, Sprachkurs der ETH

Mein erste Tag in Zürich.

Von meine familienstad Nantes in west Frankhreit habe ich nach Zürich gefärt. Mit mein auto have ich 1000 km gefärt. Ich bin um 4 uhr in Zürich angekommen. Ich habe eine Tschechin Familien besucht. Sie haben mir, zur seinen Haus, fur eine woche schlaffen, eingeladen.

Sie haben zwei kinders 4 jahren alt und 2 jahren alt. Zacharias und Salomé sprachen zu mir auf Swiss Deutsch, also habe ich gar nichts verstanden.

Die Texte sind zwar von Lernenden unterschiedlichen Alters und unterschiedlichen Bildungsgrades geschrieben, daher lassen sich auch keine Schlussfolgerungen weder in Bezug auf die Sprachkompetenzen, noch in Bezug auf Fördermöglichkeiten ziehen. Sie weisen aber eindeutig auf die mangelnde Textkohärenz als gemeinsames Problem hin. Die deutschsprachliche Kompetenz allein genügt nicht, um auch Texte verfassen zu können (siehe Text 1, 3 und 4). Auch ist nicht unbedingt die Reduziertheit zielsprachlicher Kenntnisse ausschlaggebend für die Textqualität. Text 6 zeigt zum Beispiel, dass auch auf einem tiefen lernersprachlichen Niveau ein Text ohne allzu grosse Kohärenzprobleme produziert werden kann.

Für den schulischen Unterricht kann festgehalten werden, dass sprachliches Wissen und Können immer einhergehen muss mit der Förderung von sprachlogischen und strategischen Kompetenzen, egal ob es sich um den Unterricht einer Fremdsprache oder in einer Fachsprache (Physik, Geografie usw.) handelt. Für einen guten Bildungserfolg benötigen Lernende eine stark ausgebildete Textkompetenz.

4. Schlussfolgerungen

4. 1. Zur Fachdidaktik Deutsch:

Die drei Fachdidaktiken DaM-DaZ-DaF müssen stärker zusammenwachsen und Synergien nutzen. Die Trennung der drei Deutschdidaktiken DaM – DaZ – DaF war historisch gesehen sicher sinnvoll. Dank der Definition einer Didaktik des Deutschen als Zweitsprache wurde die Zielgruppe „*Kinder mit Migrationshintergrund*“ erkannt und ernst genommen. Die Separierung hat aber auch zu einer unproduktiven Abkapselung des DaZ-Unterrichts und der DaZ-Didaktik geführt, denn Lehrpersonen in Regelklassen müssen sich nicht gross um die DaZ-Kinder kümmern, solange es Spezialistinnen gibt, die diese Aufgabe übernehmen.

Die DaM-Didaktik könnte viel von der DaF-/DaZ-Didaktik profitieren vor allem in Bezug auf den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Die DaF-Didaktik könnte viel von der DaM-Didaktik profitieren vor allem im Bereich des gestaltenden Umgangs mit Sprache. Die Didaktik des Deutschen (und allgemein der Sprache) sollte sich zudem vermehrt den Fragen zuwenden, die das Ziel „Textkompetenz“ in den Mittelpunkt stellen, auch bei Kursen für bildungsferne Migrierte.

In der politischen Diskussion um Deutschkenntnisse von Zugewanderten könnte sich eine starke Fachdidaktik Deutsch gewichtiger zu Wort melden, als eine Fachdidaktik DaZ, die es an Deutschschweizer Universitäten nicht gibt und die sich an Pädagogischen Hochschulen nicht mit der Zielgruppe „erwachsene Migrierte“ beschäftigt.

Fazit: Es gibt nur eine Deutschdidaktik – Dahinter steht die Vision einer starken Fachdidaktik Deutsch, in der nicht die Sprache (als Erst- Zweit- oder Fremdsprache) im Vordergrund steht, sondern die lernenden Menschen, egal wo sie sich befinden. Im Vordergrund steht der Mensch als sprachlernendes und sprachhandelndes Wesen, nicht die Sprache als Mittel zur Kommunikation.

4. 2. Zur Ausbildung:

Deutschlehrpersonen sollten fähig sein, Deutsch für unterschiedliche Zielgruppen und in unterschiedlichen Schulformen zu unterrichten. Für die Grundausbildung von Lehrpersonen sollten möglichst alle Zielgruppen berücksichtigt werden. So sollte eine Lehrperson nach Abschluss der Ausbildung über die notwendigen Grundlagen verfügen, um sowohl in einer mehrsprachigen Klasse in Schwamendingen als auch in einer Schweizerschule im Ausland zu unterrichten. Die didaktische Vertiefung erfolgt im Feld, unterstützt durch Weiterbildung.

Auch nationale und internationale Tagungen sollten sich stärker nach Themen ausrichten. In einer Tagung z.B. zum Thema „Schreiben auf Deutsch“ könnten so die verschiedensten Umstände, in denen auf Deutsch geschrieben

wird, innerhalb von Workshops behandelt werden, während in Plenarvorträgen die übergreifenden Aspekte beleuchtet werden.

Fazit: Es gibt nur eine Deutschdidaktik – Dahinter steht die Vision von einer Lehrpersonenausbildung, die nicht allein die Schule im Umkreis einer bestimmten Pädagogischen Hochschule vor Augen hat, sondern die Mobilität der Lehrpersonen mit berücksichtigt.

4. 3. Zur Curriculumentwicklung von Sprachkursen:

Jeder Sprachunterricht muss selbstverständlich alle Bereiche der Sprachkompetenz berücksichtigen. Eine Sprachförderung, die allein auf das sprachliche Wissen und Können abzielt, greift zu kurz. Vor allem Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernem Milieu werden damit zusätzlich benachteiligt.

Fazit: Es gibt nur eine Sprachdidaktik – Dahinter steht die Vision, dass sprachlogische und strategische Kompetenzen in jedem Unterricht gefördert – und nicht bloss gefordert – werden.

4. 4. Zur Lehrplanentwicklung:

In zukünftigen Lehrplänen muss die Sprachförderung in allen Fächern integriert sein. Wenn jeder Unterricht sprachfördernd wirken soll, dann muss auch jeder Fachlehrplan sprachfördernde Elemente enthalten. Damit ist gemeint, dass sich die Sprachförderung nicht allein auf den Deutschunterricht beschränken kann, sondern in jedem Fach ein wichtiges Anliegen sein muss, denn nur wer die Fachsprache wirklich versteht, kann die Fachinhalte wirklich verstehen und lernen.

Fazit: Es gibt nur eine Deutschdidaktik – Dahinter steht die Vision einer starken Fachdidaktik Deutsch, die zu einem wichtigen Partner aller anderen Fachdidaktiken wird.

Oder eben gemäss Jean Paul:

Sprache lernen ist etwas Höheres als Sprachen lernen.

DaF und DaZ: Gemeinsamkeiten und Unterschiede – lerntheoretisch betrachtet

Ausgangslage: Die (einfache?) Unterscheidung zwischen L1- und L2-Erwerb und zwischen Fremd- und Zweitsprachen

Klassischerweise wird der Erwerb von Fremd- und Zweitsprachen (L2) zunächst vom Erwerb von Erstsprachen (L1) unterschieden, indem zwei Hauptkriterien betrachtet werden:

- a) Kulturelles Wissen und Weltwissen: Diese werden parallel zum L1-Erwerb miterworben, während der L2-Erwerb auf L1-geprägtes kulturelles Wissen und Weltwissen zurückgreifen kann – und auf die L1 selbst;
- b) Erfolg: Der L1-Erwerb verläuft (vermeintlich) mühelos – was mehrere Jahre in Anspruch nimmt – und führt mit sehr großer Erfolgswahrscheinlichkeit zu muttersprachlicher Kompetenz in der L1. Hingegen ist der L2-Erwerb dadurch gekennzeichnet, dass Fremd- und Zweitsprachen je nach Ausgangssprache unterschiedlich schwer sein können, dass es also einen Unterschied macht, welche Sprache als L2 gelernt bzw. erworben wird. Auch kann festgestellt werden, dass die L2 meist nur unvollkommen erworben wird. Wirklich erfolgreicher Fremd-/ Zweitspracherwerb, der in muttersprachenähnlichen Kompetenzen resultiert, ist eher die Ausnahme als die Regel. Individuelle Unterschiede von Lernenden (z.B. in Bezug auf Variablen wie Motivation, sozialer Kontext, Lerntyp) spielen im Fremd- und Zweitspracherwerb eine große Rolle.

Zur Erklärung dieser zentralen Unterschiede zwischen L1- und L2-Erwerb existieren unterschiedliche, sehr kontrovers diskutierte lerntheoretische Ansätze, wobei v.a. nativistische mit kognitivistischen und interaktionistischen Ansätzen konkurrieren. Nativistische Lerntheorien betonen die angeborene Fähigkeit zum Erwerb von Sprache(n) (Universalgrammatik) und suchen Antworten auf die Frage, ob diese beim Fremd- und Zweitspracherwerb auch noch zur Verfügung steht (vgl. Riemer 2001a). Dass der L2-Erwerb häufig nicht zu muttersprachenähnlicher Kompetenz führt, wird als ein Hinweis auf nicht vollständige Zugänglichkeit der Universalgrammatik beim L2-Erwerb interpretiert (vgl. Edmondson 1999, 51–69). Kognitivistische Ansätze betrachten den L2-Erwerb als kreativen Informationsverarbeitungsprozess;

interaktionistische Ansätze betonen die Rolle der Interaktion beim L2-Erwerb, wobei hier immer mehr die Bedeutung bewussten Wahrnehmens von L2-Phänomenen in der Interaktion herausgearbeitet wird (z.B. durch Feedbackverfahren, *noticing*) und Einflüsse des sozialen Kontexts zunehmende Beachtung erfahren.

- c) Berücksichtigt man jedoch das Kriterium „Lernort“ und damit verbundene Variablen wie Quantität und Qualität des Kontakts zur Zielsprache, wird ersichtlich, warum es mitunter schwierig wird, L1-Erwerb vom Erwerb von Zweitsprache zu trennen: Hier ähnelt der Zweitspracherwerb eher dem Erstspracherwerb: Sprache wird in zielsprachlicher Umgebung erworben, Erwerbsmöglichkeiten sind „rund um die Uhr“ vorhanden, der Input ist „natürlich“ – in Abhängigkeit von den Kommunikationsbedingungen – und nicht oder nur wenig an Lernerbedürfnisse angepasst (z.B. durch *motherese* im L1-Erwerb bzw. *foreigner talk* im Zweitspracherwerb, wobei insbesondere die mitschwingenden diskriminierenden Aspekte letzteren Falls in Betracht zu ziehen sind). Die Sprache Deutsch ist für beide Erwerbstypen von existentieller Bedeutung für Teilhabe und Verwirklichung in der zielsprachlichen Gesellschaft. Anders im Fremdspracherwerb: Sprache wird nicht in zielsprachlicher Umgebung gelernt, die Lernmöglichkeiten und Input sind begrenzt; Deutsch wird oft sogar als „modernes Latein“, als (Schul-)Fach mit Selektionscharakter bezeichnet, das auch aus ganz anderen Gründen erworben wird, z.B. als Reflex auf das Image der deutschen Sprache als schwere Sprache und der damit verbundenen intellektuellen Herausforderung.

Dieses Kriterium verdeutlicht, dass es keine leichte Aufgabe ist, trennscharf zwischen L1- und L2-Erwerb zu unterscheiden. Auch werden solche einfachen Kriterienlisten der komplexen Lebenswirklichkeit gerade vieler mehrsprachiger Lernenden nicht gerecht. Das folgende Beispiel liefert Ausschnitte aus einem Interview mit einer 17-jährigen Tochter iranischer Asylanten, die im Alter von 3 Jahren nach Deutschland gekommen ist. Bezeichnend ist bereits die Wahl der Gesprächssprache (denn auch die Interviewerin war mehrsprachig): Während die Eltern der jungen Frau die Interviewsprache Farsi wählten, bevorzugte F. Deutsch. Ich zitiere einige Passagen aus dem Interview (Keshavarz 2001):

- I: Kannst du sagen, was du mit der persischen Sprache verbindest, also was/ was es für dich bedeutet so?
- F: Tradition (..) dann noch (..) ja natürlich Kultur und (...) ja ich weiß nicht (..) Heimat. Aber nicht wirklich Heimat, weil, ich kann mich nicht so richtig entscheiden (...) was eigentlich meine Heimat ist. [...] Eigentlich müsste ich ja danach gehen, wo ich am längsten lebe oder wo ich aufgewachsen bin eigentlich. [...] Und das wäre ja dann Deutschland. Aber (..) ich kann mich jetzt auch nicht unbedingt mit Deutschland identifizieren oder (..) ich weiß nicht (..) Also es ist ziemlich (..) zwiespalten. [...]

- I: Welche Sprache kannst du eigentlich besser?
 F: Deutsch. Viel besser. [...]
 I: Welche Sprache findest du schöner?
 F: Ich glaub, Persisch. [...]
 I: Und welche sprichst du lieber?
 F: Hm, Deutsch.
 I: Hm, weißt du, in welcher Sprache du träumst?
 F: Auf Deutsch.
 I: Und denken?
 F: Auf Deutsch. [...]

Was ist hier die L1? Ist es Farsi (Persisch), ist es Deutsch? Ist es möglicherweise beides?

Auch die Unterscheidung zwischen Fremdsprache und Zweitsprache ist lange nicht so eindeutig, wie es die oben vorgestellten Kriterien suggerieren. So bedeutet ein Aufenthalt in zielsprachiger Umgebung nicht unmittelbar, dass die potentiellen Lernangebote bzw. der reichhaltige Input auch tatsächlich ausreichend genutzt werden. Insbesondere lernbiographische Perspektiven wecken erheblichen Zweifel am Sinn und den Möglichkeiten, die etablierten Termini DaM, DaZ und DaF exakt anwenden zu können (vgl. Riemer 2002). Als vorläufiges Fazit möchte ich an dieser Stelle festhalten, dass der heuristische Wert der Termini begrenzt ist und sie sich – auf individuelle Lernbiographien bezogen – am besten noch auf den Beginn des Kontakts mit einer Sprache anwenden lassen.

Deutsch als Fremdsprache

Was ist also DaF? Antworten darauf können sein: Die Aneignung der deutschen Sprache findet zu einem Zeitpunkt statt, an dem kognitive Reifungsprozesse und der Erstsprachenerwerb weit fortgeschritten bis abgeschlossen sind. Der Lernort liegt außerhalb deutschsprachiger Länder. Der Kontakt zur deutschen Sprache besteht zumeist über strukturierten und kontrollierten Input im Rahmen von Fremdsprachenunterricht. Bewusste Lernprozesse spielen eine wichtige Rolle. Typische DaF-Lernende sind Jugendliche und Erwachsene, die Deutsch in schulischen und / oder außerschulischen Institutionen in ihren Heimatländern lernen.

Wenn Deutsch als Fremdsprache gelernt wird, ist das dabei entwickelte individuelle sprachliche Profil in den meisten Fällen ein sukzessiv mehrsprachiges (L1 + mehr als eine L2): Deutsch ist weltweit immer seltener die zuerst gelernte Fremdsprache. Zumeist wird Deutsch nach Englisch gelernt. Daraus folgt, dass Ergebnisse der Tertiärsprachenforschung (vgl. Hufeisen / Neuner 2003) stärkere Berücksichtigung in der Didaktik und Methodik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache finden müssen. Neben der in der Tradition

der kontrastiven Analyse stehenden Beschäftigung mit interlingualen Einflüssen der vor Deutsch gelernten Fremdsprachen werden verstärkt auch sozio-affektive und kognitive Variablen (z.B. Einstellungen zu Sprachen, vorhandene Lernerfahrungen mit anderen Fremdsprachen, Selbstvertrauen, Lernstrategien) untersucht.

In meinen eigenen Forschungen beschäftige ich mich mit dem Komplex Orientierungen und Motivationen beim Erwerb des Deutschen als Fremdsprache in unterschiedlichen Ländern (vgl. Riemer 2006). Hier werden allgemeine und länderspezifische Erkenntnisse darüber gewonnen, warum und mit welchen Motivationen (gerade) die deutsche Sprache gelernt wird und auf welche Weise dies den Prozess des Fremdsprachenlernens beeinflusst. In den v.a. mit schriftlichen Sprachlernbiographien von DaF-Lernenden arbeitenden Studien (bislang 18 Länderstudien¹) wurde u.a. festgestellt, dass die Gruppe der DaF-Lernenden recht heterogen ist, dass es ganz unterschiedliche Motivationen gibt, die individuell sehr unterschiedlich sind – aber dass es doch ein paar generelle Tendenzen gibt, die auch in der auswärtigen Sprachenpolitik stärker berücksichtigt werden sollten. Als Kernelement wurde das „instrumentelle Exotenmotiv“ für Deutsch als Fremdsprache ermittelt, das den Nutzen und die Besonderheit deutscher Sprachkenntnisse hervorhebt. Allgemeine Motivationsvariablen für DaF sind:

- positive Einstellungen zum Erlernen von Fremdsprachen generell und insbesondere zur Sprache Deutsch;
- instrumentelle Motivorientierungen, häufig auf Berufsfelder ausgerichtet (mit dem Ziel, Deutschlehrer zu werden oder in der Wirtschaft bzw. in internationalen Organisationen oder im Tourismus zu arbeiten);
- Deutsch wird als relevante Ergänzung des Fremdsprachenprofils (insbesondere zusätzlich zu Englischkenntnissen nach dem Motto „Englisch kann ja jeder“), als etwas „Besonderes“ betrachtet;
- Bildungs-, Reise- und Kontaktmotive;
- Existenz eines Schulfachs Deutsch (als Pflicht-, Wahlpflicht- oder Wahlfachs) und damit verbundene positive Lernerfahrungen, die dazu führen, dass z.B. Germanistik studiert wird;
- positive Einstellungen zu deutschsprachigen Ländern und Interesse für Kultur, Literatur spielen in geographisch entfernteren Regionen eine wichtige Rolle, in geographisch näheren Regionen weniger oder kaum.

Deutsch als Zweitsprache

Die Antwort auf die Frage, was DaZ ist, muss differenziert ausfallen. Das Ausgangskriterium „Lernort“ wurde bereits oben angesprochen. Weitere Kriterien sind: Zweitspracherwerb findet im Kontext von Migration auf der Basis einer entwickelten L1 statt. Der Kontakt zur deutschen Sprache findet

überwiegend über unstrukturierten und unkontrollierten Input statt. Die L2 Deutsch ist für die Bewältigung des Alltags unverzichtbar, der Gebrauch der L1 wird von der Mehrheitsgesellschaft wenig toleriert und gefördert, wohingegen die DaZ-Kompetenz gern als Gradmesser der Integrationsbereitschaft gewertet wird. Das entwickelte Mehrsprachigkeitsprofil ist ein gesellschaftlich diskriminiertes. Wenn in Europa von Mehrsprachigkeit gesprochen wird und sie gefördert werden soll, sind damit normalerweise nicht Sprachen wie Türkisch, Kurdisch oder Arabisch gemeint. Die entwickelte DaZ-Kompetenz ist ein Spiegel der oft ungünstigen sozialen Rahmenbedingungen: DaZ-Sprachgebrauch ist häufig auf bestimmte Domänen beschränkt und / oder durch funktionale und formale Reduktionen geprägt, die oft auch als Fossilisierungen bezeichnet werden, worauf ich unten noch eingehen werde. Erwachsene DaZ-Lernende sind Migranten, die zu einem Zeitpunkt in deutschsprachige Länder emigriert sind, an dem ihre L1 als Sprache der Identifikation und Kommunikation bereits entwickelt ist.

Forschung im Bereich Deutsch als Zweitsprache war lange Zeit v.a. daran interessiert, Regularitäten des ungesteuerten Erwerbs sprachlicher Formen mit allgemeingültigen universalgrammatischen Theorien in Einklang zu bringen, wobei die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Erforschten wenig interessierte (vgl. exemplarisch Clahsen / Meisel / Pienemann 1983). Die Grundannahme der Zweitspracherwerbsforschung, dass ungesteuerter Zweitspracherwerb dem gesteuerten Fremdsprachenlernen überlegen sei und zu besseren Erfolgen führt, kann inzwischen als widerlegt gelten: Heute kann niemand mehr davon ausgehen, dass ohne gezielte gesamtgesellschaftliche Anstrengungen und gezielte Intervention bzw. Sprachförderung eine problemlose Aneignung der Zweitsprache Deutsch, die Migranten zur gesellschaftlichen Teilhabe befähigt, gelingen könnte. Entwicklungen im Bereich der Spracherwerbsforschung sowie Didaktik und Methodik für Deutsch als Zweitsprache spiegeln diese Entwicklung (vgl. exemplarisch Ahrenholz²2008; Ahrenholz / Oomen-Welke 2008).

Die allgemeinen Motivationsvariablen für Deutsch als Zweitsprache sehen anders aus als die, die oben für Deutsch als Fremdsprache aufgezeigt wurden. Hier spielt sich Spracherwerb stark im Spannungsfeld von Integration und Segregation ab, wobei Wechselwirkungen mit der Qualität und Quantität der Sprachkontakte mit Mitgliedern der Zielsprachlichen Gesellschaft eine sehr wichtige Rolle spielen. Das weitere Spannungsfeld, in dem sich Motivation zum Lernen von Deutsch als Zweitsprache entwickelt, betrifft Fragen nach der Bedeutung der L2 Deutsch: Welchen instrumentellen Wert hat sie, welchen integrativen Wert hat sie? Wird tatsächlich über die L2, wenn sie gelernt bzw. weiterentwickelt wird, das Versprechen auf Integration, auf schulische und berufliche Sozialisation eingelöst? Und diese Fragen stehen im weiteren Spannungsfeld, welche Rolle die L1 dabei spielen kann bzw. ob sie bewahrt werden kann.

	Zweitsprache	Fremdsprache
Input	Vorrangig unkontrollierter, nicht strukturierter Input in Kontaktsituationen: „Sprachbad“ (aber: „Wie viel Wasser ist im Bad? „)	Vorrangig strukturierter und kontrollierter Input, Lernmöglichkeiten im Extremfall auf Unterricht begrenzt
Inputmodifikation durch den Muttersprachler / Lehrer	<i>Foreigner talk</i> : mit kommunikationsstützender und / oder diskriminierender Absicht, vorrangig durch formale und funktionale Reduktion	<i>Teacher talk</i> : mit vorrangig spracherwerbsförderlicher und kommunikationsstützender Absicht
Feedback	Vorrangig kommunikationsorientiert	Je nach Unterrichtsfokus: formorientiert und kommunikationsorientiert
Bewusstheit	Relevanz inzidentellen („beiläufigen“) und impliziten Lernens; metasprachliche Bewusstheit meistens nicht ausgeprägt	Relevanz intentionalen, bewussten, aufmerksamkeitsfokussierten Lernens, metasprachliche Bewusstheit entwickelt
Sprachwissen	Implizit	Explizit

Tabelle 1: Unterschiede zwischen DaZ und DaF

DaF ist (also) nicht DaZ

Aus den bisherigen Betrachtungen wird deutlich: Es gibt erhebliche Unterschiede zwischen DaF und DaZ. Tabelle 1 fasst die zentralen Unterschiede aus psycholinguistischer Perspektive zusammen.

Welches DaZ?

Nachdem bislang v.a. die Abgrenzung zu DaF interessierte, soll nun der Bereich DaZ genauer betrachtet werden. Mit „DaZ“ werden ganz unterschiedliche Arbeitsbereiche und Zielgruppen verbunden. Bezogen auf Deutschland ist zu differenzieren zwischen ausländischen Arbeitnehmern und ihren Kindern, Personen im Familiennachzug, Asylbewerbern und -berechtigten und ihren Kinder, Spätaussiedlern und deren Familienangehörigen, Fachkräfte (deren Zuwanderung gefördert wird) und ihren Kindern sowie EU-Bürgern und ihren Kindern – auch die Gruppe der ausländischen Studierenden wird hier *immer wieder mit ins Spiel gebracht*. Das

alle Zielgruppen verbindende Stichwort ist „Heterogenität“ in Bezug auf sozialen Status, berufliche Qualifikation und „Bildungskapital“, (beabsichtigte bzw. unsichere) Aufenthaltsdauer sowie Motivation zum Erwerb des Deutschen als Zweitsprache. Es gilt auch bzw. gerade mit Bezug auf DaZ, diese Differenzierungen zwischen DaZ-Lernenden stärker im Blick zu behalten, auch um einer „Orientalisierung“ des DaZ-Lernenden zu begegnen, z.B. das Stereotyp der lernungsgewohnten integrationsunwilligen Analphabetin, die im Unterricht mühsam häppchenweise und besonders langsam gefördert werden muss, zu hinterfragen.

Wenn DaZ ab Kindesalter gelernt wird

Genauer zu betrachten ist auch der Faktor Alter bzw. die damit verbundene kognitive Reife der Lernenden und Entwicklung in der L1. Bei Lernenden, die im Kindesalter in deutschsprachige Länder migrieren, oder Angehörigen der zweiten (und inzwischen dritten) Generation setzt die Aneignung der deutschen Sprache zu einem Zeitpunkt ein, an dem der Erwerb der L1 und kognitive Reifungsprozesse nicht fortgeschritten, geschweige denn abgeschlossen sind. Kinder und Jugendliche erwerben und verfügen über (häufig ungleichgewichtige) Kompetenzen in mindestens zwei Sprachen, die Ausdruck ihrer sozialen, kulturellen und sprachlichen Umgebung sind und die – sprachpuristisch betrachtet – häufig durch „Unreinheiten“ und bei ungünstigen sozialen Bedingungen durch funktionale und formale Reduktion (als „Semilingualismus“ denunziert) gekennzeichnet sind. Die primäre sprachliche Sozialisation erfolgt in einer (oder sogar zwei) nicht-deutschen (Familien-)Sprache(n), die sukzessiv im Rahmen von Bildungs- und anderen Institutionen und anderen lebensweltlichen Kontexten durch Deutsch ergänzt wird. Das Ergebnis des Sprachaneignungsprozesses ist gesellschaftlich diskriminierte Mehrsprachigkeit in Form hybridisierten Sprachbesitzes und hybridisierter Sprachpraxis, die aus den sprachlichen und kulturellen Ressourcen mehrerer Sprachen gespeist sind (domänenspezifische Sprachwahl, Code-Switching / Code-Mixing, ethnolektale Variation). Sprache(n) liegen nicht in Form getrennter oder sich lediglich überlappender Kommunikationssysteme vor, sondern konstituieren ein eigenständiges, symbolisches, systematisches Kommunikationssystem als Ausdruck transitionaler sozialer und kultureller Identität (vgl. exemplarisch die Beiträge in Erfurt 2003 und Hinnenkamp / Meng 2005).

Die Bildungs- und damit Lebensbenachteiligungen der lebensweltlich mehrsprachigen Kinder und Jugendlichen sind nach dem Pisa-Schock in Deutschland deutlicher in den Fokus allgemeingesellschaftlichen Interesses gerückt. Doch längst nicht überwunden sind die fatalen Konsequenzen einer jahrzehntelangen halbherzigen Einwanderungspolitik für die Schulpolitik, die Sprachförderung (sowohl in der deutschen Sprache, als auch in den Herkunftssprachen) lediglich als Sonderaufgabe, und nicht als reguläre, systematische,

dauerhafte, mit ausreichenden Ressourcen versehene Aufgabe betrachtet (vgl. Reich 2001; Riemer 2001b). Existierende schulbegleitende Sprachförderprogramme für Deutsch als Zweitsprache (sowie für die Herkunftssprachen) entsprechen von Volumen und Qualität her bis heute in keiner Weise dem, was notwendig wäre.

Sprachförderung DaZ in Deutschland

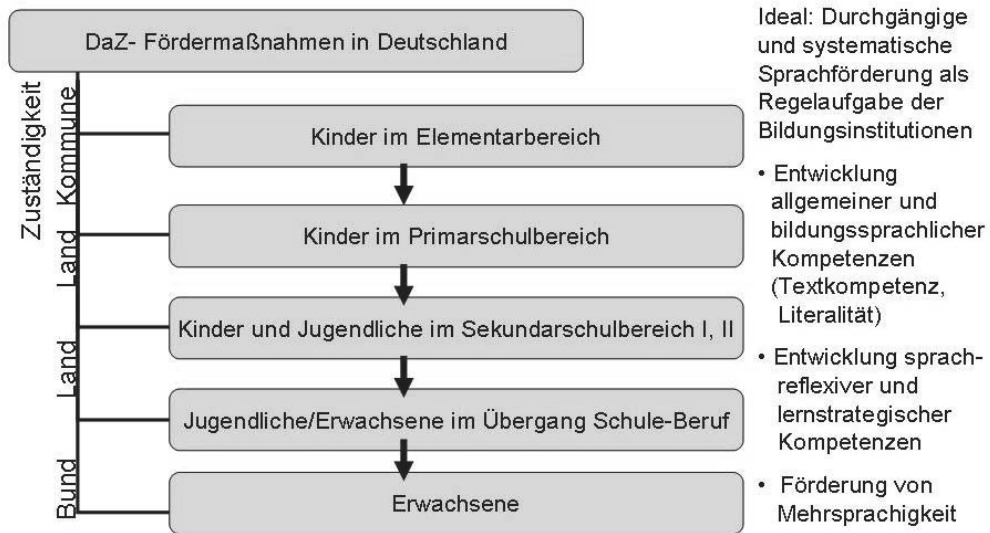


Abbildung 1: Sprachförderung DaZ in Deutschland

Fest steht: Der langjährige Feldversuch, zu erwarten, dass sich vorrangig durch ungesteuerten Zweitspracherwerb und langjährige Aufenthaltsdauer in deutschsprachigen Ländern souveräne Kompetenzen in der L2 Deutsch entwickeln, ist gescheitert. Vielfältige Anstrengungen, die von Sprachförderung in der Kindertagesstätte bis zur „nachholenden“ Sprachförderung langjährig in deutschsprachigen Ländern Lebender mit Migrationshintergrund reichen, sieht die aktuelle DaZ-Förderlandschaft in Deutschland vor. Die unterschiedlichen Bereiche erhalten je nach aktueller politischer Aufmerksamkeit besondere Unterstützung (oder auch nicht). Nach dem Pisa-Schock rückten zunächst Kinder und Jugendliche im Sekundarschulbereich ins Zentrum der Aufmerksamkeit, derzeit setzt man stark auf den Elementarbereich, was sich in obligatorischen vorschulischen Sprachstandsdiagnosen und Sprachförderung in Kindertagesstätten in unterschiedlichen Bundesländern spiegelt. Wenig Unterstützung erhält derzeit noch der Berufsschulbereich. Abbildung 1 stellt ein mögliches Ideal von Sprachförderung im Bereich DaZ in Deutschland dar. Die Realität sieht derzeit noch nicht so aus, wofür Reibungsverluste durch föderalistisch bedingte Zuständigkeitsabstimmungen (Kommune, Land,

Bund) nur ein Punkt sind. Die Realität ist geprägt durch punktuelle Ansätze – je nachdem, ob die Gelder bereitgestellt werden, ob sich engagierte Personen finden, die das Ganze überhaupt mittragen – und ungesicherte Nachhaltigkeit der Fördermaßnahmen, optimierbare Qualität und Quantität von Angeboten, problematische Übergänge v.a. zwischen den Schnittstellen schulischer Bildung. Sprachförderlehrkräfte sind häufig miserabel bezahlt und nicht in den regulären Schulbetrieb integriert, die Ausbildung von ErzieherInnen und LehrerInnen im Bereich DaZ ist unzureichend. Viele weitere Aspekte wären hier noch zu vertiefen. Insgesamt sind die institutionellen Bedingungen und Rahmenbedingungen der Lernenden, die an Fördermaßnahmen teilnehmen, als Reflexe der (wechselnden) Zuwanderungspolitik, Ausländerpolitik, Sozialpolitik und Bildungspolitik zu verstehen.

Der Erwerb von DaZ als soziokultureller Prozess

Im Folgenden wird exemplarisch DaZ-Sprachförderung in Deutschland im Rahmen der sogenannten „Integrationskurse“, die das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) für erwachsene Migranten ermöglicht, näher beleuchtet. Das Integrationskurssystem sieht inzwischen eine ganze Reihe auf unterschiedliche Bedarfe zugeschnittene Typen von Integrationskursen vor (vgl.

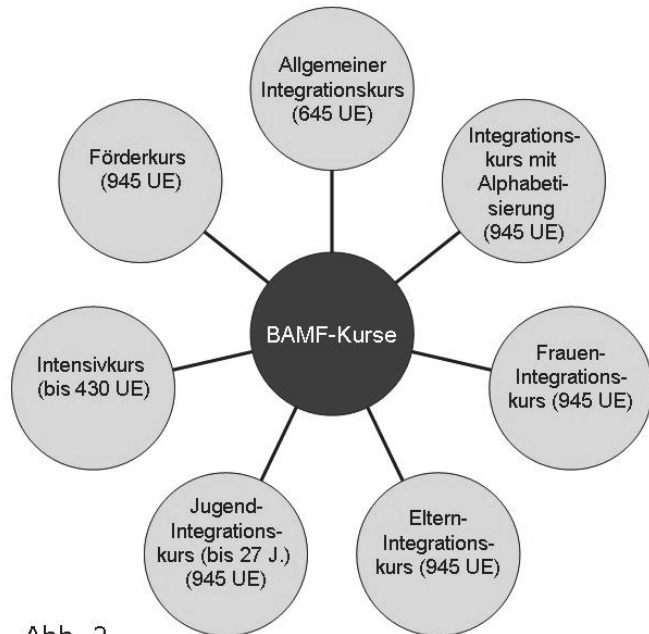


Abb. 2

Abb. 2), die allesamt als Ziel B1 und das Bestehen des Zertifikats Deutsch (2009 abgelöst durch den Deutsch-Test für Zuwanderer) vorsehen; das Bestehen dieser Sprachprüfung ist in Deutschland Voraussetzung für die Einbürgerung. Gesellschaftliche Partizipation ist das Kernziel der Integrationskurse. In der Integrationskursverordnung ist nachzulesen: „Das Kursziel, ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache [...] zu erwerben, ist erreicht, wenn sich ein Kursteilnehmer im täglichen Leben in seiner Umgebung selbständig sprachlich zurechtfinden und entsprechend seinem Alter und Bil-

dungsstand ein Gespräch führen und sich schriftlich ausdrücken kann.“ (IntV §3 1,2). In der Begründung des Gesetzestexts ist dazu zu lesen:

„Der Integrationskurs soll den Teilnehmern zum selbständigen Handeln in allen Angelegenheiten des täglichen Lebens verhelfen.“

(<http://www.aufenthaltstitel.de/intvinfos.html#3>; 15.2.2009).

Die Entwicklung und Verwirklichung von Sprachkompetenzen als individuellen Handlungsfähigkeiten findet aber nicht im luftleeren Raum statt. Zwischen dem Lerner und seiner Umwelt bestehen komplexe Wechselwirkungen: Lernende müssen ausreichende Lernmöglichkeiten haben und gleichzeitig ein Milieu vorfinden, das ihnen den Erwerb dieser Kompetenzen lohnenswert erscheinen lässt, wenn ihnen dadurch substantielle Auswirkungen auf ihre Lebensqualität und verbesserte Verwirklichungschancen erreichbar(er) werden und Anwendungs- und weitere Entwicklungsmöglichkeiten für diese Kompetenzen eröffnet werden. Wer sich mit Deutsch als Zweitsprache befasst, kann also nicht umhin, sich mit Migrationspolitik, der sozialen Organisation einer Einwanderungsgesellschaft und Bildungspolitik auseinanderzusetzen. Sprachförderung ist immer auch eine pädagogische und politische Aufgabe, die an die Lebenswirklichkeit der Lernenden anknüpfen muss und ihr Selbstvertrauen / Selbstwertgefühl stärken muss. Lerntheoretische Fragen können also eminent politisch sein, wenn z.B. der Zusammenhang zwischen Sprachkenntnissen und Integration untersucht wird: Sind DaZ-Kompetenzen – wie es die deutsche Zuwanderungspolitik versteht – eine Voraussetzung von Integration und von Migranten zu erbringende Leistung oder sind DaZ-Kompetenzen eher ein Ergebnis von Integration? Dies hat auch Konsequenzen für die Zweitsprachenerwerbsforschung: Faktoren des Lebensumfelds (soziale und affektive Faktoren) müssen bei der Untersuchung der sprachlichen Entwicklung systematisch berücksichtigt werden. Hierfür erscheint eine Kombination kognitionstheoretischer und interaktionistischer Ansätze (wie sie oben skizziert wurden) mit soziokulturellen Ansätzen eine vielversprechende Möglichkeit. Soziokulturelle Ansätze (vgl. exemplarisch Lantolf / Thorne 2006; Peirce 1995) haben in den letzten Jahren einen spürbaren Aufwind auch in der deutschen Zweitsprachenerwerbsforschung erlebt (vgl. Ohm 2008, der Zweitsprachenerwerb als „sinnhaftes Handeln von Subjekten in sozialen Kontexten“ konzeptualisiert). Solche Ansätze nehmen u.a. den Prozess der Kompetenzaneignung im sozialen Milieu in den Blick, was mit Fragen nach der Gestaltung und den interaktionalen Bedingungen der Lernsituation (i.e. des Klassenzimmers) beginnt und bis zur Betrachtung der Positionierung des lernenden Individuums im Rahmen seiner Beziehungen zu seinen physischen, sozialen und kulturellen Umwelten reicht.

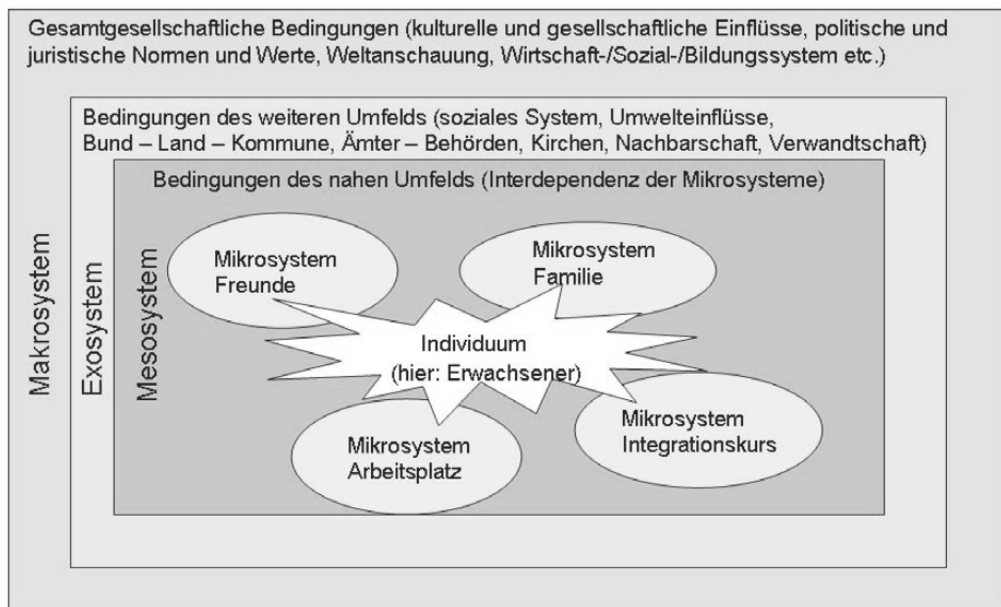


Abb. 3: Sozialökologisches Mehr-Ebenen-Modell für DaZ-Lernende

Einen geeigneten Ansatz für die Erforschung des Zweitspracherwerbs DaZ stellt der aus den Erziehungswissenschaften stammende sozialisations-theoretische / sozialökologische Ansatz Bronfenbrenners (1981) dar (vgl. mit Fokus auf Sprachförderung in Kindertagesstätten: Demirkaya / Gültekin 2008; Demirkaya / Gültekin / Riemer, im Druck). Er hat zunächst heuristische Funktion mit dem Ziel, das Bedingungsgefüge für den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache besser in den Blick zu bekommen, und führt zu einer systematischen Berücksichtigung der sozialen Dimensionen in den Datenerhebungen als Grundlage der Betrachtung des Zweitspracherwerbs als eines prinzipiell soziokulturell situierten Prozesses. Der sozialökologische Ansatz betrachtet die Umwelt eines sich entwickelnden Individuums als einen Komplex ineinandergeschachtelter Systeme, die direkt oder indirekt auf sein Handeln einwirken. Bronfenbrenner (1981) arbeitet dabei mit einem in sich geschachtelten Mehrebenenmodell, das Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem unterscheidet, womit unterschiedliche Umwelteinflüsse auf die menschliche Entwicklung verschiedenen Ebenen zugeordnet werden: Mikrosysteme bezeichnen die konkreten Handlungs- und Erlebnisräume (*settings*) eines Individuums, in dem es sich mit anderen in direktem und regelmäßigem Austausch befindet. Betrachtet man exemplarisch einen erwachsenen DaZ-Lerner, der an einem BAMF-Integrationskurs teilnimmt, so wären z.B. der Integrationskurs, der Arbeitsplatz, die Familie und Freunde relevante Mikrosysteme (vgl. Abb. 3). Im Mesosystem werden die Interdependenzen der unterschiedlichen Settings betrachtet, ob hier z.B. die Mikrosysteme miteinander harmonisieren oder nicht. Das Exosystem wirkt in die unmittelbare Lebensumwelt des betrachteten Individuums hinein (z.B. Rahmenbedingun-

gen der Integrationskurse), kann aber nicht unmittelbar beeinflusst werden. Das Makrosystem umfasst alle ökologischen, kulturellen, und politischen Gegebenheiten, die sich auf alle anderen Lebensbereiche auswirken (z.B. Zuwanderungsgesetz, Integrationskursverordnung). Die Möglichkeiten des Individuums, durch eigenes Handeln etwas „bewirken“ zu können, sind weitgehend auf die Mikrosysteme und auf das Mesosystem (Interdependenz der Mikrosysteme) beschränkt.

DaZ-Sprachförderung in Deutschland: das Beispiel der „Fließend-falschsprecher“

Erst nach längeren Diskussionen wurde auch bereits in Deutschland lebenden Migranten („Altzuwanderer“) das Recht auf Sprachförderung zuerkannt sowie ein spezifischer Kurstyp eingerichtet (für den es derzeit noch kein ausgearbeitetes Konzept gibt). Im Rahmen eines spezifischen Integrationskurses, des sogenannten „Förderkurses“ (s. Abb. 2), sollen vornehmlich mit dem Ziel der „nachholenden Integration“ Migranten zu besseren DaZ-Kompetenzen gebracht werden. Die Zielgruppe, für die die Sprachpraxis den nicht unumstrittenen Begriff der „Fließendfalschsprecher“ verwendet, ist dadurch charakterisiert, dass sie sich seit längerer Zeit in Deutschland aufhält, ihre Sprachkenntnisse vorrangig ungesteuert erworben hat und diese sehr oft von fehlender grammatischer Korrektheit und geringem Ausdrucksrepertoire gekennzeichnet sind. Welche Erfahrungen aus der Praxis werden berichtet? Man habe es mit Lernenden zu tun, deren DaZ-Kompetenzen oft auf einem niedrigen grammatischen Entwicklungsniveau fossilisiert seien, die durch Unterricht nur mühsam und mit viel expliziter Regelanwendung und noch mehr Übung zu verbessern seien; mit dem Nebeneffekt, dass es den Lernenden oft nicht gelinge, dabei eingeübte Strukturen auf die Alltagskommunikation zu übertragen. Dies alles, obwohl die Lernenden oft motiviert seien, ihre Sprachkenntnisse zu verbessern, da sie häufig Erfahrungen dahingehend gesammelt hätten, dass mangelnde Sprachrichtigkeit und / oder begrenzte Ausdrucksbreite Stolpersteine gerade in der beruflichen Entwicklung sind. Diese Berichte aus der Praxis erlauben lediglich erste Einblicke zu der offenen Frage, ob vorrangig ungesteuerter L2-Erwerb überhaupt erfolgreich durch (späten, zu späten?) Einsatz von Unterricht voranzutreiben ist. Empirische Untersuchungen für diese Zielgruppe liegen noch nicht vor; daher sind hier lediglich einige vorläufige lerntheoretische Interpretationen dieser Berichte möglich:

- Input und Interaktion standen für den bisherigen Zweitsprachenerwerb weder in ausreichender Quantität (vgl. in Analogie zu Tabelle 1: „zu wenig Wasser im Sprachbad“) noch Qualität („zu wenig sauberes Wasser im Sprachbad“) zur Verfügung;
- ungünstige soziale Rahmenbedingungen;
- störende Interferenzen aus der L1;

- lern- und kommunikationsstrategische Kompetenzen sind nicht ausreichend vorhanden und müssen erst entwickelt werden;
- fehlende (intrinsische) Anreize zur Weiterentwicklung der L2;
- fossilisierte Sprachformen könnten das Ergebnis von Automatisierung sein – dem Input wurden Regeln und Muster entnommen, diese wurden gespeichert und durch (wiederholte) Aktivierung durch Sprachgebrauch automatisiert. Durch Auto-Input-Prozesse (und damit verbundene Erfahrungen, dass reduzierte Sprachformen durchaus in der Kommunikation erfolgreich sein können) wurde das Lernergebnis nicht weiterentwickelt;
- Chunks wurden zwar memorisiert, aber später nicht mehr analysiert und für die weitere morphosyntaktische und lexikalische Entwicklung nutzbar gemacht;
- Sprachstrukturen im Input waren / sind nicht „verarbeitbar“ (Erwerbssequenzen); auffällige Grammatikfehler z.B. im Bereich von Wortstellung und Flexion sind deshalb nicht schnell durch Unterricht zu korrigieren (vgl. die Genfer DiGS-Studie; Diehl et al. 2000);
- Unterrichtsversuche, die auf Aufmerksamkeitsfokussierung auf Form, explizites Feedback, Wiederholungen und Förderung von Sprachbewusstheit setzen, versuchen, die bereits automatisierte Verarbeitung zu kontrollierter Verarbeitung zu überführen. Das heißt, es wird angestrebt, automatisierte, fossilisierte sprachliche Strukturen aufzubrechen, zu korrigieren und wieder zu automatisieren – dies könnte nach der kognitivistischen Lerntheorie ein nicht auflösendes Paradoxon sein;
- konnektionistische Modelle (vgl. Westhoff, in diesem Band) könnten evtl. dem Neu-Lernen durch häufige Aktivierung und Weiterentwicklung eine bessere lerntheoretische Grundlage geben.

Was DaZ von DaF und DaF von DaZ lernen kann

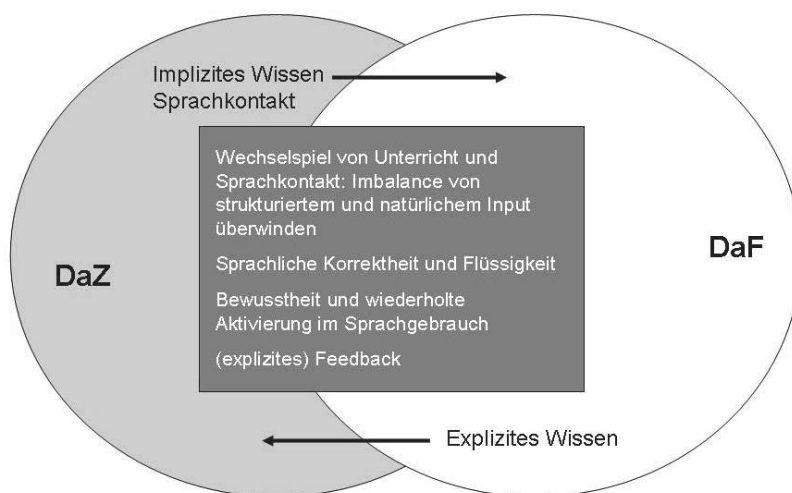


Abb. 4

Abgesehen von den noch nicht ausreichend vorhandenen umfassenden lerntheoretischen Erklärungen des Prozesses des Zweitsprachenerwerbs im Migrationskontext: Sprachförderung im Bereich DaZ integriert also zunehmend Prinzipien, die ursprünglich aus dem fremdsprachenunterrichtlichen Kontext stammen, wie z.B. Aufmerksamkeitsfokussierung, Vermittlung expliziten Sprachwissens, Förderung der Sprachaufmerksamkeit. Auf der anderen Seite ist es längst praktizierter Ansatz für die Vermittlung von DaF, mehr auf außerunterrichtlichen Sprachkontakt (z.B. via E-Tandems, Internetrecherchen, Sprachreisen) zu setzen, um auf diese Weise auch implizites Wissen, das beiläufig mitgelernt wird, aufzubauen und den DaF-Lernenden Erfahrungen zu erlauben, dass sie mit der L2 tatsächlich relevante Handlungen vollziehen können, die sie in ihren Motivationen bestärken. So betrachtet gibt es vielfältige Anregungen von DaF für DaZ und umgekehrt von DaZ für DaF, deren lerntheoretischen Perspektiven abschließend in Abbildung 4 angedeutet werden.

Anmerkungen

¹Abgeschlossene bzw. in Arbeit befindliche Länderstudien liegen vor für (in alphabetischer Reihenfolge): Albanien, Bosnien, Frankreich, Georgien, Griechenland, Kenia, Kroatien, Kuba, Lettland, Madagaskar, Mongolei, Polen, Portugal, Russland, Schweden, Slowakei, Spanien, Taiwan.

Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) (²2008): *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingeborg (Hrsg.) (2008): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bronfenbrenner, Urie (1981): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Clahsen, Harald / Meisel, Jürgen / Pienemann, Manfred (1983): *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- Demirkaya, Sevil / Gültekin, Nazan (2008): Die Begleitstudie der Bielefelder vorschulischen Sprachfördermaßnahme. In: Chlosta, Christoph / Leder, Gabriela / Krischer, Barbara (Hrsg.): *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis* (= *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 79). Göttingen: Universitätsverlag, 49–66.
- Demirkaya, Sevil / Gültekin, Nazan / Riemer, Claudia (im Druck): Vorschulische Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund: Das Bielefelder Forschungsprojekt MIKI. In: Schramm, Karen / Schroeder, Christoph (Hrsg.): *Empi-*

rische Zugänge zu Sprachförderung und Spracherwerb in Deutsch als Zweitsprache. Münster etc.: Waxmann.

- Diehl, Erika / Christen, Helen / Leuenberger, Sandra / Pelvat, Isabelle / Studer, Thérèse (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch.* Tübingen: Niemeyer.
- Edmondson, Willis J. (1999): *Twelve Lectures on Second Language Acquisition.* Tübingen: Narr.
- Erfurt, Jürgen (Hrsg.) (2003): „Multisprech“: *Hybridität, Variation, Identität* (= Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 65).
- Hinnenkamp, Volker / Meng, Katharina (Hrsg.) (2005): *Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis.* Tübingen: Narr.
- Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard (Hrsg.) (2003): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch.* Strasbourg: Council of Europe.
- Keshavarz, Behrang (2001): *Spracherhalt und Sprachverlust bei Migrantenkindern: Erscheinungsformen und Einflussfaktoren. Eine empirische Studie am Beispiel von iranischen Jugendlichen in Hamburg.* M.A.-Arbeit im Fach Sprachlehrforschung, Universität Hamburg.
- Lantolf, James P. / Thorne, Steven L. (2006): *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development.* Oxford: Oxford University Press.
- Ohm, Udo (2008): *Zweitsprachenerwerb als Erfahrung. Eine qualitativ-explorative Untersuchung auf der Basis narrativer Interviews.* Jena, Friedrich-Schiller-Universität, Habilitationsschrift.
- Peirce, Bonny Norton (1995): Social identity, investment, and language learning. In: *TESOL Quarterly* 29, 9–31.
- Reich, Hans H. (2001): Entwicklungen des Unterrichts in Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache in Deutschland. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, Teilbd. 1, Berlin / New York: de Gruyter, 56–68.
- Riemer, Claudia (2001a): Zweitsprachenerwerb als prädeternierte Entwicklung II: der kognitivistische und nativistische Ansatz. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, Bd. 1, Berlin/New York: Walter de Gruyter, 663–670.
- Riemer, Claudia (2001b): Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache – Deutsch als Element von Mehrsprachigkeit: Arbeitsfelder für das Fach DaF. In: Wolff, Armin / Winters-Ohle, Elmar (Hrsg.): *Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich?* Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 23–38.
- Riemer, Claudia (2002): Wie lernt man Sprachen?. In: Quetz, Jürgen / von der Handt, Gerhard (Hrsg.): *Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung.* Bielefeld: wbv-Verlag, 49–83.
- Riemer, Claudia (2006): DaF-Lernende – alles Exoten? Motivationsforschung und Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen / Portmann-Tselikas, Paul (Hrsg.): *Innovationen – neue Wege im Deutschunterricht.* Innsbruck: StudienVerlag (= Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache Bd. 9/ 2005), 43–58.

Gesellschaftliche und individuelle Mehrsprachigkeit und Spracherwerb in der Schule

Vorbemerkung

Der folgende Beitrag geht von der Annahme aus, dass sich in den letzten Jahrzehnten ein Paradigmenwechsel im Umgang mit Zwei- und Mehrsprachigkeit in der Wissenschaft vollzogen hat, für den wissenschaftliche Disziplinen wie die Spracherwerbsforschung, die Sprachlehr- und lernforschung, die Soziolinguistik und Sprach/en/-politikforschung ausschlaggebend waren. Dieser Paradigmenwechsel – so die Annahme – ist in den Schulen und bei den Lehrpersonen noch nicht ganz, manchmal überhaupt noch nicht angekommen. Im Folgenden werden zunächst ein paar Fakten des erwähnten Paradigmenwechsels in der Wissenschaft in Erinnerung gerufen, dann werden die unterschiedlichen Formen von Mehrsprachigkeit an europäischen Schulen skizziert, wobei auf Beispiele aus Österreich und der Schweiz zurückgegriffen wird, und schließlich werden einige Vorschläge gemacht, wie dieser Paradigmenwechsel in den Schulen aussehen könnte.

Paradigmenwechsel in der Wissenschaft

Zwei Textzitate mögen den gerade behaupteten Paradigmenwechsel illustrieren:

"Für die große Menge behält es Geltung, daß der Mensch im Grunde einsprachig ist. [...] Vor allem aber gehen corruption du langage und corruption des moeurs Hand in Hand (...) [.....] Die Trübung des sprachlichen Gewissens führt nur zu leicht zum Erschlaffen des Gewissens insgesamt."
(Weisgerber 1966, 73)

und

„Einsprachigkeit ist heilbar – Überlegungen zur neuen Mehrsprachigkeit Europas. Monolingualism is curable - Reflections on the new multilingualism in Europe. Le monolinguisme est curable - Réflexions sur le nouveau plurilinguisme en Europe“. (Ammon/ Mattheier/ Nelde 1997; Titel von Band 11/ 1997 der einmal im Jahr erscheinenden Zeitschrift Sociolinguistica)

Die beiden Zitate zeigen, wie sich die Einstellung zu Zwei- und Mehrsprachigkeit verändert hat: Vor noch ca. vier Jahrzehnten war die vorherrschende Meinung in der Sprachwissenschaft, dass Individuen von Grund auf einsprachig seien, dass insbesondere frühe Mehrsprachigkeit der sprachlichen und auch der intellektuellen Entwicklung von Kindern eher abträglich, ja sogar gefährlich sei. Knapp drei Jahrzehnte später wird die Einsprachigkeit als Aus-

nahme, Mehrsprachigkeit als Regel hingestellt. Diese Entwicklung verläuft parallel zum Entstehen von neuen wissenschaftlichen Disziplinen wie der Spracherwerbsforschung, der Sprachlehr- und -lernforschung, der Soziolinguistik oder der Sprachenpolitikforschung und führt zu einer völlig anderen Wertung der hier interessierenden Phänomene von individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit.¹⁰

Zurück zum Paradigmenwechsel: Die (*Zweit*)*Spracherwerbsforschung* widerlegt Befürchtungen, dass frühe Mehrsprachigkeit, sogar bis hin zur moralischen Verderbnis, schädlich sei, und sie weist nach, dass unter günstigen Bedingungen problemlos zwei und auch mehr Sprachen im frühen Kindesalter gleichzeitig erworben werden können.¹¹ Auch wenn es noch keine allgemein anerkannte theoretische Modellierung dieser Spracherwerbsprozesse gibt – soviel ist wohl relativ unbestritten: Zweisprachigkeit/ Mehrsprachigkeit ist nicht eine simple Addition von L1 + L2 + L3 etc. Und es ist unbestritten, dass ein möglichst komplexer, authentischer Sprachinput wichtig ist, damit der menschliche Spracherwerbsmechanismus arbeiten und die zu lernende Sprache rekonstruieren kann.¹² Wie positiv sich Zweisprachigkeit durch natürlichen, ungesteuerten Spracherwerb entwickelt, hängt von einer Reihe von Faktoren ab. So spielen z.B. die Einstellungen/ attitudes und beliefs zur Mehrsprachigkeit eine wichtige Rolle. Angst versus Selbstvertrauen in die eigene Sprache und Mehrsprachigkeit sind ganz wichtige Faktoren, auch im schulischen Spracherwerb. Das zeigt z.B. eine Studie, die an einer Hauptschule in Wien durchgeführt wurde, wo die systematische Unterstützung des sprachlichen Selbstbewusstseins türkischsprachiger Kinder und Eltern durch eine psychagogische Betreuung einen verblüffenden Effekt nicht nur auf Sprache/n, sondern auch auf den allgemeinen Schulleistungsindex hatte. (Akkuş/ Brizić/ de Cillia 2005).

Soziolinguistik, Sprachenpolitikforschung und Migrationsforschung haben weiters eindrücklich nachgewiesen, dass Gesellschaften und Staaten immer mehrsprachig sind und dass die Gleichung des europäischen Nationalstaats ‚ein Staat = eine Sprache‘, niemals aufgeht. Denn selbst dort, wo mit z. T. brutaler Assimilationspolitik Minderheitensprachen marginalisiert bis völlig

¹⁰ Der Europarat unterscheidet terminologisch zwischen Mehrsprachigkeit und Vielsprachigkeit (multilingualism versus plurilingualism; multilinguisme versus plurilinguisme) – klarer ist es m.E. von gesellschaftlicher und individueller Mehrsprachigkeit zu reden. Vgl. "Following the usage in French, a distinction is sometimes drawn between plurilingualism, meaning the use of many languages by an individual, and multilingualism, meaning the use of many languages in a society." <http://en.wikipedia.org/wiki/Plurilingualism> (17.9.07).

¹¹ Dass sich die Zweitspracherwerbsforschung erst nach den 60er Jahren entwickelt hat, zeigt die Tatsache, dass der von Hatch (1977) herausgegebene Reader vor 1965 nur sieben Studien zu Second Language Acquisition anführt.

¹² Forschungsprojekte wie z.B. das in Basel durchgeführte „Mehrsprachigkeit im Gehirn“ stellen auch neurobiologische Korrelate der Mehrsprachigkeit fest und rekonstruieren mit Magnetresonanztomografieuntersuchungen, wo wie im Gehirn Sprache verarbeitet wird, v. a. auch bei 3., 4. Sprachen.

verdrängt wurden, ist die Mehrsprachigkeit durch die Hintertür, in Form von Arbeits- und Flüchtlingsmigration, wieder hereingekommen. Dass gesellschaftliche Mehrsprachigkeit die Regel ist, zeigt schon ein flüchtiger Blick auf die internationale Sprachenwelt: Den geschätzten 2500-8000 Sprachen¹³ auf der Erde stehen ca. 200 Staaten gegenüber. Und in Europa zählt der Europarat 47 Mitgliedsstaaten – die Schätzungen der in Europa tatsächlich verbreiteten Sprachen liegen bei über 200. Mehrsprachigkeit existiert daher immer auch innerhalb der einzelnen Länder.

Dass die Schweiz ein mehrsprachiges Land ist, liegt sozusagen verfassungsmäßig auf der Hand. Den Volkszählungsergebnissen aus dem Jahr 2000 kann man entnehmen, dass 9,0 % der Wohnbevölkerung „Andere Sprachen“ als Deutsch (63,7%), Französisch (20,4%), Italienisch (6,5%) und Rätoromanisch (0,5%) angegeben haben (Lüdi /Werlen 2005). Also auch die genuin mehrsprachige Schweiz ist nicht nur durch die vier Landessprachen mehrsprachig, sondern auch durch die Sprachen der Zuwanderer. Nehmen wir noch Österreich als Beispiel: Vordergründig ein deutschsprachiges, ist es de facto auch ein mehrsprachiges Land. Bei der letzten Volkszählung von 2001 gaben ca. 88,6% der Wohnbevölkerung (nur) Deutsch an, ca. 4,3% Sprachen des ehemaligen Jugoslawien (Bosnisch, Kroatisch, Mazedonisch, Serbisch), ca. 2,3% Türkisch oder Kurdisch. Ca. 1,5% machen die Sprachen der offiziell anerkannten autochthonen Minderheiten (Kärntner Slowenen, Burgenlandkroaten, Ungarn, Tschechen, Slowaken, Roma/Sinti) aus. Insgesamt sind in dieser Volkszählung in Österreich ca. 60 Sprachen dokumentiert.

Angeichts dieser Fakten mutet es umso seltsamer an, dass in nahezu allen europäischen Ländern das sprachnationale Konzept fröhliche Urstände feiert, und das nicht nur, was den Zugang zur Staatsbürgerschaft betrifft, sondern indem auch Aufenthaltsrechte an den verpflichtenden Nachweis von Nationalsprachenkenntnissen gebunden werden. In 7¹⁴ EU Ländern müssen derzeit m. W. Zuwanderer aus Nicht-EWR-Ländern einen Vertrag eingehen und verpflichtend Sprachkenntnisse nachweisen, wenn sie dauerhaft im Aufnahmeland leben und arbeiten wollen, ja in manchen müssen sie einen ersten Sprachtest noch im Heimatland erfolgreich absolvieren – ein Projekt, das auch in Österreich vorgesehen ist. Und in 11¹⁵ Ländern müssen solche Sprachtests in der Staatssprache für den Erwerb der Staatsbürgerschaft bestanden werden. Hier werden Nationalsprachenregimes stellvertretend für eine sinnvolle Zuwanderungspolitik mit rationalen Kriterien eingeführt, und das ist derzeit ein zentrales sprachenpolitisches und sprachenrechtliches Problem in Europa. Hier werden schwer zu begründende Ungleichheiten zwischen Zuwanderern geschaffen: Im Jahr 2006 galten z.B. in Österreich diese an Staatsprachenkenntnissen gebundenen Zuwanderungsbedingungen ledig-

¹³ Störig 1992 schätzt die Zahl der Sprachen auf 2500 bis 8000, bei Gordon 2005 finden sich 7299 „primary names“ unterschiedlicher Sprachen aufgelistet.

¹⁴ von 17 untersuchten Ländern.

¹⁵ von 18.

lich für 23.178 Drittstaatsangehörige von 85.384 ausländischen StaatsbürgerInnen, die zugezogen waren (Lebhart/ Marik-Lebeck 2007, 147).

„Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule“

Wie gehen Schulen mit dieser Mehrsprachigkeit um? Der Buchtitel von Ingrid Gogolin (Gogolin 1993) bringt auf den Punkt, dass in den europäischen Schulen die Vorstellung, dass der Mensch an sich einsprachig sei, sozusagen zur zweiten Natur geworden ist, eben ein gesellschaftlicher Habitus im Sinne Pierre Bourdieus. Und dass auch unsere Schulen davon ausgehen, dass Individuen und auch Schulen primär einmal einsprachig seien. Man hat eine Unterrichtssprache, die vom Gesetz vorgegeben ist, und diese Sprache - so wird vorausgesetzt - müssen alle SchülerInnen gleich gut beherrschen, bei PISA-Tests, bei Maturitäts-/ Reifeprüfungen etc.. Sieht man genau hin, ist natürlich auch an Schulen die individuelle Mehrsprachigkeit die Regel.

Das zeigen Schulstatistiken, v. a. aus den großen Städten europäischer Länder. (vgl. Extra /Gorter2001) Und ein anschauliches Bild davon geben die Sprachenporträts, die Hans-Jürgen Krumm an Hamburger und Wiener Schulen gesammelt hat (Krumm 2001): Dabei wurde Kindern in der Primarschule die Silhouette eines menschlichen Körpers vorgelegt und sie wurden gebeten, „alle 'ihre Sprachen' dort hineinzumalen und dabei für jede Sprache eine andere Farbe zu benutzen.“ (a. a. O. 5f) Die Ergebnisse zeigen, dass bereits in der dritten Klasse Kinder, die nur mit *einer* Sprache Kontakt hatten bzw. für deren sprachliche Identität nur *eine* Sprache relevant ist, die große Ausnahme sind. In der Regel entstanden bunte, vielsprachige Porträts, in denen Erst-, Zweit-, Fremdsprachen in ganz unterschiedlichen Kombinationen genannt werden, wie etwa bei einem Mädchen, das „*Kurdisch, Deutsch, Österreichisch, Rusland, Oberösterreichisch, Ungarisch, Turkish und English*“ (a. a. O., 47) angibt, und dessen Porträt vielleicht die Geschichte einer Familienmigration erzählt. Solche Porträts entsprechen auch einer modernen, zeitgemäßen Auffassung von Zwei- und Mehrsprachigkeit, die nicht nur die perfekte Beherrschung zweier Sprachen erfasst, sondern ein Kontinuum von sprachlichen Kompetenzen, ausgehend von der schulischen Beherrschung von zwei oder mehreren Sprachen, die durch den Fremdsprachenunterricht gelernt wurden, über durch ungesteuerten Spracherwerb durch Sprachkontakt erworbene Fertigkeiten bis hin zum ausgewogenen Bilinguismus von Menschen, die in Familien mit unterschiedlichsprachigen Eltern aufwachsen. Diese Mehrsprachigkeit an den Schulen beruht zumindest auf dreierlei von der Entstehung und auch gesellschaftlichen Bewertung her unterschiedlichen Formen von Zwei- und Mehrsprachigkeit: durch autochthone Minderheitensprachen, durch Zuwanderersprachen und durch Fremdsprachenunterricht.

Nimmt man die *innersprachliche Mehrsprachigkeit* dazu, dann hat man es sogar mit einer vierten Art von Mehrsprachigkeit zu tun. Nämlich mit der

Diglossie zwischen Dialekt/ Mundart und Standardsprache bzw. der sprachlichen Variation innerhalb der plurizentrischen deutschen Standardsprache mit den zumindest drei Varietäten des Schweizer Hochdeutsch, des österreichischen Deutsch und deutschländischen Deutsch. Letztere Variation spielt in den Klassenzimmern innerhalb der drei deutschsprachigen Länder wohl keine große Rolle, sehr wohl aber für die Sprachloyalität der eigenen Varietät gegenüber. Und die Diglossie zwischen Dialekt und Hochsprache, die in den 70er Jahren unter dem Vorzeichen „Dialekt und Sprachbarrieren“ kurzfristig diskutiert wurde, ist heute in Österreichs Deutschdidaktik nicht wirklich ein Thema, obwohl sie regional in der Praxis mit Sicherheit von Bedeutung ist. Für die Schweiz allerdings, das entnimmt man der im Übrigen sehr informativen Homepage der EDK, sehr wohl. Dort finden sich in einer Übersicht der Unterrichtssprache in den Deutschschweizer Kantonen fünf, in denen auf der Primarstufe und z.T. auch Sekundarstufe „Grundsätzlich Standardsprache, aber Mundart in einzelnen Fächern“ verwendet wird – in den übrigen allerdings ausschließlich Standardsprache. Zieht man jedoch die „Sprachenlandschaft in der Schweiz“ mit den Volkszählungs-Ergebnissen von 2000 zu Rate, dann zeigt sich dort ein noch wesentlich deutlicheres Ergebnis: Nur 7,5 % der SchülerInnen sprechen regelmäßig ausschließlich Hochdeutsch in der Schule, 52,7 % Schweizerdeutsch- und Hochdeutsch, und immerhin 39% nur Schweizerdeutsch. (Lüdi /Werlen 2005: 83, Grafik 28).

Schulische Mehrsprachigkeit durch autochthone Minderheitensprachen

In allen europäischen Staaten gibt es autochthone, seit langem auf ihrem Siedlungsgebiet ansässige Sprachminderheiten, die häufig durch gesetzliche Maßnahmen geschützt sind und für die es mit der „Europäischen Charta für Regional- und Minderheitensprachen“ auch ein Instrument gibt, das die ratifizierenden Staaten zu aktivem Minderheitenschutz verpflichtet (vgl. de Cillia & Busch 2006) – zumindest was die lautsprachlichen Minderheiten betrifft. Die Schweiz war im übrigen – im Unterschied zu Österreich (2001) – unter den Ländern, wo sie bereits 1998 in Kraft getreten ist (für Rätoromanisch, Jenisch, Italienisch). Die bildungspolitischen Regelungen für die autochthonen Minderheiten weisen häufig Lücken im Vorschul- und Kindergartenwesen auf. Sie ermöglichen aber doch oft in der Primarschule eine schulische Sozialisation auch in der Minderheitensprache als Unterrichtssprache. In der Sekundarstufe reduziert sich das Angebot häufig darauf, die jeweilige Sprache als Unterrichtsfach anzubieten. Eine ausgewogene zweisprachige Entwicklung bis zum Abschluss der Höheren Bildung ist so in vielen Fällen nicht möglich. Häufig wird die Mehrheitssprache auch im individuellen Sprachgebrauch in einer Reihe von Domänen die dominante Sprache, und individueller Sprachwechsel wird dadurch begünstigt. Dort, wo es eigene Mittelschulen und Gymnasien für die Minderheiten gibt, ist eine ausgewogene Zweisprachigkeit möglich. Zu den autochthonen Minderheiten sind letztlich auch die Gebär-

densprachen zu zählen, auch wenn diese nicht ethnisch definiert sind und sie nur in einigen Ländern (z.B. in Dänemark, Deutschland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Österreich, Norwegen, Portugal, Schweden, Tschechische Republik, Slowakische Republik, im Kanton Zürich in der Schweiz) in der einen oder anderen Form als solche anerkannt sind. Nur wenige Länder wie z. B. Schweden garantieren gehörlosen Kindern einen bilingualen Unterricht, der sowohl den Erwerb der Erstsprache als auch der Lautsprache(n) des betreffenden Landes ermöglicht.

Beispielhaft sei die Situation in Österreich näher dargestellt: Da gibt es sechs offiziell anerkannte lautsprachliche Minderheiten¹⁶, deren Kinder in der Regel zweisprachig aufwachsen, schon zweisprachig in die Schule kommen. Für sie gibt es eigene Schulgesetze in Kärnten und im Burgenland, die im wesentlichen den slowenischen, kroatischen und ungarischen Kindern eine zweisprachige Alphabetisierung und zweisprachigen Unterricht in den vier Jahren der Volksschule sichern sowie die Möglichkeit bieten, ein zweisprachiges Gymnasium (das slowenische Gymnasium Klagenfurt/ Celovec und das Volksgruppengymnasium Oberwart/ Felsőőr/ Borta), und eine zweisprachige Handelsakademie (in Klagenfurt/ Celovec) zu besuchen. Für die Roma/ Sinti sind keine staatlichen schulpolitischen Regelungen vorgesehen, auch nicht für die Tschechen und Slowaken (hier gibt es eine Privatschule des Schulvereins Komensky in Wien). Slowenisch ist im Übrigen in Kärnten als Zweit-/ Fremdsprache stark nachgefragt: Die Akzeptanz des zweisprachigen Unterrichts unter der deutschsprachigen Bevölkerung ist so groß, dass die zweisprachigen Volksschulen zu 70,52% von SchülerInnen besucht werden, die über keine Slowenischkenntnisse verfügen. Und das, obwohl die Landespolitik Einsprachigkeit propagiert, z.B. dadurch, dass die Landeshauptmannpartei BZÖ von Kärnten im Nationalratswahlkampf 2006 mit dem Slogan: „*Kärnten wird einsprachig*“ Propaganda machte.¹⁷ Als siebente autochthone Sprache ist in Österreich die Österreichische Gebärdensprache anerkannt. Die schulische Ausbildung von Gehörlosen/ Hörbehinderten erfolgt im Rahmen des Behindertenschulwesens, und sie werden in den Schulen „oralistisch“ erzogen, d. h. man bringt ihnen Sprechen bei, ohne ihnen die genuine Sprachform, die Gebärdensprache, zu vermitteln. Ein letztes Jahr erschienener Forschungsbericht (Krausneker & Schalber 2007) dokumentiert, dass die Erkenntnisse der Gebärdensprachforschung der letzten 45 Jahre (beginnend mit Stokoe 1960) nahezu spurlos an der schulischen Praxis vorbeigegangen sind.

¹⁶ Die wichtigsten Minderheitenschutzbestimmungen finden sich im Artikel 8, Abs. 2 der Österreichischen Bundesverfassung, im Artikel 7 des Staatsvertrags von 1955 und im Volksgruppengesetz 1976 (vgl. de Cillia & Wodak 2006).

¹⁷ Ganzseitiges Inserat in der Kleinen Zeitung vom 3.9.2006.

Schulische Mehrsprachigkeit und SchülerInnen mit Migrationshintergrund

Die zweite Form der Mehrsprachigkeit in europäischen Schulen ist die von SchülerInnen aus Familien mit Migrationshintergrund. Zahlenmäßig sind sie in der Regel viel stärker als die autochthonen Gruppen, so wie auch ihr Anteil an der Wohnbevölkerung stärker ist. In den europäischen Staaten, die an der PISA-Studie teilnahmen (Zahlen von 1999/2000), sprechen zu Hause ca. 8% eine andere Sprache als die Unterrichtssprache, wobei das großteils Jugendliche aus Migrantenfamilien sein dürften. Interessant ist, dass der Prozentsatz der SchülerInnen aus Migrantenfamilien (Variable: Eltern im Ausland geboren) immer deutlich höher ist als derjenigen, die zu Hause nicht die Unterrichtssprache sprechen – ein deutlicher Hinweis auf Sprachwechselphänomene. In Österreich beträgt der Anteil der Zuwanderersprachen aus dem ehemaligen Jugoslawien und der Türkei in der Gesamtbevölkerung 6,6%, der Prozentsatz der Kinder mit anderen Muttersprachen als Deutsch in den Pflichtschulen aber bei ca. 20% (Schuljahr 2006/2007). Den Volkszählungsergebnissen in der Schweiz von 2000 entnehme ich, dass bei den Kindern unter sechs Jahren der Ausländeranteil bei 25,8% lag.

Für diese neuen Minderheiten sind in den seltensten Fällen eigene Curricula und Schultypen vorgesehen. Die betreffenden Kinder besuchen den Regelunterricht und werden mit pädagogischen Zusatzmaßnahmen versorgt: Die schulischen Regelungen beruhen meist auf drei Säulen: dem Zweitsprachenunterricht in der Staatssprache, dem muttersprachlichen Unterricht und einem in irgendeiner Form praktizierten Unterrichtsprinzip „interkulturelles Lernen“. Dabei liegt das Schwergewicht auf dem L2-Unterricht in der jeweiligen Staatssprache, der verpflichtend und mit großzügigem Stundendeputat ausgestattet ist und das Ziel hat, die Kinder möglichst schnell so in die Regelschule zu integrieren, dass sie als QuasimuttersprachlerInnen der Staatssprache behandelt werden können. Demgegenüber hat der Unterricht in den so genannten „Herkunftssprachen“ freiwilligen, unverbindlichen Charakter. Er findet häufig außerhalb des regulären Unterrichts statt, ist mit wesentlich geringerem Stundendeputat ausgestattet, er hat keine Relevanz für die schulische Karriere (keine Versetzungsrelevanz). Sowohl das Fach als auch die betreffenden Lehrpersonen sind im Unterrichtswesen marginalisiert, wenn der Unterricht nicht überhaupt aus der Schule verbannt und außerschulischen Organisationen der Minderheitengemeinschaften zugewiesen wird, wie in England (vgl. Reich 1995a). In vielen Fällen ist die „Herkunftssprache“ nicht einmal identisch mit der Familiensprache bzw. L1, nämlich dort, wo wie etwa in Frankreich die so genannten Herkunftsländer für den Unterricht (mit)zuständig sind, also z.B. die Staatssprache Türkisch für Kurdischsprachige angeboten wird (vgl. Reich 1995b). Eine ausgewogene zweisprachige Entwicklung des Kindes ist viel seltener möglich als bei den autochthonen Minderheiten, weil die Erstsprache, die Familiensprache eine völlig marginale Rolle spielt – häufig sind individueller Sprachwechsel und Assimila-

tion die Folge, aber auch eine Vergeudung sprachlicher Ressourcen auf gesellschaftlicher Ebene.

Nimmt man Österreich als Beispiel: Die „SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch“, wie der offizielle Terminus heißt, machen gesamtösterreichisch 19,8% der PflichtschülerInnen aus (Zahlen aus 2006/ 2007), in der Metropole Wien ist der Prozentsatz mit ca. 51,2% besonders, auch in Vorarlberg mit 22,0% noch relativ hoch. Die Verteilung auf die unterschiedlichen Schultypen zeigt eine klare Bildungsbenachteiligung dieser SchülerInnen mit Migrationshintergrund: In der Sekundarstufe sind sie in Hauptschulen (18,7%) und Sonderschulen (für SchülerInnen mit Behinderungen und besonderen Problemen, 26,5%!) überrepräsentiert und in den Gymnasien (AHS, 11,7%, bzw. BHS, 9,8%¹⁸) deutlich unterrepräsentiert. (bmukk 2008)

Die schulische Versorgung dieser Minderheitensprachen ruht in Österreich, wie in den meisten europäischen Ländern, auf den oben erwähnten drei Säulen: 1. Zweitsprachenunterricht (in unserem Fall DaZ-Unterricht) im Ausmaß von bis zu 12 Wochenstunden (integrativ oder unterrichts-parallel); 2. Interkulturelles Lernen als Unterrichtsprinzip – d.h., der Anspruch, die Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt in allen Unterrichtsfächern zu berücksichtigen; 3. Muttersprachlicher Unterricht und Förderung der jeweiligen Muttersprachen und Familiensprachen als freiwilliges Angebot (3-6 Wochenstunden). Im Schuljahr 2006/2007 wurden von 316 muttersprachlichen LehrerInnen 19 Sprachen (Albanisch, Arabisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (B/K/S), Bulgarisch, Chinesisch, Französisch, Italienisch, Makedonisch, Persisch, Polnisch, Portugiesisch, Romanes, Rumänisch, Russisch, Slowakisch, Spanisch, Tschetschenisch, Türkisch und Ungarisch) unterrichtet und nahmen ca. 20 % aller SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, die Anspruch auf diesen Unterricht hatten, daran teil. (BMUKK 2007).

Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht

Die quantitativ wohl wichtigste Form der Mehrsprachigkeit in den europäischen Schulen ist schließlich der Fremdsprachenunterricht, in der Regel in Sprachen, die zu den fünf großen internationalen Sprachen gehören, den Elitesprachen mit großem internationalen Prestige und großer Funktionsbreite in Politik, Wirtschaft und Diplomatie.

Die Schulsprachenpolitik spielt hier eine zentrale Rolle für die gesamte europäische Sprachenpolitik, denn Fremdsprachenkompetenzen werden in erster Linie in den schulischen Bildungsinstitutionen erworben: 59% der EuropäerInnen erwerben ihre Fremdsprachenkenntnisse in einer weiterführenden Schule – 24% in der Grundschule (Eurobarometer spezial 2006, 22). Im Jahr

¹⁸ AHS = allgemeinbildende höhere Schulen, BHS= berufsbildende höhere Schulen

2005 verfügte übrigens etwas weniger als die Hälfte der Bevölkerung EU-weit über überhaupt keine Fremdsprachenkenntnisse (Durchschnitt der EU-25: 44%; Vereinigtes Königreich: 62%; Luxemburg: 1%; Deutschland: 33%; Österreich: 38%; a.a.O.: 10¹⁹). Die wichtigste Fremdsprache ist Englisch (38%) vor Deutsch (14%) und Französisch (14%), Spanisch (6%) und Russisch (6%) (a.a.O.: 13). Zwei Fremdsprachen sprechen 28% der EuropäerInnen, drei Fremdsprachen 11%. (a.a.O.: 9)²⁰. Andersrum formuliert: EU-BürgerInnen beherrschten vor der Erweiterung durchschnittlich 1,14 Fremdsprachen – die Schweiz liegt da nach der Studie "Sprachenvielfalt und Sprachkompetenz in der Schweiz" mit 2,0 viel besser und in Europa nach Luxemburg (3,0) und den Niederlanden (2,2,) an dritter Stelle.²¹ In der Schweiz bewegt sich der Prozentsatz derjenigen, die keine Fremdsprache beherrschen, zwischen 7% (italienisches Sprachgebiet), 9% (deutsches Sprachgebiet) und 20 % (französisches Sprachgebiet).²² Die Zahlen zu den Fremdsprachenkenntnissen hängen wiederum unmittelbar mit den in den Schulen unterrichteten Fremdsprachen zusammen: 2001/02 lernten nach einer Eurydice-Erhebung in den europäischen Ländern (EU, EFTA / EWR und Beitrittsländer) im Primarbereich (ISCED 1²³) 46,4% Englisch (Tendenz steigend 1999: 38,5%), 6,5% Deutsch und 3,2% Französisch. Auf der Sekundarstufe II (ISCED 3) lernten 90,5% der SchülerInnen in den Schulen Englisch, 26,4% Deutsch, 25,7% Französisch, 15,0% Spanisch und 3,8% Russisch (Zahlen Sekundarstufe I = ISCED 2: 87,4% Englisch; 27,4% Französisch; 19,6% Deutsch; 7,1% Spanisch; 3,1% Russisch) (Eurydice 2005: 52).

Ein deutlicher Mangel dieser europäischen Schulsprachenpolitik ist, dass nach wie vor noch nicht in allen Ländern zwei Pflichtfremdsprachen im Laufe der Schulpflicht gelernt werden, wie es das Weißbuch der EU „Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ (Europäische Kommission 1996) empfiehlt – weniger als die Hälfte der SchülerInnen lernen nach der Eurydice-Erhebung auf der Sekundarstufe I zwei Sprachen (Eurydice 2005: 10) - und dass der Fremdsprachenunterricht zu wenig diversifiziert, wie die obigen Zahlen zeigen. Die Tendenzen gehen eher in Richtung Förderung von Zweisprachigkeit in der jeweiligen Staatssprache und der Fremdsprache Englisch, und sie werden dadurch verstärkt, dass in den nationalen Curricula einiger Länder Englisch verpflichtend als erste Fremdsprache verordnet wird (z.B. in Dänemark, Griechenland, den Niederlanden, Schweden, Liechtenstein, Norwegen, Zy-

¹⁹ Fragestellung: „Einmal abgesehen von Ihrer Muttersprache: Welche Sprachen können Sie gut genug sprechen, um sich darin zu unterhalten?“

²⁰ Eine knapp davor durchgeführte Erhebung hatte im übrigen deutlich schlechtere Ergebnisse erbracht, z.B. gaben dort nur 50% an, sie würden über ausreichende Kenntnis einer Fremdsprache verfügen (Special Eurobarometer 237, Wave 63,4, 2005): Europeans and Languages).

²¹ <http://bildungsklick.de/a/58790/fremdsprachen-die-schweizer-rangieren-in-europa-auf-platz-drei/> (3.6.2008).

²² Homepage des Instituts für Sprachwissenschaft der Universität Bern: www.isw.unibe.ch/lenya/isw/live/forschung/projekt/sprachkompetenzen.html (3.6.2008).

²³ ISCED = International Standard Classification for Education

pern, Lettland, Eurydice 2001: 94). Diese Art von Zweisprachigkeit ist sehr gefragt, die gesellschaftlichen Eliten schicken zunehmend ihre Kinder auf zweisprachige Schulen oder Schulen, in denen das Englische Unterrichtssprache ist, ja manche würden ihren Kindern schon gerne pränatalen Englischunterricht erteilen, wie das in Japan tatsächlich der Fall ist.

Dieser Druck der Eltern oder der Wirtschaft oder von wem immer, Englisch als erste Fremdsprache zu unterrichten, hat auch die Schweizer Schulen stark betroffen, weil die Option, eine zweite Landessprache als erste Fremdsprache zu lernen dadurch in Frage gestellt wurde/ wird. Die Daten und Informationen, die der Homepage der EDK zu entnehmen sind²⁴, zeigen, dass v.a. in der Zentralschweiz und Zürich mittlerweile das Englische sich als erste Fremdsprache durchgesetzt hat. Es zeigt aber auch, dass in der Schweiz zumindest nach den Empfehlungen der EDK, in der Primarstufe nach dem Modell 3-5 generell zwei Fremdsprachen, Englisch und eine zweite Landessprache vorgesehen sind, etwas, wovon Österreich noch weit entfernt ist. Auch die Tatsache, dass unter den „regelmäßig in der Ausbildung verwendeten Sprachen“ im deutschsprachigen Gebiet die zweite Landessprache Französisch mit 17,6% knapp vor Englisch mit 16,7% liegt bzw. das Deutsche im französischsprachigen Gebiet mit 9,3% mit dem Englischen gleichauf (9,2%) (Lüdi /Werlen:: 75ff, Grafik 17,19, 23), weist auf eine gelungene *Politik der Mehrsprachigkeit* hin.

Der Befund zu Österreich: Das österreichische Schulwesen ist ausgelegt auf fremdsprachliche *Zweisprachigkeit*, und nicht auf Mehrsprachigkeit: Der Großteil der SchülerInnen lernt nur Englisch als Fremdsprache, da die österreichische Schule bis zum Pflichtschulabschluss nur *eine* verpflichtende lebende Fremdsprache vorsieht. Dazu ein paar Zahlen: 2004/05 lernten 92,85% der SchülerInnen in der Volksschule nur eine Fremdsprache, in der Sekundarstufe I waren es 89,81%, auf der Sekundarstufe II waren es immer noch 59,6% - und diese eine Fremdsprache ist praktisch immer Englisch (ÖSZ 2007).

Für eine Neuorientierung im Umgang mit Mehrsprachigkeit an den Schulen

Der Befund zur Mehrsprachigkeit an europäischen Schulen, für die oben die Situation in Österreich beispielhaft näher ausgeführt wurde, lautet wie folgt: es gibt unterschiedliche Formen von Zwei- und Mehrsprachigkeit, auf die mit ganz unterschiedlichen schulischen Maßnahmen reagiert wird: Es finden sich bilinguale Unterrichtsformen für einen Teil der autochthonen Minderheiten zum Erhalt der Minderheitensprachen, die meist fein säuberlich getrennt werden von den Migrationsminderheiten. Der so genannte Fremdsprachenun-

²⁴ <http://www.edk.ch/dyn/11910.php>.

terrichtet in den „Elite“-Sprachen läuft wiederum auf anderen institutionellen Schienen ab – auch da gibt es bilinguale Schulmodelle für die Kinder der gesellschaftlichen Eliten, oder sogar monolinguale Schulen, v.a. in der Hegemonialsprache Englisch/ Angloamerikanisch.²⁵ Und der Staatssprachenunterricht, in unserem Fall Deutschunterricht, fühlt sich für Mehrsprachigkeit in der Regel nicht zuständig und hat noch einmal ganz andere Rahmenbedingungen. Testverfahren wie PISA sind monolingual in den Nationalsprachen konzipiert, und das Erstaunen der BildungspolitikerInnen ist groß, wenn NichtmuttersprachlerInnen in derartigen Tests schlechter abschneiden als die, deren L1 die Testsprache ist. Sprachtests in den Nationalsprachen werden überhaupt immer wichtiger, Zuwanderer werden getestet, bevor sie ins Land dürfen, wenn sie längerfristigen Aufenthalt wollen, wenn sie die Staatsbürgerschaft wollen, und das alles in den Nationalsprachen – die lebensweltliche, mitgebrachte Mehrsprachigkeit wird als Kompetenz nicht wahrgenommen. In Österreich werden Kindergartenkinder mit viereinhalb Jahren auf ihre Deutschkompetenz getestet (vgl. Blaschitz/de Cillia in Druck), und *„die Erziehungsberechtigten haben dafür Sorge zu tragen, dass ihre Kinder zum Zeitpunkt der Schülereinschreibung die Unterrichtssprache [...] soweit beherrschen, dass sie dem Unterricht zu folgen vermögen“*, m. a. W., dass sie bei Schuleintritt bereits Deutsch können. Alles scheint in die Richtung einer Re-Nationalisierung der Sprachenpolitik in den meisten europäischen Ländern zu gehen, und das obwohl – wie oben erläutert wurde – die Wissenschaft längst davon ausgeht, dass die Mehrsprachigkeit die Regel ist. M.E. wäre es längst an der Zeit, den Paradigmenwechsel in Spracherwerbsforschung, und Soziolinguistik in den Schulen nachzuvollziehen und zur Kenntnis zu nehmen, dass individuelle Mehrsprachigkeit die Regel ist, dass sie eine zentrale gesellschaftliche Ressource darstellt, und dementsprechende Schlussfolgerungen daraus zu ziehen. In der Folge ein paar Anregungen dazu, wie das aussehen könnte:

Ein Paradigmenwechsel betrifft zunächst den *Unterricht in den Staatssprachen, in unserem Fall den Deutschunterricht*. Dieser müsste einmal die Mehrsprachigkeit innerhalb der deutschen Sprache stärker thematisieren als bisher, sprich die unterschiedlichen Varietäten wie Dialekt und die plurizentrischen Varietäten der deutschen Sprache, österreichisches Deutsch und Schweizer Deutsch. Und in den Schweizer Schulen muss die ausgeprägte Diglossie zwischen schweizerdeutschen Dialekten und dem Schweizer Hochdeutschen thematisiert werden – dass das ungenügend geschieht, darauf weisen die oben angeführten widersprüchlichen Befunde hin. Was die nationalen Varietäten betrifft, gibt es Indizien sowohl in Österreich als auch in der Schweiz dafür, dass die SprecherInnen dieser beiden Varietäten eine gerin-

²⁵ Michael Clyne weist darauf hin, dass die Bezeichnung *lingua franca* im Unterschied zu Latein im Mittelalter und der frühen Neuzeit in dem Kontext nicht ganz zutrifft, da meist auch MuttersprachlerInnen des Englischen an der Kommunikation beteiligt sind, was diesen Muttersprachlern einen Vorteil verschaffe. Diese würden auf ihren Normen beharren und sie von den anderen SprecherInnen auch verlangen (Clyne 2007).

ge Sprachloyalität gegenüber der eigenen Varietät aufweisen. Für die Schweiz kann man als Beleg einerseits das oben erwähnte Forschungsprojekt in Bern nennen, demzufolge nur 17% der Meinung sind, dass Hochdeutsch, und 4% dass Schweizerdeutsch eine prestigeträchtige Sprache sei (Suisse Romande: 55% für das Französische).²⁶ Oder die Arbeit von Joachim Scharloth (2005), die eine geringe Sprachloyalität der DeutschschweizerInnen ihrer eigenen Standardvarietät gegenüber zeigte: 79% der Befragten erklärten, Hochdeutsch sei für die SchweizerInnen die erste Fremdsprache. In einem Test, in dem sie gebeten wurden, deutschländische und Schweizer Standardformen zu bewerten, haben die ProbandInnen in zwischen 60 und 70% der Fälle die Schweizer Varianten als schlechtes oder fehlerhaftes Standarddeutsch beurteilt (Scharloth 2005, 39), also z.B. folgende Sätze: „*Der Pöstler macht sich jeden Morgen um sieben auf seine Tour*“; „*Die Beiz ist hübsch eingerichtet*“, oder „*Gestern fuhr ich mit dem Tram ins Krankenhaus*“ (a.a.O., 30).

Die sprachlichen Curricula müssten weiters allgemein darauf ausgerichtet sein, dass im Unterricht in der Staatssprache, in dem auch „generelle Sprachkompetenzen“ entwickelt werden, SchülerInnen mit unterschiedlichen Kompetenzen in dieser Sprache sitzen: Für die einen ist es die Erstsprache, für andere die Zweit- oder Drittsprache. Auch die Politik des Europarats zielt in Zukunft darauf ab, die Unterrichtssprachen/ languages of schooling / langues de scolarisation stärker in dem Mittelpunkt des Interesses zu stellen.²⁷ Diese Neuorientierung sollte Folgen für die Differenzierung des Unterrichtsgeschehens haben, aber auch für die Leistungsbeurteilung. Und das müsste des weiteren Folgen für die Unterrichtsgestaltung und für die Leistungsbeurteilung in allen anderen Sprachfächern haben, Schließlich gilt auch für Fächer wie Englisch, Französisch, dass in einer Gruppe SchülerInnen sitzen können, für die die zu lernende Sprache die L2, L3, L4 etc. ist, manchmal auch die L1. Aber die multilinguale Schule ist nicht nur eine Angelegenheit der SprachlehrerInnen, sondern *aller* LehrerInnen, auch der in Sachfächern. Auch Mathematik, Physik oder Biologie werden über Sprache vermittelt.

Ein Paradigmenwechsel bedeutete für die schulischen Curricula auch, die Minderheitensprachen, und zwar v. a. auch die Migrationssprachen, durch Alphabetisierung in der Erstsprache oder durch zweisprachige Alphabetisierung zu fördern, generell muttersprachlichen Unterricht in den ersten drei, vier Jahren anzubieten, den Besuch dieses Unterrichts in der schulischen Karriere aufzuwerten und dadurch die vorhandene Zweisprachigkeit zu entwickeln und zu fördern, anstatt sie verkümmern zu lassen. Denn in den europäischen Ländern gibt es einen namhaften gesellschaftlichen Bedarf an qualifizierten mehrsprachigen Menschen, die neben der Staatssprache auch Minderheitensprachen beherrschen: im Gesundheitswesen, in der Polizei, in der

²⁶ <http://bildungsklick.de/a/58790/fremdsprachen-die-schweizer-rangieren-in-europa-auf-platz-drei/>, (3.6.08).

²⁷ vgl. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/schoollang_EN.asp?

öffentlichen Verwaltung, bei der Betreuung von alten Menschen, in der Wissenschaft und nicht zuletzt in den Schulen. Dieser Punkt sei hier besonders betont, weil neuerdings von in der Spracherwerbsforschung dilettierende SoziologInnen zur Freude von PolitikerInnen behauptet wird, der muttersprachliche Unterricht habe keinen Effekt auf den beruflichen Erfolg (vgl. Esser 2006). Von da ist es zur Schlussfolgerung, man könne auf diesen Unterricht getrost verzichten, nicht mehr weit. Dass dadurch ein elementares Sprachenrecht auf die Weiterentwicklung der Familien- und Erstsprache in schulischer Sozialisation verletzt wird, wird auch noch außer Acht gelassen.

Um einen Paradigmenwechsel in den monolingual orientierten Schulen herbeizuführen, müsste man schlicht und einfach diese Mehrsprachigkeit, die häufig versteckt und verdrängt wird, sichtbar machen. Das kann in den Klassen durch das Anfertigen und Besprechen von Sprachenporträts, wie sie oben erwähnt wurden, erfolgen, oder durch den Einsatz des europäischen Sprachenportfolios: Durch solche Maßnahmen wird schlagartig klar, was gerade behauptet wurde: dass die Mehrsprachigkeit die Regel ist, auch in den Klassenzimmern. Programme zur Sprachsensibilisierung, wie sie in den EU-Projekten EVLANG und JA-LING²⁸ entwickelt wurden, können ein Weiteres zur Sichtbarmachung von und Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit beitragen, was v. a. bei Angehörigen der Minderheitensprachen zu einer Stärkung der sprachlichen Identität und damit des Selbstbewusstseins insgesamt führen kann. In Österreich hat das Österreichische Sprachen Kompetenz Zentrum hier sehr nützliche Unterrichtsmaterialien, die unter dem Namen KIESEL bekannt sind, entwickelt.²⁹

Die Einbeziehung aller Sprachen in den Schulalltag heißt auch, für eine möglichst große symbolische Präsenz aller tatsächlich gesprochenen Sprachen in den Schulen zu sorgen, z.B. durch Einladungen in den Muttersprachen der Kinder an die Eltern für Elternabende, durch den Ankauf von Lektüre in allen Sprachen in den Schulbibliotheken, dadurch, dass, wenn möglich und nötig, für Dolmetschen bei Elterngesprächen und Elternsprechtagen sorgt. Selbstverständlich muss die Verwendung aller Sprachen untereinander nicht nur in Pausengesprächen, sondern auch im Unterricht, bei Gruppenarbeiten, bei Partnerarbeiten zugelassen werden – etwas, was ganz und gar nicht selbstverständlich ist, weil LehrerInnen oft kurzschlüssig annehmen, das würde den Erwerb der Zweit- und Staatssprache behindern. Schulinterne Regelungen, wie sie v.a. von einer Berliner Schule bekannt wurden, wonach auf dem Schulgelände ausschließlich Deutsch gesprochen werden darf, auch in den Pausen und in der privaten Kommunikation, sind unter diesem Gesichtspunkt kontraproduktiv. Dass sie unrealistisch sind, liegt ohnehin auf der Hand: Spontane Kommunikation lässt sich nicht derart einschränken.

²⁸ Informationen über das Socrates / Lingua-Projekt „Éveil aux langues“ (1997-2001) und das am Europäischen Fremdsprachenzentrum in Graz durchgeführte Projekt „Janua Linguarum“ finden sich unter folgender Adresse: <http://jaling.ecml.at/default.htm>, (15.9.2007).

²⁹ Das war der österreichische Beitrag zu EVLANG, <http://www.sprachen.ac.at/>, (2.3.2008).

Auf schulorganisatorischer Ebene wäre es sinnvoll, wenn die Sprachenpolitik der jeweiligen Länder, speziell die Schulsprachenpolitik, Gesamtsprachenkonzepte entwickeln würde, so wie es die Schweiz gemacht hat (vgl. EDK 1998): Darin könnten nach einer Bestandsaufnahme aller in den jeweiligen Ländern gesprochenen Sprachen und von deren Funktion und Prestige Empfehlungen und Modelle für die sinnvolle Einbeziehung all dieser Sprachen in die Curricula entwickelt werden. Der Europarat bietet im Übrigen seinen Mitgliedern eine Art externes Beratungsverfahren zur Evaluation der Schulsprachenpolitik an, das *Language Education Policy Profile/ Profil de politiques linguistiques éducatives*.³⁰ Des weiteren sollten einzelne Schulen Sprachenprofile erarbeiten, die als Basis für die Schulentwicklung an den jeweiligen Standorten dienen könnten.

Für die LehrerInnen, speziell die SprachlehrerInnen, erfordert das natürlich ein grundlegendes Umdenken – denn Unterricht in einer mehrsprachigen Schule ist Unterricht mit innerer Differenzierung, der unterschiedliche Anforderungen je nach Sprachenbiographien der SchülerInnen stellt und daher auch im Normverständnis, in der Leistungsbeurteilung differenzieren muss. So eine Umstellung kann nicht ohne eine grundlegende Umstellung der LehrerInnenaus-, v. a. aber auch Weiterbildung vor sich gehen. Ein möglicher Weg wäre es, LehrerInnen nicht mehr nur als Lehrer für eine bestimmte Sprache auszubilden, sondern auch als „ExpertInnen für Mehrsprachigkeit“, wobei das auch für die Muttersprachen- in unserem Fall DeutschlehrerInnen - gelten müsste. Und Sprache und Mehrsprachigkeit thematisierende Module müssten in die Ausbildung eines jeden Unterrichtsfachs integriert werden. Die zentrale Bedeutung der Sprache/n im Bildungsprozess, als heuristisches Instrument, als Mittel der Wissensaneignung und –vermittlung, als Medium der Identitätsbildung und sozialen Interaktion macht dies meines Erachtens unerlässlich. Und letztlich ist ja jede Unterrichtsstunde auch eine Sprachstunde.

Literaturhinweise

- Akkuş, Reva/ Brizić, Katarina/ de Cillia, Rudolf (2005): *Bilingualer Spracherwerb in der Migration*. Psychagogischer und soziolinguistischer Teil des Schlussberichts. Wien: BMBWK.
- Ammon, Ulrich & Mattheier, Klaus J. & Nelde, Peter H. (edd.) (1997): *Einsprachigkeit ist heilbar – Überlegungen zur neuen Mehrsprachigkeit Europas. Monolingualism is curable - Reflections on the new multilingualism in Europe. Le monolinguisme est curable - Réflexions sur le nouveau plurilinguisme en Europe*. Sociolinguistica Bd 11.
- Blaschitz, Verena / de Cillia Rudolf (in Druck): Sprachförderung für MigrantInnen im außerschulischen Bereich in Österreich. In: Plutzar, Verena/ Kerschhofer-Puhalo (Hrsg.): *Nachhaltige Sprachförderung*. Innsbruck u.a.: Studienverlag.

³⁰ http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Profils_EN.asp

- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur bmukk (2008): *SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Statistische Übersicht Schuljahre 1999/ 2000 bis 2006/07*. Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen Nr. 2/2008. Wien: bmukk.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur bmukk (2007): *Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2006/07*. 9. aktualisierte Auflage. Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen Nr. 5/2007. Wien: bmukk.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur bmukk & Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung bmwf (eds.) (2007): *Language Education Policy Profile: Länderbericht. Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich: Ist-Stand und Schwerpunkte*. Wien: bmukk & bmwf.
- Busch, Brigitta & de Cillia, Rudolf (edd.) (2003): *Sprachenpolitik in Österreich - eine Bestandsaufnahme*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Clyne, Michael (2007): *Braucht Deutschland eine bewusste, kohäsive Sprachenpolitik – Deutsch, Englisch als Lingua Franca und Mehrsprachigkeit?* Diskussionspapier der Alexander von Humboldt-Stiftung 11/2007. Bonn.
- de Cillia, Rudolf (2004): „Sprachenpolitik und Schulsprachenpolitik in Europa. Vielfalt oder europäische Einheitssprache?“ In: *Informationen zur Deutschdidaktik* 1/2004, 29-42.
- de Cillia, Rudolf / Busch, Brigitta (2006): Language Policies / Policies on Language in Europe, in: Brown, Keith. (ed.) *Encyclopedia of Language and Linguistics*. 2nd ed. Oxford: Elsevier. Art. 4263, Vol 9, 707.
- de Cillia, Rudolf / Wodak, Ruth (2006): *Ist Österreich ein „deutsches“ Land? Sprachenpolitik und Identität in der Zweiten Republik*. Innsbruck u.a.: Studien Verlag.
- EDK - Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1998): *Welche Sprachen sollen die Schülerinnen und Schüler der Schweiz während der obligatorischen Schulzeit lernen?* Bericht einer Expertengruppe „Gesamtsprachenkonzept“. Bern: EDK.
- Esser Hartmut (2006): *Sprache und Integration. Konzeptionelle Grundlagen und empirische Zusammenhänge*. Working Paper der Kommission für Migrations- und Integrationsforschung (KMI) 2006/7. Wien: Österreichische Akademie der Wissenschaften.
- Eurobarometer Spezial 243, Welle 64,3 (2006): *Befragung: November – Dezember 2005*. Brüssel: Europäische Kommission.
- European Commission (2005): *Europeans and Languages. Special Eurobarometer 237, Wave 63,4, June 2005*. Brussels: European Commission.
- Eurydice (2001): *Der Fremdsprachenunterricht an den Schulen in Europa*. Brüssel: Eurydice.
- Eurydice (2002): *Key Data on Education in Europe 2002*. Chapter H: Foreign Languages. Brussels: Eurydice.
- Eurydice (2005): *Schlüsselszahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa*. Ausgabe 2005. Brüssel: Eurydice. http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/049DE.pdf
- Europäische Kommission (1996): *Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. Luxemburg: Europäische Kommission.
- Extra, Guus, / Gorter, Durk (Hrsg.) (2001): *The other languages of Europe: demo-*

graphic, sociolinguistic and educational perspectives. Clevedon u.a.: Multilingual Matters.

Gogolin, Ingrid (1993): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster/New York: Waxmann.

Gordon, Raymond G., Jr. (ed.) (2005): *Ethnologue: Languages of the World*, Fifteenth edition. Dallas, Tex.: SIL International. Online: <http://www.ethnologue.com/> (20.11.2007).

Hatch, Evelyn (1977): *Second Language Acquisition. A Book of Readings*. Newbury House Pub.

Krausneker, Verena & Schalber, Katharina (2007): *Sprache Macht Wissen. Zur Situation gehörloser SchülerInnen, Studierender & ihrer LehrerInnen, sowie zur Österreichischen Gebärdensprache in Schule und Universität Wien*. Abschlussbericht des Forschungsprojekts für das Innovationszentrum der Universität Wien. Wien: Ms.

Krumm, Hans-Jürgen (2001): *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit*. Sprachenporträts – gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm. Wien: eviva.

Lebhart, Gustav/ Marik-Lebeck, Stephan (2007): Zuwanderung nach Österreich. Aktuelle Trends. In: Fassmann, Heinz (Hrsg.): *2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen*. Klagenfurt/Celovec: Drava, 145-163.

Lüdi Georges/ Werlen, Iwar (2005): *Eidgenössische Volkszählung 2000. Sprachlandschaft in der Schweiz*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

Österreichisches Sprachen Kompetenz Zentrum ÖSZ (2007): *Der schulische Fremdsprachenunterricht in Österreich. Erste Ergebnisse einer Studie zum Schuljahr 2004/2005*. Text Dr. Michaela Haller. Graz: ÖSZ. http://www.sprachen.ac.at/download/publikationen/fremdsprachenbroschuere_2007_05_15.pdf.

Reich, Hans H. (1995a): *Community languages teaching: Herkunftssprachenunterricht in England*. Münster/New York: Waxmann.

Reich, Hans H. (1995b): *Langues et cultures d'origine. Herkunftssprachenunterricht in Frankreich*. Münster/New York: Waxmann.

Scharloth, Joachim (2005): Zwischen Fremdsprache und nationaler Varietät. Untersuchungen zum Plurizentritätsbewusstsein der Deutschschweizer. In: MUHR, Rudolf (Hrsg.) (2005): *Standardvariationen und Sprachideologien in verschiedenen Sprachkulturen der Welt. Standard Variations and Language Ideologies in Different Language Cultures around the World*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 21-44.

Stokoe, William (1960): *Sign Language Structure*. Studies in Linguistics Occasional Papers 8, Buffalo: University of Buffalo Press.

Störig, Hans Joachim (1992): *Abenteuer Sprache. Ein Streifzug durch die Sprachen der Erde*. Berlin: Humboldt.

Weisgerber, Leo (1966): „Vorteile und Gefahren der Zweisprachigkeit“, in: *Wirken des Wort* 16/2—1966, 273-289.

DaF, DaZ und DaM in der Schweiz

Variatio delectat? Die Plurizentrität des Deutschen als Unterrichtsgegenstand

Es begann schon an der Grenze in Basel. Der deutsche Zollbeamte wollte meinen „Führerschein“ sehen, und erst nach einigem Überlegen verstand ich. Er möchte offenbar meinen Fahrausweis. [...] Vermutlich weil ich gezögert hatte, wies er mich an zu „parken“, obwohl weit und breit kein Park zu sehen war, aber das Wort „parkieren“ kannte der Beamte offensichtlich nicht. Dann hatte ich mich in einem Bürogebäude zu melden; an dessen Schwingtüre stand „drücken“, nicht etwa „stossen“. Also „drückte“ ich halt die Türe und überlegte mir dabei, ob man wohl mein Auto auch „drücken“ und nicht „stossen“ würde, wenn es eine Panne hätte.

Peter Lohri. In: *Entlebucher Bote*, 25.08.2003

1. Der plurizentrische Ansatz

Dass das Deutsche eine plurizentrische Sprache ist, ist vielen bekannt – selbst wenn die meisten diesen Umstand nicht mit „plurizentrisch“ benennen würden. Denn auch wenn dem Laien dieser Terminus fehlt: Dass es Unterschiede im Gebrauch des Standarddeutschen gibt, dass sich in der österreichischen Presse andere Wörter finden als in deutschen Zeitungen, dass Nachrichten in der Schweizer Nachrichtensendung „10 vor 10“ irgendwie anders „klingen“ als in der deutschen „Tagesschau“ – das fällt den meisten Deutschsprachigen auf und sie würden auf Nachfrage hin vermutlich sagen, dass das Deutsche in Österreich, Deutschland und der Schweiz eben nicht dasselbe sei und dass es Unterschiede gebe, die nicht nur durch die Dialekte bedingt sind, sondern sich auch dann zeigten, wenn die Texte hochsprachlich verfasst werden.

Zum Verständnis des plurizentrischen Ansatzes gehört aus varietätenlinguistischer Sicht aber noch mehr: Es gehört auch die Auffassung dazu, dass die nationalen Varietäten des Deutschen, das Deutsch in Österreich, in der Schweiz und Deutschland, in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol, gleichrangig sind, dass also nicht z.B. das deutsche Standarddeutsch das bessere Standarddeutsch sei. Nach Erscheinen des *Variantenwörterbuchs* (Ammon u.a. 2004), in dem die Unterschiede zwischen den nationalen Varietäten erstmals systematisch erfasst wurden, wurde dieses Credo auch verstärkt in die Öffentlichkeit getragen. So titelte die *NZZ am Sonntag* im Januar 2005: „Parken ist nicht besser als Parkieren“ (02.01.2005)¹, und in der österreichischen Zeitung „Die Presse“ hieß

¹ Der Artikel basiert auf einem Interview mit zwei Mitarbeitern der Schweizer Forschergruppe, Regula Schmidlin und Hans Bickel. (Nota bene: Wie das Wort *Mitarbeiter* zeigt, wird im vorliegenden Beitrag – man möge mir dies verzeihen – keine Geschlechterdifferenzierung vorgenommen.)

es: „Österreichisches Deutsch: Nicht besser, nicht schlechter, eben anders“ (25.08.2004).

Ob Laien diese Auffassung ebenfalls teilen, sei hier dahingestellt. Es ist eher zu vermuten, dass viele Sprecher des Deutschen der Meinung sind, dass es nur ein „richtiges Hochdeutsch“ gebe und die anderen Varietäten des Hochdeutschen „irgendwie abweichend“ seien². Einen solchen Standpunkt nimmt auch Peter Lohri ein, der im *Entlebucher Bote* über so seltsam anmutende deutsche Bezeichnungen wie „parken“ oder „drücken“ staunt (vgl. das diesem Beitrag vorangestellte Zitat). Doch sind die Verhältnisse in seiner Glosse spiegelbildlich verkehrt: Hier ist es das Schweizer Standarddeutsch, das als Maßstab der Bewertung dient, und nicht, wie sonst so häufig der Fall, das deutsche Standarddeutsch. Eine solche Umkehrung der Perspektive sollte häufiger stattfinden, denn sie führt vor Augen, wie relativ das ist, was in einer Sprache als ‚normal‘ angesehen wird. Im vorliegenden Beitrag geht es aber nicht primär um Fragen der Spracheinstellung und Sprachbewertung (vgl. dazu ausführlich Sutter 2008). Vielmehr steht die Frage im Zentrum, ob die Unterschiede zwischen den nationalen Varietäten im fremd- und im muttersprachlichen Deutschunterricht behandelt werden sollen – und wenn ja, wie dies geschehen kann. Konkret heißt das: Soll man im DaF-Unterricht – über das gängige landeskundliche Wissen hinaus – aktive Kenntnisse im Schweizer Standarddeutsch vermitteln? Soll man, wenn sich das im Unterricht benutzte DaF-Lehrwerk hierfür nicht eignet, Unterrichtsmaterialien zum österreichischen Deutsch zusammenstellen? Soll man Ausschnitte aus Schweizer Radiosendungen hören und diese mit Radiosendungen aus Deutschland vergleichen? Kurz: Soll man der Komplexität des Deutschen im Deutschunterricht Rechnung tragen?

Die Meinungen hierzu sind geteilt: Einerseits kann man, wie auch Sonja N. Hensel (2000: 37) in ihrem Beitrag „Welches Deutsch sollen wir lehren?“, argumentieren, dass dies die Anfänger im DaF-Unterricht maßlos überfordern würde und man auf jeden Fall nach Zielgruppe und Lernzielen differenzieren müsse. Andererseits kann man aber auch die Meinung vertreten, dass die Plurizentrität des Deutschen eine sprachliche Realität sei, die auf jeden Fall im Unterricht angesprochen werden müsse, und zwar unabhängig von der Zielgruppe. Für den muttersprachlichen Unterricht kann man das letztgenannte Argument ebenfalls ins Feld führen – doch will man hierfür in deutschen, Schweizer und österreichischen Schulen eigens Zeit einplanen?

In der Diskussion dieser Fragen ist grundsätzlich zu unterscheiden zwischen dem sprachwissenschaftlichen und dem sprachdidaktischen Blick auf das Thema. Denn nicht alles, was in der Sprachwissenschaft zum Kanon gehört und aus sprachwissenschaftlicher Sicht relevant ist, kann Ein-

² Darauf lässt zum Beispiel eine empirische Untersuchung von Joachim Scharloth zur Einstellung der Schweizer zum eigenen Hochdeutsch schließen. Über die Ergebnisse dieser Untersuchung berichtet Scharloth in mehreren Publikationen, so auch in einem Aufsatz mit dem bezeichnenden Titel: «Schweizer Hochdeutsch – schlechtes Hochdeutsch?» (Scharloth 2006).

gang in den Deutschunterricht finden. Von einer solch simplen Umsetzungsdidaktik ist man zu Recht abgerückt (vgl. Becker-Mrotzek 1997); die Zeit der Linguistisierung des Unterrichts ist vorbei. Das gilt auch für die Varietätenlinguistik. Mit anderen Worten: Nur wenn es sich aus sprachdidaktischer Sicht rechtfertigen lässt, kann der plurizentrische Ansatz im Unterricht umgesetzt werden. In Abschnitt 4 werden die einschlägigen Argumente für und gegen eine solche Umsetzung besprochen. Zuvor aber sind noch terminologische Klärungen zum Verhältnis von Variation, Varietät, Variante und Norm erforderlich (Abschnitt 2). Außerdem werden knapp, am Beispiel des deutschen und des Schweizer Standarddeutsch, die wichtigsten Unterschiede zwischen beiden Varietäten aufgelistet (Abschnitt 3). Dabei nehme ich stets die Blickrichtung D > CH ein.

Im Sinne des Plurizentritätskonzepts könnte man die Perspektive selbstverständlich auch umkehren, also die Besonderheiten des deutschen Standarddeutsch aus Schweizer Sicht thematisieren. Dass dies im Folgenden nicht geschieht, hat nicht nur biographische Gründe, sondern hängt auch mit der Tatsache zusammen, dass Deutschland aufgrund seiner Größe das dominante Zentrum des Standarddeutschen ist. Das zeigt sich u.a. darin, dass Teutonismen (z.B. *Tacker*, *kross*) von deutschen Sprechern meist nicht als solche wahrgenommen werden und auch im Duden nicht als solche ausgewiesen sind. Außerdem ist man im deutschsprachigen Raum in den Massenmedien vor allem mit dem deutschen Standarddeutsch konfrontiert, nicht mit den anderen Varietäten. Es lässt sich also nicht bestreiten, dass im Varietätenspektrum des Deutschen eine Asymmetrie gegeben ist – was freilich nicht im Widerspruch dazu steht, dass das Deutsche eine plurizentrische Sprache ist.

2. Variation und Norm

Wenn von nationalen Varietäten die Rede ist, dann ist das in zweierlei Hinsicht eine verkürzte Redeweise: Zum einen machen die Merkmale einer Varietät bekanntlich nicht an der Landesgrenze Halt, zum andern gilt nicht in allen Fällen, dass eine Standardvarietät im ganzen Land im Gebrauch ist. Dies sieht man an der Schweiz, wo Deutsch auf Kantons- und Gemeindeebene nur in 17 der 26 Kantone gesprochen wird³. Streng genommen müsste man also von einer ‚arealen‘, nicht von einer nationalen Variation sprechen, wobei damit aber die Abgrenzung zur dialektalen Untergliederung nicht deutlich würde. Zudem kommt in der Bezeichnung ‚areale Varietät‘ nicht zum Ausdruck, dass es im Plurizentritätskonzept um den standardsprachlichen Sprachgebrauch geht, um die Varietät also, die in behördlichen Schreiben, in Zeitungen, im Radio und im Fernsehen im Gebrauch ist, in Schulen vermittelt wird und in Kodizes niedergeschrieben ist. Ich bevorzuge daher, eingedenk der genannten Vorbehalte, die Bezeichnung ‚nationale Varietät‘, spreche dennoch aber, allgemeinem Usus

³ In drei weiteren Kantonen (Bern, Freiburg und Wallis) steht Deutsch als Amtssprache neben Französisch.

folgend, vom ‚Plurizentritätskonzept‘ bzw. vom ‚plurizentrischen Ansatz‘ und nicht, wie es auch heißen könnte (vgl. Ammon 1995: 49), vom ‚Plurinationalitätskonzept‘. Die sprachlichen Merkmale, die eine Varietät in ihrer Summe ausmachen, bezeichne ich als ‚Varianten‘ (vgl. Ammon 1995: 61–73), als Oberbegriff hierfür verwende ich den Terminus ‚Variation‘.

Variation wird in der linguistischen Literatur oft der Norm gegenüber- bzw. nachgestellt. Das ist z.B. in dem Sammelband von Klaus Mattheier (1997) der Fall, der den Titel „Norm und Variation“ trägt. Nach dieser Auffassung ist die Norm, vereinfacht gesagt, der in Wörterbüchern und Grammatiken kodifizierte Sprachgebrauch (vgl. zu verschiedenen Normdefinitionen Dovalil 2006: 9–41). Unter Variation fällt der Sprachgebrauch, der vielleicht einmal in die Norm Einzug halten wird, aber noch außerhalb der Norm liegt (vgl. die Verbzweitstellung in *weil*-Nebensätzen). Letzteres trifft auf nationale Varietäten nicht zu: Sie konstituieren sich über Varianten, die innerhalb der Norm liegen, also in Sprachkodizes als standardsprachlich ausgewiesen sind. Allerdings ist die Frage, was als standardsprachlich gilt, nicht so leicht zu beantworten. So sind nicht alle nationalen Varianten in den Kodizes erfasst; Teutonismen beispielsweise werden in vielen Wörterbüchern, wie bereits erwähnt, nicht eigens gekennzeichnet. Zudem gibt es Varianten, die nicht auf der lexikalischen Ebene liegen und deshalb nicht im Wörterbuch stehen. Das können z.B. syntaktische Konstruktionen sein (vgl. *Gut, ist nicht mehr passiert*), die in Schweizer Zeitungen zu lesen sind, in deutschen Zeitungen aber nicht oder nur selten vorkommen.

Noch ein kritisches Wort zum *Variantenwörterbuch*: Bei vielen Wörtern fragt man sich, wie diese in das Wörterbuch hineingelangt sein können. So finden sich Wörter wie *Chacheli*, *Güggeli* und *Tüpfelscheisser / Tüpfelscheisserin* [sic], die man – anders als beispielsweise das Wort *Traktandum* – spontan der Mundart, nicht aber dem Standarddeutsch zurechnen würde. Dass sie im *Variantenwörterbuch* dennoch erfasst sind, hängt mit der Erhebungsmethode zusammen: Wie Ulrich Ammon (2004: XLI) im Vorwort schreibt, wurden „aus dem Dialekt stammende Wörter, wenn sie im Standard in verschiedenen Kontexten belegbar und nicht als Dialektzitate zu verstehen waren, großzügig aufgenommen“. Diese Wörter werden in den Lexikoneinträgen denn auch als „Grenzfälle des Standards“ gekennzeichnet. Auf diese Weise ist zwar ihr Sonderstatus markiert, dennoch stellt sich die Frage, wo hier die Grenze zu einem Dialektwörterbuch liegt.

Hinter dieser Frage steht ein grundsätzliches Problem, mit dem sich alle Vertreter des plurizentrischen Ansatzes konfrontiert sehen: Kann ein Phänomen allein aufgrund der Tatsache, dass es – im Ammon’schen Sinne – in Modelltexten vorkommt oder von Modellsprechern verwendet wird (d.h. von Personen, „die in ihrer Wahl von Sprachvarianten als vorbildlich gelten“, Ammon 1995: 79), als standardsprachlich klassifiziert werden? Möglicherweise wird dieser Ausdruck in einem standardsprachlichen Umfeld ja nur deshalb verwendet, um Lokalkolorit zu erzeugen (vgl. *Die Chilbi war gut besucht*). Zwar kann man sich auf den Standpunkt stellen, dass der

Schreiber in diesem Fall Anführungszeichen setzen müsste, um so den Mundartcharakter kenntlich zu machen. Oft genug fällt diese typographische Auszeichnung aber weg, und der dialektale Ausdruck ist ohne weitere Markierung in den Text integriert. Wie wir hieran sehen, ist die Aussage, dass nationalen Varianten standardsprachliche Varianten sind, zwar theoretisch gut nachvollziehbar; in der Praxis zeigt sich aber, dass nicht leicht zu bestimmen ist, ob eine nationale Variante tatsächlich standardsprachlich anerkannt ist oder nicht

3. Deutsches und Schweizer Standarddeutsch im Vergleich

In diesem Abschnitt lege ich den Schwerpunkt auf den Vergleich des Sprachgebrauchs in Deutschland und der Deutschschweiz. Dabei bin ich mir durchaus bewusst, dass das deutsche Standarddeutsch keineswegs so einheitlich ist, wie es die folgenden Ausführungen nahe legen. Man denke nur an die Unterschiede im lexikalischen Bereich, die zwischen dem Norden und Süden Deutschlands bestehen (z.B. *Sonnabend* – *Samstag*). Dennoch genügt es für die Zwecke der vorliegenden Arbeit, eine solch typisierende Gegenüberstellung vorzunehmen. Meine zweite Vorbemerkung betrifft die Bezeichnungen *Deutschschweiz* und *Schweizerdeutsch*. Häufig werden diese Wörter in attributiver Funktion als Quasi-Synonyme angesehen. Das ist falsch. Der Unterschied zeigt sich bereits in der Großschreibung des Kompositums *Deutschschweizer* in Syntagmen wie *die Deutschschweizer Schüler*. Dabei handelt es sich um ein Wort, das auf der Ableitung von einem geografischen Namen auf *-er* basiert. Solche Attribute werden nach § 61 der „Amtlichen Regelung der Rechtschreibung“ großgeschrieben. Ein weiterer, gravierenderer Unterschied zwischen den Attributen existiert in semantischer Hinsicht: So ist ein *schweizerdeutscher Text* ein Text, der in Mundart (i.e. in Schweizerdeutsch) verfasst wurde⁴ ein *Deutschschweizer Text* dagegen ein Text, der zwar in einer Verbindung zur Deutschschweiz steht, aber deshalb nicht zwangsläufig ein Mundarttext ist.

Kommen wir nun zum Vergleich der beiden Varietäten. Die Unterschiede, die im Bereich der Lexik und der Aussprache liegen, sind in der Forschung bereits gut dokumentiert und auch im Bewusstsein der Sprecher präsent. Dass es darüber hinaus auch Unterschiede in der Orthographie, der Morphologie und der Syntax gibt und nicht zuletzt solche, die im Kommunikationsverhalten selbst liegen, wird von den Sprechern dagegen selten reflektiert. Diese Unterschiede sollen im Folgenden im Zentrum stehen. Dabei gliedere ich die Ausführungen, den linguistischen Kerndisziplinen folgend, in (1) Phonologie und Orthographie sowie (2) Morphologie und Syntax. Zum Schluss werde ich noch kurz auf die Semantik und Pragmatik zu sprechen kommen (3).

⁴ Dies kommt in der Ära des privaten Schreibens recht häufig vor. Vgl. folgende SMS einer Sprecherin des Sankt-Galler-Deutsch (Schreibung im Original): «Äs schös TÄGLI und Wuchä SCHMATZ».

ad 1: Was die Phonologie betrifft, so verweise ich auf die prägnanten Ausführungen von Peter Sieber (2001: 495–496), der die Unterschiede zwischen dem deutschen und dem Schweizer Standarddeutsch auf allen Ebenen des Sprachsystems zusammenstellt. Exemplarisch seien nur die in der Schweiz bevorzugte Erstbetonung bei Komposita und Akronymen genannt, wie dies in dem Wort *SMS* der Fall ist, sowie die volle Artikulation der Endsilben *-el*, *-em*, *-en*, *-er* in Wörtern wie *Löffel*, *Atem*, *machen*, *Vater* und die Diphthongierung von [ie] in Orts- und Eigennamen (vgl. die Aussprache des Namens *Lienert*).

Zur Orthographie: Bekanntlich kann in Deutschschweizer Texten anstelle des Buchstabens <ß> immer die Doppelschreibung <ss> stehen (vgl. „Amtliche Regelung der deutschen Rechtschreibung“, § 25). Außerdem gilt, dass „in der Schweiz [...] Straßennamen, die die Ableitung eines geografischen Namens auf *-er* enthalten, gewöhnlich zusammengeschrieben“ (Duden 2006: 96) werden. Als Beispiele hierfür werden im Duden *Winterthurerstraße* [sic], *Engadinerweg* und *Hottingerplatz* angeführt. Ein Grund für diese Zusammenschreibung ist zweifellos, dass die Betonung in diesen Syntagmen auf der ersten Silbe liegt (vgl. auch *Schweizerpass* und *Schweizerhochdeutsch*). Man kann die Perspektive aber auch umkehren: Die Betonung wird auf die erste Silbe gelegt, weil die Syntagmen zusammengeschrieben sind und somit die Akzentverteilung für Komposita gilt. Noch eine Anmerkung zur Gestaltung von Briefen: Briefanfänge sind in der Deutschschweiz dadurch gekennzeichnet, dass kein Komma nach der Anrede steht und der Text nach dem Zeilenwechsel mit einem Großbuchstaben weitergeführt wird (vgl. *Lieber Herr Müller* [Zeilenwechsel] *Ich habe mich sehr über Ihr Schreiben gefreut*). Zudem steht die Empfängeradresse meist am linken, nicht am rechten Blattrand. Das fällt spätestens dann auf, wenn man den Brief in einen Fensterumschlag stecken möchte und sich das Fenster – aus deutscher Sicht – ‚auf der falschen Seite‘ befindet.

ad 2: Ein Unterscheidungsmerkmal auf morphologischer Ebene ist das Vorkommen bzw. Fehlen von Fugenelementen wie *-s* und *-en* (vgl. *Zugsfahrt* (CH) vs. *Zugfahrt* (D)). Unterschiede zwischen den Varietäten treten auch in der Pluralbildung (vgl. *Spargeln* vs. *Spargel*) und der Verbkonjugation (vgl. *wob* vs. *webte*) sowie der Wortbildung auf. Zur Wortbildung seien hier nur zwei Beispiele genannt (vgl. dazu ausführlich Dürscheid/Hefti 2006): die Ableitung von deverbalen Substantiven ohne Suffix (vgl. *Entscheid*, *Unterbruch*, *Beschrieb*) und die Ableitung von denominalen Verben mit dem Suffix *-el* (vgl. *ellbögel*, *sändeln*). Beide Ableitungsmuster sind im Schweizer Standarddeutsch (und analog dazu im Schweizerdeutsch) weitaus produktiver als im deutschen Standarddeutsch. Weitere Unterschiede betreffen die Verbrektion (vgl. *jdm. anrufen* (CH) vs. *jdn. anrufen* (D)), die Wahl der Präposition (vgl. *bei der Tagung* (CH) vs. *an der Tagung* (D)) und die Wortstellung (vgl. *genug gut* (CH) vs. *gut genug* (D)). Außerdem kann im Schweizer Standarddeutsch unter bestimmten Bedingungen ein Nebensatz mit Verberststellung beginnen (vgl. *Ich freue mich, sehen wir uns am Freitag; Gut, ist nichts pas-*

siert), wo im deutschen Standarddeutsch ein konjunktional eingeleiteter Nebensatz stehen muss (vgl. *Ich freue mich, dass wir uns am Samstag sehen; Gut, dass nichts passiert ist*).

ad 3: In den Bereich der Semantik fallen Wörter, die – aus deutscher Sicht – in der Schweiz eine zusätzliche Bedeutung haben (vgl. *Vortritt*). Dazu kommen Wörter, die nur oder vor allem in der Schweiz gebräuchlich sind (vgl. *rüsten*). Zur Pragmatik gehören die Unterschiede im Kommunikationsverhalten. Diese betreffen nicht nur feste Rituale wie die Begrüßung und Verabschiedung, sondern auch das Gesprächsverhalten⁵. So stellt Sieber (2001: 497) fest:

„Deutsche“ markieren einen Sprecherwechsel oft durch Einfall in den Beitrag des Gesprächspartners. Gesprächsbeiträge überlappen sich damit, was „Schweizer“ als unhöflich empfinden [...]. „Deutsche“ diskutieren und kritisieren härter, greifen schonungsloser an, wo „Schweizer“ etwa durch Schweigen oder Nicht-Eingehen auf etwas ihr Missfallen zu erkennen geben.

Dieses Verhalten steht in Verbindung zu einem anderen Phänomen, das der Deutsche Jens-Rainer Wiese in seinem viel gelesenen Blog zum Leben in der Schweiz thematisiert (vgl. www.blogwiese.ch): Es ist die ausgesuchte Freundlichkeit im Umgang miteinander – eine Freundlichkeit, die in Deutschland schon fast befremdlich wirken würde. Wiese schreibt dazu Folgendes:

Die rituelle Verabschiedung im Gespräch, das Bedanken für die erhaltene Auskunft, das freundliche „Ich wünsche Ihnen noch einen schönen Tag“ Äussern, all das gilt in der Schweiz als selbstverständlich und wird überhaupt nur wahrgenommen, wenn es fehlen sollte. Bei den Deutschen [sic] Serviceline-Mitarbeitern meine ich in dieser Situation ein erstauntes Lächeln durch das Telefon gesehen zu haben.
vgl. <http://www.blogwiese.ch/archives/526> (19.01.2009)

Wie die vorangehende, knappe Auflistung von Unterschieden gezeigt hat, gibt es eine Reihe von Merkmalen, die charakteristisch sind für das deutsche bzw. das Schweizer Standarddeutsch. Einige dieser Phänomene sind besonders signalstark (vgl. zu diesem Terminus Hägi 2006: 71), andere werden kaum wahrgenommen. Für alle aber gilt: Sie stehen im prototypischen Fall für die eine oder die andere Varietät des Deutschen. Wer sich als Lehrer dazu entschließt, den plurizentrischen Ansatz im Deutschunterricht umzusetzen, der sollte alle diese Phänomene kennen – um auf dieser Basis entscheiden zu können, ob und wie detailliert er auf sie eingehen will.

4. Zur Plurizentrität als Unterrichtsgegenstand

Damit kommen wir zu der Frage, die über dem gesamten Beitrag steht:

⁵ Bei dem, was nun folgt, handelt es sich nur um subjektive Einschätzungen; eine empirische Überprüfung dieser Unterschiede steht noch aus.

Sollen die Unterschiede zwischen den Varietäten des Deutschen im Unterricht thematisiert werden? Kann dies dem Schüler einen Nutzen bringen, gar eine Freude sein? Und wenn die Antwort darauf positiv ausfällt: Wie kann das Thema angegangen werden? Genügt es, die Unterschiede auf einer Meta-Ebene zu thematisieren, oder sollen auch Übungen vorgesehen werden, die die produktive Kompetenz der Schüler in diesem Bereich fördern?

In der Beantwortung dieser Fragen ist zwischen DaM-Unterricht, DaZ-Unterricht und DaF-Unterricht zu unterscheiden. Kommen wir zunächst zum muttersprachlichen Deutschunterricht: In der Regel wird als Unterrichtssprache die Standardvarietät gewählt, die im jeweiligen Land gesprochen wird. Eine Ausnahme liegt dann vor, wenn die Lehrperson aus einem anderen deutschsprachigen Land kommt (z.B. als Deutscher in der Deutschschweiz tätig ist) oder wenn der Unterricht nicht in der Standardsprache erfolgt. Letzteres dürfte allerdings selten sein – zumindest wenn man die „Erklärung der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)“ aus dem Jahr 2002 ernst nimmt, in der explizit gefordert wird, dass die Standardsprache als Unterrichtssprache zu fördern sei (vgl. Oberholzer 2006)⁶.

In dieser EDK-Erklärung wird freilich nur etwas zur Wahl der Unterrichtssprache gesagt, nichts zu der Frage, ob der Sprachgebrauch auch auf der Meta-Ebene thematisiert werden sollte. Eine solche Möglichkeit ist im Curriculum aber auf jeden Fall gegeben: Bekanntlich gibt es im Lehrplan für den Deutschunterricht einen Lernbereich, der als „Reflexion über Sprache“ oder „Nachdenken über Sprache“ bezeichnet wird. Dieses „Nachdenken über Sprache“ muss sich nicht nur auf Jugendsprache, Werbesprache, Zeitungssprache und ähnlich populäre Unterrichtsthemen beziehen, es kann auch nationale Varietäten einschließen. Natürlich ist die Ausgestaltung eines solchen Themas abhängig von der jeweiligen Altersstufe. In unteren Klassen werden – stark phänomenorientiert – die Varietäten selbst und die damit verbundenen Spracheinstellungen im Zentrum stehen. In höheren Klassen lassen sich weiterführende Fragen zum Verhältnis von Sprache und Identität oder zur Sprach- und Kulturgeschichte anschließen. Grundsätzlich bietet es sich an, mit den Schülern Zeitungsartikel aus Österreich, Deutschland und der Schweiz zu lesen, die die Unterschiede zwischen den Varietäten thematisieren. Hier die Auswahl einiger Titel aus der *NZZ* bzw. der *NZZ am Sonntag* (CH), der *FAZ* (D) und der *Presse* (A). Die Beispiele wurden aus der Lizenzatsarbeit von Patricia Sutter (2008) übernommen:

- *NZZ* 03.07.2003: Für ein unverkrampftes Hochdeutsch an Volksschulen.
- *NZZ am Sonntag* 11.07.2004: Unser Hochdeutsch muss nicht wie gedruckt klingen.
- *NZZ am Sonntag* 02.01.2005: Parken ist nicht besser als parkieren!
- *NZZ am Sonntag* 17.12.2006: Tram oder Strassenbahn?
- *Die Presse* 07.02.2004: Alles Mostrich?

⁶ Vgl. «Erklärung der EDK zu den Ergebnissen von ‚PISA 2000‘ vom 7. März 2002», http://edudoc.ch/record/25641/files/Erkl_Pisa_d.pdf (19.01.2009).

- *Die Presse* 18.09.2004: Leintuch versus Bettlaken: Österreichisch, was ist das?
- *Die Presse* 25.08.2004: Sprachenpolitik: „Nicht an Marille und Marmelade festmachen!“
- *Die Presse* 22.10.2007: Du sollst nicht „lecker“ sagen.
- *FAZ* 24.02.2003: Verdächtige Besträbige. Haa mi gern: das Schwyzerdütsch verdrängt die Hochsprache.
- *FAZ* 04.06.2004: Verständnisprobleme: Spricht die Schweiz noch Deutsch?
- *FAZ* 13.03.2007: Mit ihnen kommt das Hochdeutsch.

Wie die Titel aus der *FAZ* bereits vermuten lassen, geht es in den deutschen Zeitungsartikeln häufiger um die Sprachsituation in der Deutschschweiz und nicht um das Standarddeutsch im eigenen Land. Das verwundert nicht: Eben weil Deutschland das dominante Zentrum der deutschen Sprache ist und weil das deutsche Standarddeutsch für viele als das einzig ‚normale‘ Deutsch gilt, steht in Deutschland eher der Sprachgebrauch in den anderen deutschsprachigen Ländern im Fokus, nicht der eigene. Hierin sehe ich ein Manko: Gerade unter den Deutschen muss das Bewusstsein dafür geweckt werden, dass auch das eigene Deutsch und das eigene Kommunikationsverhalten seine ‚Besonderheiten‘ hat. Diese Bewusstmachung ist in der Schweiz nicht im selben Maße erforderlich. Deutschschweizer Schüler sind durch die Massenmedien, durch ihren Umgang mit Deutschen und durch die Berichterstattung über die zunehmende Zahl von Deutschen in der Schweiz für die Unterschiede zwischen Deutschland und der Deutschschweiz sensibilisiert. Hier gilt es eher, die Schüler davon zu überzeugen, dass das eigene Deutsch nicht das schlechtere Deutsch ist.

Damit komme ich zum fremdsprachlichen Deutschunterricht. Wird der Deutschunterricht in Österreich, in der Deutschschweiz oder in Deutschland erteilt, dann ist in der Regel die Standardvarietät des jeweiligen Landes die Zielvarietät. Für die Deutschschweiz heißt dies, dass im DaZ-Unterricht das Schweizer Standarddeutsch (und allenfalls auch das Schweizerdeutsch) gelehrt und gelernt wird. Dabei steht aber immer auch das deutsche Standarddeutsch im Raum, eben weil es omnipräsent ist. Doch soll man zusätzlich noch das österreichische Deutsch thematisieren? Auch hier kann man argumentieren, dass man der Vielfalt des Deutschen Rechnung tragen muss und dies deshalb tun sollte. Das heißt nicht, dass der DaZ-Lerner aktiv die Verwendung dieser Varietät einüben sollte; er sollte aber, wie Sara Hägi (2006: 117) in Anlehnung an Thomas Studer (2002) schreibt, eine Wahrnehmungstoleranz und im besten Falle auch eine rezeptive Varietätenkompetenz aufbauen.

Doch welche Notwendigkeit besteht für einen DaF-Lerner in einem nicht-deutschsprachigen Land, Einblick in die verschiedenen Varietäten des Deutschen zu bekommen? Geht das nicht an seinen Bedürfnissen vorbei? Und sind viele nicht damit überfordert? Wie Sonja N. Hensel (2000: 37) schreibt, muss dabei sehr genau nach der Zielgruppe differenziert werden. Grundsätzlich gilt auch hier, dass die aktive Verwendung verschiedener Varianten nicht das Lernziel sein kann. Sonst kann es vorkommen, dass die Lerner Varianten unterschiedlicher Varietäten miteinander kombinieren, also beispielsweise in ein und demselben Text *parken* und *parkie-*

ren oder *die SMS* und *das SMS* schreiben, da ja beides – je nach Varietät – richtig ist.

Wird der Deutschunterricht in einem nicht-deutschsprachigen Land erteilt, kommt noch ein weiterer Aspekt hinzu: Im prototypischen Fall arbeitet der DaF-Lehrer hier mit einem Lehrmittel, das aus Deutschland stammt und ausschließlich das deutsche Standarddeutsch vermittelt, und er ist selbst nicht Muttersprachler. In einer solchen Situation stellt der plurizentrische Ansatz eine besonders große Herausforderung dar. Kann man es diesem DaF-Lehrer verdenken, dass er sich nicht in die Plurizentritätsthematik einarbeitet? Hinzu kommt die Tatsache, dass auch die muttersprachlichen Kollegen im deutschsprachigen Raum dem Thema oft keine Bedeutung beimessen. Hägi (2006: 105 f.) sagt es deutlich: „[W]arum sollte, wenn denn schon in Deutschland kaum jemand Ahnung von den nationalen Varietäten hat, sie der nichtdeutschsprachige Kollege in Buenos Aires haben?“ Doch darauf lässt sich, wiederum mit Sara Hägi, entgegenen, dass dies nicht grundsätzlich gegen den plurizentrischen Ansatz spricht, sondern vielmehr deutlich macht, dass es Defizite gibt, die die Ausbildung der DaF-Lehrer und die Konzeption von DaF-Unterrichtsmaterialien betrifft. Damit komme ich zu dem Punkt, der aus meiner Sicht ein Desideratum in der Lehrerausbildung darstellt: Auch wenn sich ein Lehrer dafür entscheidet, das Thema nicht zu behandeln, muss ihm in der Ausbildung das entsprechende Hintergrundwissen vermittelt werden. Er muss die einschlägigen Forschungen zum Thema kennen, und er muss wissen, welche Möglichkeiten es gibt, um die Schüler in das Thema einzuführen. Pointiert gesagt: Es kann Gründe dafür geben, dass der plurizentrische Ansatz im Deutschunterricht nicht thematisiert wird. Es darf aber keine Gründe dafür geben, dass der plurizentrische Ansatz in der Lehrerausbildung nicht seinen festen Platz hat.

Literatur:

- Ammon, Ulrich (1995): *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Ammon, Ulrich / Bickel, Hans / Ebner, Jakob u.a. (2004): *Variantenwörterbuch des Deutschen. Die deutsche Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Amtliche Regelung der deutschen Rechtschreibung. In: *Duden* (2006), 1161–1216.
- Becker-Mrotzek, Michael (1997): Zum Verhältnis von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik. In: *Didaktik Deutsch* 3, 16–32.
- Dovalil, Vít (2006): *Sprachnormenwandel im geschriebenen Deutsch an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Die Entwicklung in ausgesuchten Bereichen der Grammatik*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.
- Duden (2006): *Die deutsche Rechtschreibung*. 24., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Band 1. Mannheim u.a.: Dudenverlag.

- Dürscheid, Christa / Businger, Martin (Hrsg.) (2006): *Schweizer Standarddeutsch. Beiträge zur Varietätenlinguistik*. Tübingen: Narr.
- Dürscheid, Christa / Hefti, Inga (2006): Syntaktische Merkmale des Schweizer Standarddeutsch. Theoretische und empirische Aspekte. In: Dürscheid, Christa / Businger, Martin (Hrsg.), 131–161.
- Hägi, Sara (2006): *Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.
- Hensel, Sonja N. (2000): Welches Deutsch sollen wir lehren? Über den Umgang mit einer plurizentrischen Sprache im DaF-Unterricht. In: *Zielsprache Deutsch* 31, 31–39.
- Mattheier, Klaus J. (Hrsg.) (1997): *Norm und Variation*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.
- Oberholzer, Susanne (2006): Schweizer Standarddeutsch als Unterrichtssprache. Am Beispiel des Kantons Thurgau. In: Dürscheid, Christa / Businger, Martin (Hrsg.), 233–263.
- Scharloth, Joachim (2006): Schweizer Hochdeutsch – schlechtes Hochdeutsch? In: Dürscheid, Christa / Businger, Martin (Hrsg.), 81–96.
- Sieber, Peter (2001): Das Deutsche in der Schweiz. In: Helbig, Gerd / Götze, Lutz / Henrici, Gert/Krumm, Jürgen (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: de Gruyter, 491–504.
- Studer, Thomas (2002): Dialekte im DaF-Unterricht? Ja, aber ... Konturen eines Konzepts für den Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz. In: *Linguistik online* [online], 10, 1/02. Erhältlich unter http://www.linguistik-online.de/10_02/studer.html (19.01.2009).
- Sutter, Patricia (2008): *Die Plurizentrität des Deutschen – Ein Beitrag zur Spracheinstellungsforschung*. Lizentiatsarbeit der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich: unveröffentlicht.

Deutschlernen in Dialektumgebung. Wie beeinflusst die Diglossie den Zweitspracherwerb von Migrantenkindern?

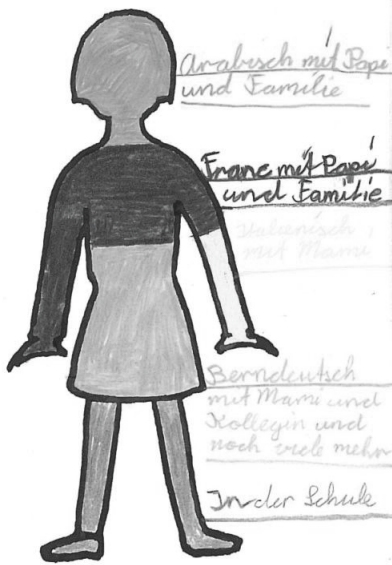
1. Einleitung: Die Ausgangslage

Der Sprachgebrauch im Deutschschweizer Alltag ist vom Nebeneinander von Dialekt und Hochsprache⁷ geprägt – eine Situation, die man traditionell als Diglossie bezeichnet (vgl. Ferguson 1959). Die lokale Mundart ist die Varietät erster Wahl für alltägliche Kommunikation in beinahe allen Kontexten, für viele Rundfunksendungen und immer mehr auch für alltägliche schriftliche Texte wie SMS und E-Mail. Die Standardsprache findet vorwiegend Verwendung als Lese- und Schreibsprache; in mündlicher Kommunikation ist sie im Wesentlichen auf den schulischen und akademischen Kontext beschränkt, auf den Nachrichtenrundfunk oder auf Gespräche mit Personen, die des Dialekts nicht mächtig sind (vgl. Kolde 1981; Werlen 1998; Berthele 2004; Haas 2004).

Weder das Medium noch die schriftliche oder mündliche Konzeption der Mitteilung geben jedoch den eindeutigen Ausschlag für die Wahl der einen oder anderen Varietät, ebenso wenig wie Nähe und Distanz der Gesprächsbeteiligten Personen oder der Formalitätsgrad der Situation eindeutige Faktoren darstellen. Grundsätzlich kann nämlich der Dialekt für alle Gesprächsthemen herangezogen werden und sein Gebrauch ist nicht sozial distinktiv. Die Mundart ist durch alle Schichten hindurch im Vergleich zur schweizerischen Varietät der Standardsprache die höher gewertete Form und wird als identitätsstiftendes Merkmal betrachtet (vgl. Gutzwiller 1991: 78; Werlen 2005). In all diesen Punkten unterscheidet sich die Schweiz von anderen dialektsprachigen Gebieten im deutschsprachigen Raum, wo Mundarten nicht mit demselben Ausmaß verwendet werden. Entsprechend weist der Dialekt auch in beinahe keinem der dialektsprachigen deutschen Gebieten ein vergleichbar hohes Prestige auf.

Die Formulierung „Deutsch lernen“ ist in einer solchen Situation ambig, denn eigentlich handelt es sich um zwei Varietäten, die in verschiedenen Domänen ihre Verwendung finden. Die Spracherwerbssituation von Migrantenkindern in der Deutschschweiz ist daher insofern besonders, als dass aufbauend auf und neben einer Erstsprache zwei Varietäten einer Zweitsprache erworben werden. Das lässt sich anhand dieses selbst erstellten Sprachprofils eines mehrsprachigen Mädchens nach dem Modell von Krumm/Jenkins (2001) sehr gut erkennen.

⁷ Die Ausdrücke *Dialekt* und *Mundart* ebenso wie *Hochdeutsch* und *Standarddeutsch* werden im Beitrag synonym verwendet.



Das Mädchen beschreibt mit diesem Bild, welche Sprachen seinen Alltag in verschiedenen Bereichen und im Umgang mit unterschiedlichen Personen prägen. Hier nennt das Kind die Sprachen, zu denen es aufgrund der Familienkonstellation Kontakt hat, wie seine Erstsprache Arabisch (rosa im Original), daneben etwas Französisch (blau) und sehr wenig Italienisch (gelb). Nicht unerwartet, aber dennoch interessant ist die Unterscheidung, die das Mädchen zwischen den Varietäten des Deutschen macht. Berndeutsch (orange) spricht es mit seiner Mutter, mit seinen Freundinnen und vielen anderen Personen, während es für die Schule eine andere, unbenannte „Sprache“ (grün) anführt.

Es liegt nahe, davon auszugehen, dass eine solche Situation den Spracherwerb zu einer komplexen Angelegenheit macht, die genauere Aufmerksamkeit verdient. In älteren Studien aus anderen dialektsprachigen deutschen Räumen konnte ein deutlicher und langfristiger Einfluss des Umgebungsdiakts auf den Erwerb der Standardsprache aufgezeigt werden, z.B. von Wegener im Augsburger Raum und von Rosenberg im Berliner Umfeld. Untersucht wurden Phänomene wie Kasuszuweisung, Possessivkonstruktion, Nebensatzbildung mit „weil“ usw. In der Schweiz gibt es neuere Studien gerade zum Hochdeutscherwerb von Zweitsprachlernenden im Vorschulalter. So zeigen Gyger (2005) und Landert (2006) mit ihren Forschungsergebnissen, dass sich die vorschulische Hochdeutschförderung zwar in geringem Maße, aber dennoch in positivem Sinne auf den schulischen Hochdeutscherwerb auswirkt. Wie und in welchem Umfang der Erwerb der Standardsprache durch die lokalen Dialekte langfristig im Primarschulalter beeinflusst wird, ist weiterhin nicht vollständig geklärt.

Dieser Beitrag beschäftigt sich daher mit den Fragen, wie Dialekt und Hochsprache im Spracherwerbsprozess von Kindern mit Migrationshintergrund interagieren und ob das Nebeneinander zweier Varietäten den Lernprozess zusätzlich erschwert. Basierend auf Daten aus dem Projekt „Deutsch als Zweitsprache in Dialektumgebung“⁸ der Universität Bern prä-

⁸ Dieses Projekt wird am Karman Center der Universität Bern unter der Leitung von Prof. Dr. Elke Hentschel und Prof. Dr. Iwar Werlen durchgeführt. Es fokussiert auf zwei verschiedene Aspekte (vgl. Ender/Straßl/Li 2007): Ein Teilprojekt ist der Eignung von bestehenden Sprachstandserhebungsmethoden unter den gegebenen Bedingungen im Vorschulalter gewidmet. Ein zweites Teilprojekt, dessen Daten auch teilweise in diesen Artikel einfließen, beschäftigt sich mit den Sprachfähigkeiten von Kindern mit Migrationshintergrund im Alter von 9-12 Jahren, nämlich mit der Frage, inwiefern der Dialekt den Erwerb der Standardvarietät beeinflusst.

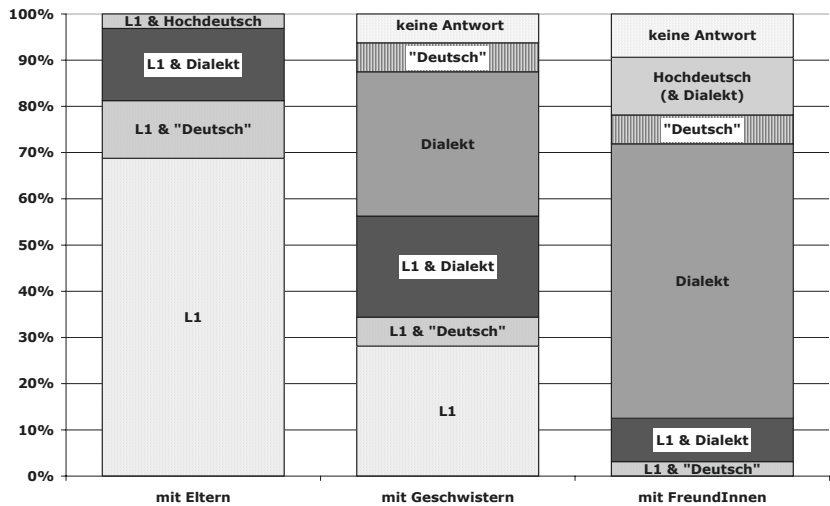
sentieren wir zunächst, welche wesentlichen Rollen den beiden Varietäten in der alltäglichen Sprachverwendung der Kinder zukommt (vgl. Ender/Straßl 2009). Im Anschluss daran werden erste Ergebnisse zum Einfluss der Diglossie auf die schriftlichen Fähigkeiten der Kinder referiert (vgl. Straßl/Ender 2009), bevor mit einer kurzen Reflexion zu den Fördermaßnahmen zusammenfassend abgeschlossen wird.

2. Die Rolle von Dialekt und Hochsprache für Migrantenkinder

Der Zusammenhang zwischen Sprache und Identität wird besonders in mehrsprachigen Konstellationen intensiv diskutiert (vgl. De Florio-Hansen/Hu 2007). Sehr häufig stellen Personen eine Verbindung her zwischen der Sprache oder den Sprachen, die sie sprechen, und dem Bewusstsein, wer sie sind. Ganz in dem Sinne, wie es auch ein Kind unserer Befragungen mit seiner Aussage demonstriert: „Ich bin Türke ... und ich spreche Türkisch, aber ich kann auch Deutsch.“ Im Kontakt mit anderen Personen gestalten wir unsere Identität fortlaufend neu, wobei Sprache dabei nicht nur das Mittel zur Kommunikation, sondern auch konstitutiver Teil unserer Identität ist (vgl. Hu 2007: 6). Die Fähigkeit, eine Sprache zu sprechen, kann der Schlüssel für die soziale Integration und für den Zugang zu institutionellen Strukturen sein und bestimmt wesentlich, ob man sich als Teil einer Gruppe positionieren kann (vgl. Beisenherz 2006). Im umgekehrten Sinne können mangelnde Kompetenzen jedoch auch für den Ausschluss aus einer Gruppe verantwortlich sein.

Um festzustellen, welche Sprachen und Varietäten einer Sprache in bestimmten Kontexten eine zentrale Rolle spielen, wurden die am Projekt beteiligten Kinder in Interviews zu ihren alltäglichen Sprachgewohnheiten befragt. Es handelt sich hierbei um 32 Kinder im Alter von 9 bis 11 Jahren mit unterschiedlichen Herkunftssprachen, die meisten jedoch mit Türkisch, Albanisch und Bosnisch/Kroatisch/Serbisch. Wie es die folgende Grafik veranschaulicht, weist der Sprachgebrauch der befragten Kinder mit Migrationshintergrund in der Deutschschweiz bestimmte Muster in der Verwendung ihrer Muttersprache, des Dialekts und der Hochsprache auf (vgl. Ender/Straßl 2009).

Sprachgebrauch von Migrantenkindern (n=32)



Mehr als zwei Drittel der Kinder (69%) sprechen mit ihren Eltern ausschließlich die Erstsprache, mit den Geschwistern hingegen trifft dies auf nicht einmal mehr ein Drittel (29%) zu, denn hier überwiegt bereits der lokale Dialekt (31%). In der Kommunikation mit den Freundinnen und Freunden sticht erwartungsgemäß der lokale Dialekt (59%) hervor (eine Tabelle mit den genauen Zahlenwerten findet sich im Anhang⁹). Die Kommunikation mit Geschwistern nimmt somit eine Zwischenposition ein, da sich hier einige Kinder eher wie in der Kommunikation mit den Eltern oder eher wie in der Kommunikation mit Gleichaltrigen verhalten (vgl. Enders/Straßl 2009).

Hinsichtlich der Fähigkeit zur Unterscheidung der beiden Varietäten lassen sich aus den Interviews zwei wichtige Beobachtungen festhalten: Die eine betrifft das mündliche Verhalten der Kinder und das Einhalten des gewählten, vorgegebenen Codes, die andere betrifft das metasprachliche Bewusstsein. Beide Fähigkeiten sind unabhängig voneinander und unterschiedlich ausgeprägt, denn bis auf wenige Ausnahmen sind die Kinder imstande, die gewählte standardnahe Varietät durchzuhalten, und ihr Gesprächsverhalten zeugt davon, dass es keine grundsätzliche Verwirrung

⁹ Tabelle zur Grafik: Sprachgebrauch von Migrantenkindern (n=32)

	mit Eltern		mit Geschwistern		mit FreundInnen	
	absolut	%	absolut	%	absolut	%
L1	22	69	9	28		
L1 & "Deutsch"	4	13	2	6	1	3
L1 & Dialekt	5	16	7	22	3	9
L1 & Hochdeutsch	1	3				
Dialekt			10	31	19	59
"Deutsch"			2	6	2	6
Hochdeutsch (& Dialekt)					4	13
keine Antwort			2	6	3	9

und Vermischung der Systeme gibt. Sie können sich in einem – wenn auch kleinen – ihrem Alter angepassten Rahmen im Wesentlichen auf die schweizerische Hochsprache beschränken.

Anders verhält es sich mit der Fähigkeit zur metalinguistischen Differenzierung: Von den insgesamt 32 an der Untersuchung beteiligten Migrantenkindern machen im Gespräch vier – also ein Achtel – keine Unterscheidung zwischen Dialekt und Standard und sprechen nur von „Deutsch“. Nur ein geringer Teil der befragten Kinder macht in der Beschreibung ihres Sprachverhaltens eine spontane metasprachliche Unterscheidung; die Mehrheit der Kinder konkretisiert ihre Angabe erst auf unser Nachfragen, z.B. mit „wenn du jetzt ‚Deutsch‘ sagst, kannst du das noch genauer sagen?“. Ein Mädchen antwortete dann beispielsweise mit „so normal, so Berndeutsch“. Für sie stellt die Hochsprache somit offenbar die Abweichung von der Norm dar. Wir können daher nur mutmaßen, dass in den wenigen Fällen, in denen die Kinder lediglich „Deutsch“ antworten, eher die lokale Mundart als die Hochsprache gemeint ist.

Der Sprachgebrauch in der Schule wurde nicht explizit erfragt, da aus Beobachtungen im Unterricht und von den Lehrpersonen bekannt ist, dass die Verwendung der Hochsprache dort im Vordergrund steht. Die Hochsprache findet daher in einer für die Kinder klar definierten Domäne Verwendung.

Das spiegelt sich auch in den Aussagen zur Sprachpräferenz und in der Selbsteinschätzung zur Kompetenz. Nur ein Viertel der Kinder betrachtet die Erstsprache als die Sprache, die sie am besten sprechen. Die anderen Kinder sagen, dass sie sich entweder im Gebrauch des Dialekts am kompetentesten fühlen (mehr als die Hälfte) oder sie lehnen es ab, eine Entscheidung zu treffen (das verbleibende Viertel). Ähnliche Ergebnisse ergibt die Frage nach der bevorzugten Sprache. Hier jedoch lässt sich die noch größere Tendenz wahrnehmen, dass die Kinder keine der Sprachen/Varietäten bevorzugen wollen. Dennoch ist es bei beiden Fragen interessant, festzustellen, dass keines der Kinder explizit auf Hochdeutsch verweist.

Auch wenn die Kinder folglich im privaten Umfeld kaum auf die Hochsprache zurückgreifen und diese auch keine besondere Rolle bezüglich Präferenz oder Kompetenz spielt, ist diese dennoch im schulischen Bereich überaus wichtig. Beiden Varietäten kommt somit in unterschiedlichen Bereichen eine zentrale Rolle zu und Kinder mit Migrationshintergrund sollten sowohl im Dialekt als auch in der Hochsprache sicher und ausdrucksstark sein: Denn wenn sie Defizite in der Sprache der umgebenden Gemeinschaft aufweisen, laufen sie Gefahr, sich nicht als Teil der Gleichaltrigengruppe positionieren zu können. Wenn sie die Standardsprache für die schulischen Zwecke nicht ausreichend beherrschen, beeinflusst dies ihren Schulerfolg und ihre Chance auf Bildungsteilhabe.

3. Der Dialekt als zusätzliche Schwierigkeit im Hochsprachenerwerb von Kindern mit Migrationshintergrund?

3.1. Unterschiede zwischen den Sprachsystemen

Durch das Nebeneinander von zwei Varietäten im Alltag interagieren im Spracherwerbsprozess zwei Sprachsysteme. Zum einen kann Wissen über die eine auf die andere Sprache übertragen und somit positiv und lernbeschleunigend genutzt werden, zum anderen wird jedoch auch die fälschliche Übernahme von Regelmäßigkeiten, sog. Interferenzen, in Erscheinung treten (vgl. Odlin 2003). Können die beiden Systeme nicht auseinandergehalten werden, führt dies zu mehr Interferenzen und es fehlt eine wichtige Voraussetzung für das korrekte Lernen beider Regelsysteme.

Trotz der Fähigkeit zur bewussten metasprachlichen Unterscheidung kann es zur gegenseitigen Beeinflussung der Regelsysteme kommen. Da wir es bei der zusammentreffenden Konstellation von Dialekt und Hochsprache mit zwei ähnlichen Systemen zu tun haben, darf die positive Transferleistung nicht vergessen werden. Gerade im lexikalischen Bereich können Lernende durch die Anwendung von lautlichen Entsprechungsregeln (z.B. Monophthong-, Diphthongentsprechungen wie *muus-maus*) Einheiten aus dem Dialekt in die Hochsprache übertragen. Bezüglich Morphologie und Syntax unterscheidet sich der Dialekt strukturell jedoch in einigen Aspekten, was zu Interferenzen führen kann, z.B.:

- Verlust der Nominativ- und Akkusativ-Markierung auch bei maskulinen Nomen
- unterschiedliche Verbal- und Adjektivmorphologie, z.B. Umlautung bei Komparativen des Adjektivs *fuul/füüler* und Fehlen des Präteritums im Indikativ
- Relativanschlüsse mit „wo“
- eingeleitete Infinitivsätze mit „für zum“ (vgl. Rash 2002: 122ff.; Werlen 1998: 26).

Schließlich sollten sich zwei sprachliche Systeme herausbilden, die die Lernenden differenzieren und normgerecht einsetzen können. Im ungünstigeren Fall gibt es Wechselwirkungen zwischen den Systemen, die das Lernen erschweren. Über den genauen Einfluss auf die Lernprozesse und das resultierende Ergebnis gibt es noch einige offene Fragen und Unsicherheiten. Im Folgenden möchten wir erste Ergebnisse aus einer Voranalyse von schriftlichen Texten von Migrantenkindern zeigen (vgl. Straßl/Ender 2009).

3.2. Daten

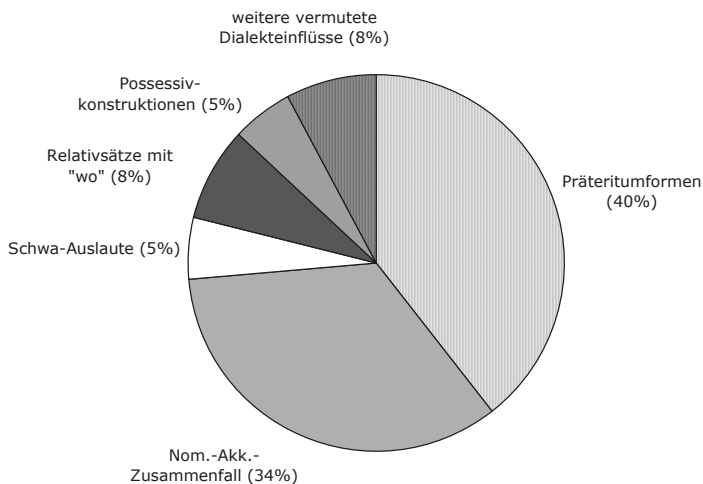
Die Texte von insgesamt 12 Kindern (jeweils vier mit Türkisch, mit Albanisch oder mit Schweizerdeutsch als Erstsprache¹⁰) im Alter von 9 bis 11

¹⁰ Wir haben es für diese Voranalyse auf drei Sprachgruppen eingeschränkt, um die Variable Erstsprache möglichst kontrollierbar zu halten.

Jahren wurden hinsichtlich der oben genannten Punkte untersucht. Alle Kinder wurden in der Schweiz geboren und besuchten seit der Einschulung Schweizer Schulen; zum Erhebungszeitpunkt besuchen die Kinder Klassen, in denen auf die ausschließliche Verwendung des Hochdeutschen geachtet wurde.

Das schriftliche Textkorpus der Analyse besteht aus insgesamt 765 verbalen Phrasen mit 4428 Wörtern. Die Kinder mit Migrationshintergrund produzieren im Durchschnitt etwas kürzere Äußerungen. Die Durchschnittswerte von 5.46 bei den Kindern mit Türkisch als L1 und 5.87 bei den albanischen Kindern stehen dem Durchschnittswert von 6.14 bei den Schweizer Vergleichskindern gegenüber¹¹. Im gesamten Textmaterial finden sich 38 von der Standardsprache abweichende Konstruktionen, die durch den Einfluss des Dialekts erklärbar sind und im Folgenden genauer erläutert werden (für eine detailliertere Analyse siehe Straß/Ender 2009).

Mögliche Dialekteinflüsse (n=38)



3.3. Analyse

Präteritumformen

Die Schwierigkeit mit unregelmäßigen Präteritumformen kann durch ihr Fehlen im Dialekt begründet sein. Im untersuchten Textkorpus verwenden die Kinder von den insgesamt 266 Präteritumformen 15 fehlerhaft. Dabei bilden die Kinder mit Türkisch als L1 etwas mehr fehlerhafte Formen (11 Fehler) als die vier albanischen Kinder (3 Fehler) und bei den Schweizer Kindern treten die Fehler in der vorliegenden Gruppe vernachlässigbar selten auf (1 Fehler). Die fehlerhaften Bildungen entsprechen im Wesentlichen den erwarteten Analogiebildungen zu regelmäßigen Formen: *denkte*,

¹¹ Da die Zahl der verglichenen Kinder relativ klein ist, muss mit statistischen Signifikanztests sehr vorsichtig verfahren werden. Bei den vorliegenden Zahlen wäre lediglich der Unterschied zwischen den Türkisch-L1-Kindern und den Schweizerdeutschen Vergleichskindern schwach statistisch signifikant ($p < 0.09$).

bindete, nahmte, fangte, bekomte usw. Des Weiteren finden sich einige vermischte Fehlerformen, bei welchen zusätzlich zum Ablaut auch noch die regelmäßige Präteritumendung angehängt wird: *kamte* statt *kam* und *stigten* statt *stiegen*. Die Zweitsprachlernenden machen zwar mehr Fehler, jedoch nicht beide Sprachgruppen im selben Ausmaß. Ob die türkischen Kinder durch den Einfluss ihrer agglutinierenden Erstsprache eventuell stärker dem Prinzip des regelmäßigen Anhängens von Endungen folgen, als dies durch grundsätzliche lernersprachliche Übergeneralisierung von Regeln erklärbar ist, kann anhand der wenigen Daten nur vermutet werden. Insgesamt sind die Texte der Kinder jedoch wenig von Präteritumfehlern gezeichnet, da die fehlerhaften unregelmäßigen Formen im Vergleich zu anderen häufigen und richtig gebildeten unregelmäßigen (*war, hatte* usw.) und regelmäßigen Formen selten auftreten.

Nominativ-Akkusativ-Zusammenfall

Ein wesentlicher morphosyntaktischer Unterschied zwischen Dialekt und Hochsprache ist der Zusammenfall von Nominativ und Akkusativ bei maskulinen Nominalphrasen, wie es in den folgenden Beispielen demonstriert wird:¹²

- *doch ich hatte ein Regenschirm dabei*
- *Ich nahm ein Rasierschaum*
- *Ich habe mein Schulsack im Zug vergessen.*

Die insgesamt 49 determinierten maskulinen Nominalphrasen ebenso wie die Fehler in diesem Bereich verteilen sich ungleich auf die Kinder aus den drei Sprachgruppen:

	det. mask. NP	Nom.-Akk.-Zusammenfall	%
Türkisch-L1	25	8	32%
Albanisch-L1	6	4	66%
Schweizerdeutsch-L1	18	1	6%

Rückschlüsse auf sprachgruppenspezifische Schwierigkeiten zu ziehen, bleibt auch hier vorläufig riskant; Kinder aller Sprachgruppen scheinen bei diesem Phänomen Gefahr zu laufen, von der dialektalen Varietät beeinflusst zu sein, die Kinder mit Migrationshintergrund augenscheinlich deutlicher als ihre Deutschschweizer KollegInnen.

Relativsätze

Als eine der klassischen Fehlerquellen erscheinen Relativsätze, die in den Schweizer Dialekten mit "wo" anstelle eines Relativpronomens eingeleitet werden. Relativsätze werden jedoch in Kindertexten dieser Altersgruppe nicht allzu häufig gebildet und das Textmaterial der 12 Kinder enthält lediglich 14 Stück (2T, 5A, 7SD), von denen 3 (2T, 1A) mit "wo" eingeleitet wurden:

¹² Fehlende Interpunktion und Abweichungen in der Groß- und Kleinschreibung lassen sich dadurch erklären, dass die Beispiele 1:1 aus den Kindertexten übernommen wurde.

- *warf er der Kefer und so zeugs wo er geben musste*
- *die wo noch länger in der Badi [bleiben] möchte[n]*
- *weil sie mit dem Wasser [...] schwimmen wollten, wo es geregnet hat.*

Da die Deutschschweizer Kinder in den vorliegenden Daten keine fehlerhaften Konstruktionen bilden, scheint es, als ob die Zweitsprachlernenden mehr Mühe mit den Relativsätzen hätten. Aufgrund der kleinen Zahlen ist es jedoch nicht möglich, eine verallgemeinernde Aussage zu treffen.

Possessivkonstruktionen

Auch beobachten lassen sich fehlerhafte Possessivkonstruktionen:

- *meiner Onkel seine Familie*¹³
- *meinen Onkel sein Auto*

Beide Fehler wurden von einem Kind mit Türkisch als L1 gemacht. Da das Türkische eine ähnliche Konstruktion der Possessivmarkierung besitzt, lässt sich nicht eindeutig klären, ob es sich wirklich um einen Dialekteinfluss oder um einen Einfluss aus der Erstsprache der Kinder oder eine Kombination handelt. Zudem fehlen in den Texten der anderen Kinder Hinweise hinsichtlich der Regularität solcher Konstruktionen.

Schwa

Mit der in der Grafik als "Schwa" gekennzeichneten Eintragung sind Fehler in der Form von unvollständigen Endungen gemeint, die durch die lautlichen Besonderheiten bei der dialektalen Realisierung von Endungen bedingt sein können:

- *sie putschte (statt putschten)*

Im Dialekt werden nominale ebenso wie verbale Endungen auf *-en* nur als Schwa gesprochen. Unvollständige Endungen wie im obigen Beispiel können daher als Verschriftlichung der mündlichen Realisierung erklärt werden. Das *putschen* selbst gilt natürlich nicht als Fehler. Das Kind hat das Verb wohl von *Putschauto* (*Autodrom*, *Autoscooter*) abgeleitet und es handelt sich damit um einen Helvetismus. Solche für die schweizerische Hochsprache typischen Elemente zeigen uns lediglich, dass der Text von einem in der Schweiz lebenden und sprachlernenden Kind und nicht von einem österreichischen oder deutschen Kind verfasst wurde, ebenso wie

- *sie marschiert zum Brünneli,*
- *und machte meine Kolleginnen voll,*
- *bis man zu der grossen Badi kam.*

Weiteres

Die Kategorie "weitere mögliche Einflüsse" umfasst schließlich Fehler, die beispielsweise an der Schnittstelle zwischen Lexikon und Syntax entstehen:

- *dann lag ich in das weiche Stroh neben L.*

¹³ Das Kind verwendet diese Konstruktionen anstelle von *die Familie meines Onkels* und *das Auto meines Onkels*, wofür im Dialekt *mim onkel sini familie* und *mim onkel sis auto* möglich wäre.

In diesem Fall wird das Verb *liegen* mit *legen* verwechselt und für einen Vorgang mit einem Präpositionalobjekt im Akkusativ verwendet. Dies wäre im Dialekt, in dem das Verb *liegen* eine andere Wertigkeit und zum Teil auch eine andere Bedeutung hat, durchaus üblich.

Zusammenfassung

Im Falle der hier untersuchten Texte von 9- bis 11-Jährigen sind Einflüsse des Dialekts in allen drei Sprachgruppen zu finden. Die bisherigen Ergebnisse sprechen keinesfalls zweifelsfrei dafür, dass die Kinder mit Migrationshintergrund signifikant mehr Interferenzen produzieren bzw. mehr Schwierigkeiten mit der Standardsprache haben, die eindeutig durch das dialektale Umfeld hervorgerufen werden. Dies liegt vor allem an der geringen Zahl von betroffenen Konstruktionen. Dass ihre Texte hingegen in Bezug auf sprachformale Kriterien insgesamt unter dem Niveau von gleichaltrigen Deutschschweizer Kindern liegen, scheint mit der grundsätzlich gegebenen Hürde des Zweitspracherwerbs verbunden zu sein und unterstreicht natürlich weiterhin ganz deutlich die Notwendigkeit spezifischer Sprachförderung.

4. Aktuelle Sprachfördermaßnahmen und Ausblick

Da in der Deutschschweizer Situation der Gebrauch der Hochsprache Einschränkungen unterliegt, rückt die Förderung des schulischen Hochdeutscherwerbs vielerorts in den Mittelpunkt. Auf der Basis von kantonalen Bestimmungen (vgl. Pulver 2007) und durch verschiedene Schul- und Vorschulprojekte soll der für lange Zeit situativ ausgelegte Gebrauch des Hochdeutschen (vgl. Gyger 2005: 14, Stöckling 2005: 84f.) durch seine ausschließliche Verwendung in der mündlichen schulischen Kommunikation abgelöst werden.

Hochdeutsch soll nicht nur eine besondere Rolle als Lerngegenstand, sondern auch als alltägliches Kommunikationsmittel bekommen. Dass die Standardsprache nicht mehr nur im Kontext von Leistungsbeurteilungen, schriftlich zu erledigenden Aufgaben und kopflastigen Fächern verwendet wird, sondern auch in persönlichen und angenehmen Situationen, soll sich positiv auf den Hochdeutscherwerb auswirken. Spracherwerb lebt von fruchtbarem Input (vgl. Mitchell/Myles 2004: 20ff.), und die erhöhte Interaktion in der Hochsprache soll mehr Lernsituationen ermöglichen und dadurch den Hochspracherwerb erleichtern. Gleichzeitig sollen emotionale Bewertungen und Vorbehalte gegenüber gesprochenem Hochdeutsch ausgeglichen werden.

Insgesamt darf jedoch nicht vergessen werden, Sprachfördermaßnahmen auf den gesamten sprachlichen Notwendigkeiten der Kinder aufzubauen. Der Sprachgebrauch der Kinder weist darauf hin, dass neben den Fähigkeiten in der Erstsprache vor allem auch die lokale Mundart einen essentiellen Teil ihrer sprachlichen Identität darstellt. Für die schulischen Anforderungen und die erfolgreiche Bildungslaufbahn sind gleichzeitig ausrei-

chende Kenntnisse der Standardsprache, v.a. im schriftlichen Bereich, unverzichtbar. Aus linguistischer Perspektive sollte die Förderung eines Rahmens, in dem sich beide Varietäten bei den Kindern bewusst und gut entwickeln können, im Zentrum stehen. Dabei bleibt eine explizite Förderung der schriftsprachlichen Kompetenz eine grundlegende Maßnahme. Bislang ist nicht geklärt, ob und in welchem Maße die Diglossie den Erwerb der Hochsprache zusätzlich erschwert. Die Analyse von weiterem Textmaterial sowie explizite Elizitierungsaufgaben zu den genannten Schwierigkeitsbereichen können hier in Zukunft mehr Gewissheit bringen. Im gegebenen Kontext erscheint es zwischenzeitlich wichtig, nicht nur den Gebrauch der Hochsprache zu forcieren, sondern die Lernenden ebenso wie die Lehrenden für die Differenzen und Gemeinsamkeiten zwischen den Varietäten zu sensibilisieren. Wenn die Varietät miteinbezogen wird, die im außerschulischen Leben der Kinder eine so wichtige Rolle spielt, können alle Lernenden im Sinne der Verbesserung des metasprachlichen Bewusstseins und der mehrsprachigen oder multivarietalen Entwicklung profitieren.

Literatur

- Beisenherz, Gerhard (2006): Sprache und Integration. In: Alt, Christian (Hrsg.): *Kinderleben – Integration durch Sprache*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 39-69.
- Berthele, Raphael (2004): Vor lauter Linguisten die Sprache nicht mehr sehen – Diglossie und Ideologie in der deutschsprachigen Schweiz. In: Helen Christen (Hrsg.): *Dialekt, Regiolekt und Standardsprache im sozialen und zeitlichen Raum*. Wien: Edition Praesens, 111-136.
- De Florio-Hansen, Ines / Hu, Adelheid (Hrsg.) (2007): *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Ender, Andrea / Straßl, Katharina (2009): The Acquisition and Use of German in a Dialect-Speaking Environment – Facets of Inclusion and Exclusion of Immigrant Children in Switzerland. Manuskript zur Veröffentlichung angenommen im *International Journal of Applied Linguistics*.
- Ender, Andrea / Straßl, Katharina / Li, Wei (2007): Das Projekt ‚Deutsch als Zweitsprache in Dialektumgebung‘. In: *Linguistik online* 32, 2007/3, 26-36.
- Ferguson, Charles A. (1959): Diglossia. In: *Word* 15, 325-340.
- Forum Helveticum (2005): Dialekt in der (Deutsch)Schweiz – zwischen lokaler Identität und nationaler Kohäsion = Le dialecte en Suisse (alémanique) – entre identité locale et cohésion nationale. Lenzburg: Forum Helveticum (= Schriftenreihe / Forum Helveticum; Heft 15).
- Gutzwiller, Jürg (1991): Identität versus Kommunikation. Junge Deutschschweizer zwischen Dialekt und Standardsprache. In: Schläpfer, Robert / Gutzwiller, Jürg / Schmid, Beat (1991): *Das Spannungsfeld zwischen Mundart und Standardsprache in der deutschen Schweiz. Spracheinstellungen junger Deutsch- und Westschweizer*. Aarau, Frankfurt a. M.: Sauerländer, 45-214.
- Gyger, Mathilde (2005): *Projekt Standardsprache im Kindergarten (PSS). Schlussbericht*. Basel: Rektorat Kindergärten Basel, Arbeitsgruppe Integration.

- Haas, Walter (2004): Die Sprachsituation in der deutschen Schweiz und das Konzept der Diglossie. In: Helen Christen (Hrsg.): *Dialekt, Regiolekt und Standardsprache im sozialen und zeitlichen Raum*. Wien: Edition Praesens, 81-110.
- Hu, Adelheid (2007): Mehrsprachigkeitsforschung, Identitäts- und Kulturtheorie: Tendenzen der Konvergenz. In: De Florio-Hansen / Hu (2007), 1-24.
- Kolde, Gottfried (1981): *Sprachkontakte in gemischtsprachigen Städten. Vergleichende Untersuchungen über Voraussetzungen und Formen sprachlicher Interaktion verschiedensprachiger Jugendlicher in den Schweizer Städten Biel/Bienne und Fribourg*. Wiesbaden. (=Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beiheft 37).
- Krumm, Hans-Jürgen/Jenkins, Eva M. (2001) (Hrsg): *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit: Sprachenporträts*. Wien: Eviva.
- Landert, Karin (2006): Standarddeutsch im Vorschulalter. Ein Schweizerdeutsch- und ein Standarddeutsch-Kindergarten im Vergleich. In: Dürscheid, Christa / Businger, Martin (Hrsg.): *Schweizer Standarddeutsch. Beiträge zur Varietätenlinguistik*. Tübingen: Narr, 211-231.
- Mitchell, Rosamond / Myles, Florence (2004): *Second language learning theories*. Second edition. London: Arnold.
- Odlin, Terence (2003): Cross-Linguistic Influence. In: Doughty, Cathy J. / Long Michael H. (Hrsg.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, 436-486.
- Pulver, Bernhard (2007): "Fertig Bärndütsch?" In: *e-ducation, Amtliches Schulblatt des Kantons Bern* 1/2007, 14-15.
- Rash, Felicity J. (2002): *Die deutsche Sprache in der Schweiz. Mehrsprachigkeit, Diglossie und Veränderung*. Bern u.a.: Lang.
- Rosenberg, Peter (1986): *Der Berliner Dialekt und seine Folgen für die Schüler. Geschichte und Gegenwart der Stadtsprache Berlins sowie eine empirische Untersuchung zu den Schulproblemen dialektsprechender Schüler*. (Diss.) Tübingen: Niemeyer.
- Stöckling, Hans Ulrich (2005): Mundart in der Volksschule. In: *Forum Helveticum* 2005, 82-87.
- Straßl, Katharina / Ender, Andrea (2009): Die schriftsprachlichen Fertigkeiten von Migrantenkindern in der Deutschschweiz. Beeinflusst die Diglossie den Zweitspracherwerb? In Vorbereitung für: Schramm, Karen/ Schroeder, Christoph (Hrsg.): *Empirische Zugänge zu Sprachförderung und Spracherwerb in Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann (Reihe Mehrsprachigkeit).
- Wegener, Heide (1994): Der Einfluss des Augsburger Dialekts auf den Erwerb der Morphosyntax des Deutschen durch Grundschulkinder aus Polen, Russland und der Türkei. In: Burger, Harald / Häcki Buhofer, Annelies (Hrsg.): *Spracherwerb im Spannungsfeld von Dialekt und Hochsprache*. Bern u.a.: Lang, 89-106.
- Werlen, Iwar (1998): Mediale Diglossie oder asymmetrische Zweisprachigkeit? Mundart und Hochsprache in der deutschen Schweiz. In: *Babylonia* 1, 22-35.
- Werlen, Iwar (2005): Mundarten und Identitäten. In: *Forum Helveticum* 2005, 26-32.

Lernersprache zwischen Mundart und Hochdeutsch

1. Einführung

Unter dem Eindruck von PISA 2000ff. hat das Interesse an Lernersprachen von Kindern mit Migrationshintergrund auch in der deutschsprachigen Schweiz stark zugenommen. Die Ansicht, dass Kinder mit Migrationshintergrund, die in der Deutschschweiz eingeschult werden, wegen des Nebeneinanders von Dialekt und Standardsprache "nicht richtig" Deutsch können und einen lernersprachlichen Dialekt-Standard-Mischcode entwickeln, ist weit verbreitet. Bisher wurde das Charakteristische dieser Lernersprachen in der Deutschschweizer Sprachsituation nicht umfassend untersucht. Dank der Initiative, des Interesses und der Unterstützung durch die germanistische Linguistik an der Universität Freiburg¹⁴ kann nun ein Forschungsvorhaben realisiert werden, das sprachwissenschaftliche Grundlagenforschung und sprachdidaktische Umsetzung verknüpft. Das Projekt ist eine Kooperation der Universität Freiburg und der Pädagogischen Hochschule der FHNW. Die Arbeit wird vom Schweizerischen Nationalfonds unterstützt. Da es sich um ein DORE-Projekt handelt, ist es an der Fachhochschule Nordwestschweiz angesiedelt und wird von den Kantonen Basel-Stadt, Aargau und Freiburg als Praxispartner über die Laufzeit von drei Jahren (2007-2010) mitfinanziert.¹⁵

Kern des aktuellen Projekts ist demnach die Untersuchung der mündlichen wie schriftlichen Sprachproduktion von Kindern mit Migrationshintergrund in Deutschschweizer Schulen. Dazu wird eine qualitativer Längsschnitt mit einer quantitativen Querschnittstudie kombiniert.

Neben dieser sprachwissenschaftlichen Grundlagenforschung sieht das Projekt eine Anwendung auf dem Gebiet von Sprachstandsbeobachtung und Kompetenzeinschätzung vor. Dabei wird ein Instrument zur Sprachstandsbeobachtung entwickelt, das in der schulischen Praxis erprobt und als Anwendungsprodukt den Praxispartnern in den Kantonen zur Verfügung stehen wird. Es soll Lehrpersonen erlauben, Mischphänomene zu identifizieren, um sie im Verbund mit anderen ausgewählten sprachlichen Charakteristika zur genaueren Erfassung der sprachlichen Entwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler zu nutzen. Das Instrument wird konkrete Beobachtungsaufgaben und -materialien enthalten sowie Auswertungsunterlagen mit praktischen Beispielen und Protokollbögen.

¹⁴ In Person von Professor WALTER HAAS und lic. phil. Nadia Montefiori.

¹⁵ Zum Projektteam gehören neben den bereits Genannten Sophie Besset, Helene Zenhäusern und die Autorin dieses Beitrags.

2. Anschauungsbeispiel

Als Anschauungsmaterial bei Präsentationen zur Thematik unseres Projektes dient jeweils die orthographische Transkription einer kurzen Sequenz aus der Nacherzählung einer Trickfilmsequenz aus dem Jahr 2004. Die Trickfilm handelt davon, wie der kleine Eisbär Lars seine gefangenen Freunde aus einem Walfängerschiff befreit. Zur Datenerhebung wird dem Kind die Geschichte ab DVD vorgespielt. Bei der zweiten Vorführung wird der Ton unterdrückt und das Kind angehalten, die Geschichte während der zweiten Vorführung zu kommentieren bzw. nachzuerzählen. Diese Nacherzählung wurde als Video- oder Audiodatei aufgenommen und ausgewertet. Die Erstsprachen des Probanden sind Albanisch und Schweizerdeutsch. Zum Zeitpunkt der Aufnahme steht er kurz vor dem Abschluss der ersten Klasse der Primarschule in Basel.¹⁶

Was sagt die Versuchsführerin?	Was sagt das Kind?	Zeile
Mhm.	++ Der kleine Eisbär badet bi dä See. Er springt und denn schwimmt er. + Er schwimmt, schwimmt und badet. Und denn xxx [unverständlich], dann kommt der grosse Schiff...	01
Mhm. Kannst du etwas deutlicher sprechen, etwas lauter?	Dann kommt der, dann kommt der grosse Schiff xx. Lars goht in de, in dem Wasser isch taucht. ++ Denn seit er, komm kleiner Fisch. Denn taucht er immerno + dann kommt der Herde mega vill Fische.	05
Hab ich nicht verstanden, sagst du das nochmal?	Dann kommt de mega vill, dann komme mega vill ä Herde Fische.	10
Ah ja.	Mega vill, ä Schwarm vo Fische.	
Ah ja. Mhm. [mehrmals]	Denn fange mmh, die Männer die Fische + und Lars sagt: „Au a! Ah.“ + Denn het er Fische, isch er bi die Fische, aber nit unter Wasser. Denn goht er dört bi die Leiter. Denn kunnt sonä Ma. + Es kunnt ä Ma, + der versteckt sich, dass är nit ihn gseht. + Dann luegt er sich um, ob der wieder kommt, dann sieht er sone Kapsel. +	15

Wenn man diese kurze Sequenz näher betrachtet, lassen sich verschiedene Typen von Mischphänomenen identifizieren, – solche mit und solche ohne offensichtliche kommunikative Funktion. Es ist für die Dynamik von

¹⁶ Die Sprachprobe wurde im Rahmen des Basler Projekts *Standardsprache im Kindergarten* erhoben.

Lernersprachen bezeichnend, dass sich Belege für sprachliche Expertise in unmittelbarer Nachbarschaft von lernersprachlicher Code-Fluktuation finden.

Zwei Stellen aus der Nacherzählung seien zur Erläuterung herausgegriffen:

In Zeile 7 findet sich der Satz: „Denn seit er: Komm kleiner Fisch.“ Bei diesem Switchen von der Mundart in die Standardsprache wird die direkte Rede als solche markiert und vom vorangehenden Einleitungssatz abgesetzt. Dies ist kein Beleg für lernersprachlichen Mischcode, sondern im Gegenteil für sprachliche Gewandtheit.

In Zeile 13 findet sich die Äusserung: „isch er bi die Fische“. Hier liegt eine punktuelle und kommunikativ offensichtlich funktionslose Code-Fluktuation innerhalb eines Satzes oder, besser gesagt, innerhalb eines Satzteils vor. Diese Fluktuation könnte durch ein noch nicht vollends ausgeprägtes sprachliches Differenzierungsvermögen verursacht sein. Dies gilt es zu erforschen.

3. Literatur

- Auer, Peter (2003): ‚Türkenslang‘: Ein jugendsprachlicher Ethnolekt des Deutschen. In: Häcki Buhofer, Annelies (Hg.): *Spracherwerb und Lebensalter*. Tübingen und Basel: Francke, 255-264.
- Berthele, Raphael (2006): Dialekt, Standard und Mehrsprachigkeit. In: *Mundart. Forum des Vereins Schweizerdeutsch*, Juni 2006, Nr. 2, 1-6.
- Birken-Silverman, Gabriele (2005): Code-switching in der Kommunikation italienischer Migrantenjugendlicher. In: Hinnenkamp, Volker / Meng, Katharina (Hg.): *Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis*. Tübingen: Gunter Narr, 105-144.
- Diehl, Erika u.a. (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Ehlich, Konrad u.a. (Hg.) (2005): *Anforderungen an Verfahren der regelmässigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Griesshaber, Wilhelm (2005): *Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb. Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse*. Universität Münster, Online-Publikation: <http://spzwww.uni-muenster.de/~griessha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf> (15. 4. 2009).
- Gyger, Mathilde (2005): Projekt Standardsprache im Kindergarten. Schlussbericht. Basel. Online-Publikation: http://www.edubs.ch/lehrpersonen/fachstelle_sprachen/index.pt
- Haas, Walter (2004): Die Sprachsituation in der deutschen Schweiz und das Konzept der Diglossie. In: Christen, Helen (Hg.): *Dialekt, Regiolekt und Standardsprache im sozialen und zeitlichen Raum*. Wien: Praesens, 81-110.
- Häcki Buhofer, Annelies / Burger, Harald (1998): *Wie Deutschschweizer Kinder Hochdeutsch lernen: der ungesteuerte Erwerb des gesprochenen Hochdeut-*

- schen durch Deutschschweizer Kinder zwischen 6 und 8 Jahren.* Stuttgart: Franz Steiner (ZDL Beihefte 98).
- Hinnenkamp, Volker (2005): „Zwei zu *bir miydi?*“ – Mischsprachliche Varietäten von Migrantenjugendlichen im Hybriditätsdiskurs. In: Hinnenkamp, Volker / Meng, Katharina (Hg.): *Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis.* Tübingen: Gunter Narr, 51-103.
- Reich, Hans. H. (2005): *Forschungsstand und Desideratenaufweis zu Migrationslinguistik und Migrationspädagogik für die Zwecke des „Anforderungsrahmens“.* In: Ehlich u.a. (Hg.), 121-170.
- Schneider, Hansjakob (1998): *„Hochdeutsch – das kann ich auch!“ Der Erwerb des Hochdeutschen in der deutschen Schweiz.* Bern: Peter Lang (= Zürcher Germanistische Studien)
- Suter Tufekovic, Carol (2008): *Wie mehrsprachige Kinder in der Deutschschweiz mit Schweizerdeutsch und Hochdeutsch umgehen. Eine empirische Studie.* Bern: Peter Lang (Zürcher Germanistische Studien, Bd. 63).
- Wegener, Heide (1994): Der Einfluss des Augsburger Dialekts auf den Erwerb der Morphosyntax des Deutschen durch Grundschulkinder aus Polen, Russland und der Türkei. In: Burger, Harald / Häcki Buhofer, Annelies (Hg.): *Spracherwerb im Spannungsfeld von Dialekt und Hochsprache.* Bern: Peter Lang, S. 89-108.
- Werlen, Iwar (2004): Zur Sprachsituation der Schweiz mit besonderer Berücksichtigung der Diglossie in der Deutschschweiz. In: *bulletin vals/asla* 79, 1-30.

**Deutsch unterrichten
zwischen DaF, Daz und DaM**

Aspekte des Lehrens und Lernens

Über die Lernwirksamkeit von Sprachlernaufgaben am Beispiel von „WebQuests“

Dieser Beitrag behandelt die Frage, wie Sprachlernaufgaben aus lern- und spracherwerbstheoretischer Perspektive auf ihre Wirksamkeit hin zu beurteilen sind und wie aufgabenorientierter Sprachunterricht (*task-based teaching*) die Möglichkeiten neuer Medien (speziell des Internets) nutzen kann. Zum Entwurf von Aufgaben braucht man Kenntnisse über die Lernwirksamkeit von Lernaktivitäten und über die dabei entscheidenden Merkmale in der Aufgabenstellung. Eine solche Kompetenz setzt lerntheoretische Kenntnisse und Wissen über Spracherwerbstheorie voraus. Das ist ziemlich viel verlangt, und in den Lehrerausbildungen wird der kritischen, theoriebasierten und qualitativen Materialanalyse im Allgemeinen wenig Aufmerksamkeit gewidmet. In diesem Zusammenhang schien es nützlich, über Möglichkeiten nachzudenken, wie für Lehrpersonen und Materialersteller eine Handreichung in Form einer „Messlatte“ entwickelt werden kann. Im internetbasierten WebQuest-Konzept (<http://webquest.org/index.php>) bot sich ein guter Anlass und ein konkreter Rahmen, eine derartige Handreichung zu entwickeln.

1. Erkenntnisse aus der Spracherwerbstheorie: die Ernährungspyramide



Trotz heftiger Debatten und erbitterter Kämpfe scheint sich in der Fremdsprachenerwerbs-Literatur doch ein gewisser Konsens abzuzeichnen in Bezug auf fünf Ausgangspunkte, die Curriculumsentwickler oder Materialersteller als Bezugspunkte benutzen können. Ich bespreche sie kurz:

- „Einem reichen Input (Sprachangebot) ausgesetzt sein“ Es wird kaum mehr bestritten, dass es eine entscheidende, wenn auch nicht exklusive, Voraussetzung des Spracherwerbs ist, einem reichhaltigen Sprachangebot (Input) in der Zielsprache ausgesetzt zu sein. Das Sprachangebot muss umfangreich und verschiedenartig sein. Es soll verschiedene Textsorten in unterschiedlichen Registern oder Darbietungsformen enthalten. Auch ist man sich in groben Zügen darüber einig, dass dieses „Ausgesetzt-Sein“ am meisten bringt, wenn das Sprachangebot im Schwierigkeitsgrad etwas (aber nicht zu sehr) oberhalb des aktuellen Beherrschungs- und Kenntnisniveaus der Lernenden liegt. Fachsprachlich ausgedrückt soll der Input „i + 1“ sein (i = interlanguage = Interims- oder Lernersprache).
- „Inhaltsorientierte Verarbeitung“ Dem Input ausgesetzt zu sein, führt nur dann zu Lernergebnissen, wenn Lernende sich die Bedeutung des Inputs bewusst gemacht haben. Und zwar am besten so, dass diese Bedeutung im Rahmen der Lernaktivität funktional ist und mit den Interessen der Lernenden übereinstimmt. So bringt zum Beispiel eine Lernaktivität mit dem Computer, die mit bloßem „Kopieren und Einfügen“ ausgeführt werden kann, weniger als eine Aufgabe, die irgendeine Form der inhaltlichen, mentalen Bearbeitung voraussetzt.
- „Sprachformorientierte Verarbeitung“ Es gibt in der internationalen wissenschaftlichen Fachliteratur in letzter Zeit wieder mehr Befürworter bewusster Regelkenntnisse im Fremdsprachenunterricht. Aus der vergleichenden Forschung hat sich ergeben, dass Lernende, die nicht nur viel Input verarbeiten, sondern sich daneben auch in irgendeiner Weise bewusst mit der Sprachform befasst hatten, schneller vorankamen, letztendlich ein höheres Niveau erreichten, kompliziertere Sprachäußerungen produzieren konnten und dabei weniger Fehler machten. Wohl gemerkt: Mehr Aufmerksamkeit für Grammatik hatte nur den erwähnten Effekt, wenn sie mit reichem Sprachangebot kombiniert wurde. Zweitens konnte festgestellt werden, dass unterrichtete Grammatikregeln von den betreffenden Lernenden zwar gelernt, aber bei der Produktion in vielen Fällen so gut wie nicht benutzt wurden. Eine mögliche Erklärung für dieses Paradoxon liefert die Annahme, dass Lernende ihre eigenen Regeln aufstellen, die sie aus dem Input ableiten. Die Fokussierung auf grammatische Formaspekte hilft ihnen dabei nur auf indirekte Weise. Durch die darauf gelenkte Aufmerksamkeit werden sie sich ganz allgemein der Existenz solcher Aspekte bewusst. Diese Bewusstheitsbildung bringt sie dann dazu, eigene Regeln zu formulieren. Die Wirksamkeit dieser Art von „Sprachbewusstheitsförderung“ (*awa-*

reness-raising) wird in der Fachliteratur ziemlich breit unterstützt und meistens als „Formfokussierung“ bezeichnet (vgl. Schifko, 36).

- „Sprachäußerungen produzieren (Forcierte Sprachproduktion)“ Es hat Vorteile, wenn man Lernende dazu bringt, sich zu äußern. Dadurch entdecken sie von selbst die lexikalischen, grammatischen und syntaktischen Defizite, die sie daran hindern, genau das zu äußern, was sie möchten. In vielen Fällen haben Lernende bereits eine Vorstellung von der Sprachform, sind sich aber nicht sicher, ob ihre Hypothese richtig ist. Forcierte Sprachproduktion zwingt sie dann dazu, ihre Hypothesen zu überprüfen, indem sie diese einfach ausprobieren. Schließlich gibt es Spracherscheinungen, die einem nicht auffallen, wenn man sie nur über den rezeptiven Weg erfährt, etwa weil man in der Muttersprache dafür keine Äquivalente hat. Ein Beispiel wäre der Unterschied zwischen „Sie“ und „du“ für Anglophone. Um solche Dinge zu lernen, braucht man sogenannte „negative Rückkopplung“ von Seiten eines Gesprächspartners. Forcierte Sprachproduktion in der Unterrichtssituation ermöglicht es den Lehrenden, eine solche Rückkopplung zu organisieren. Wir unterscheiden zwei Typen von Sprachproduktion: Zum einen das Produzieren von sogenannten „Sprachbausteinen“ (formelhafte Sprache) und zum anderen das regelgeleitete Produzieren (konstruierte Sprache). Sprachbausteine sind unanalysierte Kombinationen, die zwar aus mehreren Wörtern bestehen, aber als eine einzige Einheit erfahren und gelernt werden – so als handle es sich um ein einzelnes Wort. Ein Beispiel dafür ist, dass man ohne jegliche Regelkenntnis korrekt „Guten Abend“ sagen kann, ohne dabei begründen zu können, warum es nicht etwa „Gute“, „Guter“ oder „Gutem“ heißt. Bei konstruierter Sprache geht man davon aus, dass die produzierte Sprachäußerung mit Hilfe von Regelanwendung erzeugt wird. Beide Arten der Produktion tragen zum Spracherwerb bei, sie sollten also beide geübt werden.
- „Strategisches Handeln“ Die für das Erlernen einer Fremdsprache zur Verfügung stehende Zeit ist meistens relativ beschränkt, wir müssen davon ausgehen, dass immer Kenntnisdefizite übrig bleiben werden. Deshalb ist es nützlich, Lernende die Anwendung von Strategien üben zu lassen, mit denen sie ihre Defizite kompensieren können. Es werden in diesem Zusammenhang produktive und rezeptive Kompensationsstrategien unterschieden. Rezeptive Strategien werden auch oft als Les- oder Hörstrategien bezeichnet. Beispiele sind u. a. das Erraten unbekannter Wörter oder die Aktivierung möglichst vieler Vorkenntnisse. Produktive Kompensationsstrategien werden auch oft als Kommunikationsstrategien bezeichnet. Sie werden u. a. benutzt, um zu verhüllen, dass man etwas nicht äußern kann, und um – trotz mangelnder Sprachmittel – doch verstanden zu werden. Man kann diese fünf Ausgangspunkte als notwendige Bestandteile eines vollständigen Erwerbsangebots betrachten. Dabei wird keine Sequenzierung vorgeschlagen, sondern angegeben, welche „Zutaten“ Fremdsprachenunterricht enthalten soll – ganz gleich in welcher Form und Reihenfolge – damit ein optimales Lernergebnis erwartet werden kann. So wie in der bekannten

Ernährungspyramide nur wiedergegeben wird, welche Bestandteile eine gesunde, vollständige Mahlzeit enthalten soll, sind auch beim Spracherwerb Form und Reihenfolge der beschriebenen Bestandteile nicht so wichtig. Vielleicht ist es sogar vorteilhaft, jedes Mal etwas anderes zu wählen, damit die Abwechslung zusätzlich „Appetit“ macht. Das Allerwichtigste ist, dass alle „Nahrungsmittel“ enthalten sind.

2. Erkenntnisse aus der kognitiven Psychologie: die Multi-Merkmal-Hypothese

Die nächste Frage ist, wie Kenntnisse in den fünf Bereichen der Ernährungspyramide erworben werden. In der kognitiven Psychologie herrscht vorwiegend Einigkeit darüber, dass wir uns solche Kenntnisse nicht als abgerundete, geschlossene Gebilde (als fertige Bilder sozusagen) vorstellen sollten; Kenntnisse existierten in unserem Gehirn vielmehr in Form mehr oder weniger offener Strukturen von Eigenschaften. Ich versuche das hier an einem Beispiel zu illustrieren:

Das (mentale) Konzept „Rose“ kann sich in einem Gehirn u. a. aus Merkmalen folgender Kategorien zusammensetzen:



Semantische Merkmale: „ist bunt“; „riecht gut“; „ist Teil einer Pflanze“

Morphologische Merkmale: „bekommt ein „-n“ in der Mehrzahl“

Syntaktische Merkmale: „kann als Subjekt und als Objekt in einem Satz verwendet werden, nicht als Verb oder Adverb; wird oft durch einen Artikel markiert“

Kollokationsmerkmale: „wird öfter mit den Wörtern „pflücken“ und „rot“ kombiniert“

Pragmatische Merkmale: „kann dazu dienen, dass einen jemand sympathisch findet; kann bei einem Besuch mitgebracht werden“

Umgebungsmerkmale: „steht oft in einem Garten oder in einer Vase“

Assoziative Merkmale: „ist verbunden mit Gefühlen wie „fröhlich“ oder „feierlich“ bzw. mit „verliebt sein“

Jedes Merkmal kann zugleich auch Bestandteil eines anderen Konzeptes sein – so kann die Eigenschaft „rot“ z.B. Teil der Konzeptstruktur „Rose“ sein, aber ebenso gut auch in die Konzeptstrukturen „Blut“ oder „Sonnenuntergang“ einbezogen sein. Man könnte diesen Sachverhalt mit dem

Funktionieren einer elektronischen Informationstafel vergleichen, wobei jedes Lämpchen als Bestandteil verschiedener Buchstaben fungieren kann – je nach programmierter Kombination mit anderen Lämpchen. Kenntnisse sind also in Form von Netzwerken im Gehirn gespeichert. Bei Abruf (wenn wir die Kenntnisse zu irgendetwas brauchen) werden diese Netzwerke nie in ihrer Totalität aktiviert. Wir aktivieren nur das, was wir in der gegebenen Situation benötigen. Dabei kann das konzeptuelle Netzwerk von jeder einzelnen Eigenschaft aus aktiviert werden. Reichtum und Vielfältigkeit eines Netzwerks sind also vorteilhaft: Je reicher und vielfältiger es ist, umso schneller – und durch umso unterschiedlichere Reize in der Außenwelt – kann das Konzept aktiviert werden. Wie entstehen solche Kombinationen von Verbindungen in unserem Gehirn? Etwas vereinfacht gesagt registriert unser Gehirn, dass eine gewisse Kombination bestand, mit welchen anderen Kombinationen sie verbunden war und hält fest, wie oft dies geschah. Diese Frequenz bestimmt die Gewichtung einer Verbindung und die Schnelligkeit, mit der die darin repräsentierte Eigenschaft abrufbar ist. Daraus kann abgeleitet werden, dass die nützlichsten Kenntnisse aus reichhaltigen und vielfältigen Netzwerken von Merkmalen bestehen, aus Kombinationen, die ihrer Frequenz in Anwendungssituationen so gut wie möglich entsprechen. Das heißt, dass wir Lernenden helfen, indem wir sie Lernaktivitäten ausführen lassen, in denen derartige Kombinationen eine substantielle Rolle spielen.

Zusammengefasst kann daher aus dieser Theorie in Bezug auf Lernaufgaben die sogenannte „Multi-Merkmal-Hypothese“ abgeleitet werden: Eine Lernhandlung wird zu besserem Behalten und schnellerem Aktivieren führen, wenn sie die Lernenden in der aufgerufenen Lernaktivität

- *viele Merkmale*
- *aus vielen verschiedenen Kategorien*
- *in frequenten, „üblichen“ Kombinationen*
- *möglichst oft*
- *zu gleicher Zeit*

mental bearbeiten lässt.

Aus dieser Hypothese lassen sich einige konkrete Kriterien für Lernaufgaben ableiten, beziehungsweise besser begründen.

- Erstens sagt sie voraus, dass auch aus kognitiv- psychologischer Sicht das Erwerben von Sprachkenntnissen effektiver ist, wenn die Lernhandlung inhaltsorientiert – d. h. ausgeführt in einem Zusammenhang – ist, wobei Bedeutungsvermittlung das primäre Ziel der Übungshandlung ist. Durch die Berücksichtigung möglichst vieler Bedeutungsaspekte werden viel mehr verschiedene Merkmale in die mentale Handlung miteinbezogen.
- Zweitens bietet sie die Möglichkeit, die Begriffe „intensive Lernhandlung“ oder „Verarbeitungstiefe“ zu konkretisieren. Eine Lernhandlung

ist umso intensiver bzw. tiefer, je mehr verschiedene Merkmale sie in die mentale Aktivität mit einbezieht.

Im Allgemeinen kann man sagen, dass offene Aufgaben das eher tun als geschlossene. Lehrpersonen neigen manchmal dazu, geschlossene Aufgaben zu bevorzugen. Eine Aufgabe wie:

„Versuche mit Hilfe von Internetquellen folgende Fragen zu beantworten: An welchen Schweizerischen Universitäten kann man Kel-tisch studieren? Wie lange dauert so ein Studium? Was kostet es und wo ist die Mensa am preiswertesten?“

ist einfacher zu managen, zu beurteilen und zu benoten als:

„Mache deinen Mitschülern einen Vorschlag für ein Studium in der Schweiz in Übereinstimmung mit ihren Zukunftsplänen, verfügbarer Zeit, finanziellen Möglichkeiten und bevorzugten Charakteristika einer Studentenstadt“.

Die zweite Variante verlangt ausführlichere und stärker variierte Bearbeitung des Inputs und wird also intensivere Lernaktivität hervorrufen.

- Drittens sollte die Aufgabe dazu führen, dass diejenigen Kombinationen, die in der Wirklichkeit am frequentesten sind, in der Übung auch am häufigsten vorkommen. Um das zu verwirklichen, ist es möglich – aber relativ mühsam – künstlich Aufgaben zu konstruieren, die diesem Kriterium genügen. Viel einfacher ist es, Lernaufgaben zu entwerfen, die so beschaffen sind, dass für die Ausführung die Benutzung von lebensechtem Sprachmaterial in einer lebensechten Anwendung notwendig ist. Das wird automatisch dazu führen, dass viele Merkmale in üblichen und frequenten Kombinationen zu gleicher Zeit im Arbeitsgedächtnis anwesend sein werden.
- Viertens machen Aufgaben, die funktional sind, die mentale Bearbeitung von Kombinationen semantischer und pragmatischer Merkmale wahrscheinlicher (in dem Sinne, dass sie einem Ziel dienen oder zu irgendeinem praktisch brauchbaren Ergebnis führen, wie z.B. einem Brief, einer Debatte, einem Faltblatt oder einer Ausstellung).
- Fünftens erleichtern Aufgaben, die in der Erlebniswelt der Lernenden ausgeführt werden können, schon früher erworbene Kenntnisstrukturen zu aktivieren. Dadurch wird neues Wissen effizienter in bestehendes Wissen eingeordnet und verankert.
- Schließlich führen Aufgaben, in denen das zu lernende Sprachmaterial von verschiedenen Seiten – das heißt in vielfältiger Form und Anwendung – bearbeitet werden kann, zu Lernergebnissen, die später auch von vielen unterschiedlichen Reizen in der Außenwelt aktiviert werden können.

3. WebQuests und Fremdsprachenerwerb

Auf den ersten Blick scheint das „WebQuest“-Konzept für viele der oben erwähnten Entwicklungen eine Lösung zu bieten. Es wurde von Bernie Dodge entwickelt als Format für komplexe, integrierte, mithilfe von Internetquellen auszuführende Aufgaben. Ein WebQuest ist eine lebensechte Aktivität, die in ein konkretes, funktionales Produkt mündet (Kunstwerk, Gutachten, Ausstellung, Broschüre, Zeitung, Plan, Veranstaltung usw.). Die für die Produktion benötigten Informationen können in Internetquellen gefunden werden. Um dem Problem vorzubeugen, dass viel Zeit durch ineffizientes, ungezieltes „Herumsurfen“ verloren geht, werden so viele Quellen vorgegeben, dass die Aufgaben ohne weiteres Suchen erledigt werden können. Um die Lernhandlung zu steuern, ist ein WebQuest nach einem festen Muster strukturiert. Jeder WebQuest besteht aus folgenden Bestandteilen:

Einführung Sie bietet eine Orientierung innerhalb der Aufgabe, indem Kontext und Anlass zum erwünschten Produkt angegeben werden: Situation, (fiktiver) Auftraggeber, (fiktiver) Abnehmer, Adressatengruppe, erhofftes Lernergebnis usw. *Auftrag* Er beschreibt, was für ein Produkt geliefert werden soll und welchen Anforderungen es genügen soll (die Spezifizierungen).

Quellen Die Internet-Adressen, die mindestens notwendig sind, um die Aufgabe ausführen zu können.

Verfahrenshinweise Sie beschreiben, welche Schritte im Produktionsprozess berücksichtigt und geplant werden sollen.

Beurteilung Sie beschreibt, nach welchen Kriterien die Produkte beurteilt bzw. benotet werden.

Rückblick Er liefert den Lernenden den Rahmen für eine Reflexion darüber, was sie (a) gelernt haben; worauf sie (b) dies zurückführen; wie sie (c) sicherstellen, das Gelernte auch zu behalten; und was sie sich (d) vornehmen, in Zukunft anders zu machen.

Lehrerseite Sie enthält allerlei praktische Information über Dinge wie: Adressatengruppe, benötigte Vorkenntnisse, erzielte Lernergebnisse, benötigte Rahmenbedingungen bei Vorbereitung und Ausführung, Probleme und Lösungen in Bezug auf die Organisation, Erfahrungen beim Gebrauch, Tipps usw. Bei genauerem Hinsehen ergeben sich jedoch einige Fragen. Das Konzept wurde für die Anwendung in allen Schulfächern entwickelt, was bedeutet, dass spezifische Anforderungen des Fremdsprachenlernens nicht berücksichtigt sind. Ob die Aufgabe etwa eine intensive Benutzung der Fremdsprache voraussetzt, ist im WebQuest-Konzept kein Kriterium. Wir haben deshalb einen ergänzenden Kriteriensatz entwickelt, mit dessen Hilfe die Lernwirksamkeit eines WebQuests in Bezug auf Fremdsprachenkompetenz (also eines „SprachQuests“) gezielter beurteilt werden kann.

Dabei haben wir auf die oben geschilderten theoretischen Erkenntnisse Rücksicht genommen.

4. Die Entwicklung des Beurteilungsinstruments: die „Messlatte“

Aufgrund der Erkenntnisse aus der Spracherwerbstheorie einerseits und der kognitiven Psychologie andererseits haben wir ein Auswertungsinstrument in Form eines Fragebogens konstruiert – die so genannte „Messlatte“. Für die Beurteilung von WebQuests hatte der Begründer Bernie Dodge schon einen Satz von globalen Kriterien formuliert, die sich vornehmlich auf das Vorhandensein und die Qualität der für ein WebQuest obligatorischen Bestandteile bezogen. Dabei handelt es sich um insgesamt sieben Fragen des Kriteriensatz 1, wie z.B.:

„Stehen Informationsquellen zur Verfügung und inwieweit sind diese für die Durchführung der Aufgabe zweckmäßig?“

Zusätzlich haben wir zwei Sätze von Kriterien formuliert, um die potenzielle Lernwirksamkeit in Bezug auf den Fremdsprachenerwerb spezifischer einschätzen zu können; so wird in Kriteriensatz 2 nach Vorhandensein und Qualität der hier besprochenen „Zutaten“ gefragt. Das führte zu insgesamt acht Fragen, wie z.B.:

„Inwiefern regt die Aufgabe Lernende dazu an, auf Merkmale der Sprachform (wie beispielsweise Wortstellung, Benutzung der Tempora, Wortendungen, Prä- und Suffixe, Pluralformen etc.) zu achten und sich ihre mögliche Bedeutung bewusst zu machen?“

Im Kriteriensatz 3 wird nach Charakteristika der Aufgabe gefragt, die Handlungsintensität und Verarbeitungstiefe sowie Lebensechtheit, Funktionalität und Offenheit bestimmen. Dabei wird versucht, diese ziemlich abstrakten Konzepte so weit wie möglich in konkreten Charakteristika einer Aufgabe zu operationalisieren. Das führte zu vier Fragen, wie z.B.:

„Richtet sich die Ausführung der Aufgabe vor allem nach Bedürfnissen und Interessen der Lehrkraft (benoten bzw. Lernstoff behandeln wollen) oder aber nach Bedürfnissen und Interessen der „imaginären Kunden“, für die das Produkt bestimmt ist? (Grad der Realitätsnähe)“

Es war wichtig, dass es auch für Praktiker/-innen ohne eingehende Kenntnisse der Spracherwerbstheorie oder kognitiven Psychologie möglich sein sollte, mit diesem Instrument zu arbeiten. In den ersten Fassungen erwies sich dies allerdings als problematisch. Wir hatten zu jedem Kriterium mehr oder weniger offene Fragen formuliert. Beurteiler konnten bei jeder Frage auf einer Skala von 1–4 ihre Einschätzung ausdrücken. In verschiedenen Sitzungen mit Benutzern ergab sich, dass die Skalierung zwischen Bewertung 1 („Ist kaum der Fall“) und Bewertung 4 („Trifft in hohem Maße zu“)

zu vage und zu fließend war und näherer Konkretisierung bedurfte – und zwar so, dass die zugrunde liegende Theorie sozusagen in den Beurteilungsformulierungen eingebaut war. Auch die Verwendung von Fachausdrücken blieb ein Problem. Wir haben diese Probleme zu lösen versucht, indem wir die endgültige Formulierung in Interaktion mit den Praktiker/-innen, für die das Instrument gedacht war, so ausgehandelt haben, dass wir uns letztendlich auf einen gemeinsamen Wortlaut einigen konnten. Dabei ergab sich, dass die Umschreibungen ziemlich explizit und konkret sein mussten, um für die Adressatengruppe klar verständlich zu sein, und dass Kürze oft zu Unklarheiten führte. Die so entstandene „Messlatte“ war folglich ziemlich umfangreich und umfasste mehrere Seiten, was wiederum die Übersicht und die Gebrauchsfreundlichkeit beeinträchtigte. Um dieses Problem zu lösen, haben wir die „Messlatte“ digitalisiert. Dadurch konnten wir sie nicht nur über das Internet zugänglich machen, sondern es wurde auch möglich, eine Hypertextstruktur zu verwenden. In der endgültigen Fassung sind nur die globale Kriterienbeschreibung und die Benotungsalternativen an der Oberfläche sichtbar. Nähere Konkretisierung kann nach Bedarf bei jedem Urteil durch Mausklick abgerufen werden, wie hier zu sehen ist. Die entscheidenden Worte in der Umschreibung sind kursiv gedruckt.

Sprachformorientierte Verarbeitung

Inwiefern regt die Aufgabe Lernende dazu an, auf Merkmale der Sprachform (wie beispielsweise Wortstellung, Benutzung der Tempora, Wortendungen, Prä- und Suffixe, Pluralformen etc.) zu achten und sich ihre mögliche Bedeutung bewusst zu machen?

Die Aufgabe fördert die	Die Aufgabe fördert zwar die	Die Aufgabe erfordert	Die Aufgabe erfordert
<i>Aufmerksamkeit der Lernenden in Bezug auf formale Aspekte innerhalb der zur Verfügung gestellten Materialien überhaupt nicht.</i>	<i>Aufmerksamkeit der Lernenden im Hinblick auf formale Aspekte in den zur Verfügung gestellten Ressourcen, jedoch nicht funktional: Es handelt sich dabei eher um eingeschobene, in dem Kontext nicht notwendige Grammatikübungen.</i>	<i>Aufmerksamkeit in Bezug auf formale Aspekte der betreffenden Sprache, und obwohl dies auch in gewisser Weise mit den inhaltlichen Aspekten der Aufgabe in Zusammenhang steht, liegt der primäre Fokus auf dem grammatikalischen / syntaktischen Phänomen.</i>	<i>Aufmerksamkeit in Bezug auf die formalen Aspekte der betreffenden Sprache. Dabei liegt der Fokus primär auf der Bedeutung und dem Inhalt. Lernende werden jedoch dazu angeregt, zur Kenntnis zu nehmen, welche Rolle gewisse Formaspekte dabei spielen können.</i>

Die „Messlatte“ ist inzwischen so programmiert, dass, wenn alle Kriterien „benotet“ sind, automatisch im Beurteilungssatz eine Gesamtbewertung berechnet wird. Aufgrund dieser Ergebnisse wird eine Gesamtbeurteilung für die ganze Aufgabe berechnet und in „Sternen“ ausgedrückt.

Von diesem ursprünglich niederländischen Instrument gibt es inzwischen auch eine englische und eine deutsche Fassung. Wer sie ausprobieren oder weitere Einzelheiten erfahren möchte, findet sie unter http://webquest.kennisnet.nl/talenquest/talenquest_beoordelen (auf „Deutsche Version“ klicken).

In Ausbildungskontexten ergab sich, dass eine Benutzung einen guten Rahmen für die Theorieanwendung bietet. Mit dem Instrument kann man mehr als nur WebQuests beurteilen, es eignet sich auch allgemein für die Einschätzung der Lernwirksamkeit von komplexen, lebensechten und integrierten Sprachlernaufgaben. Die Beantwortung ganz spezifisch auf Computerverwendung abzielender Fragen kann dann ohne Probleme weggelassen werden. Darüber hinaus trägt der Gebrauch der „Messlatte“ nach Einschätzung der Benutzer ganz generell zu einer Erweiterung ihrer Kompetenz im Beurteilen der Lernwirksamkeit von Materialien, Aufgaben und Lernaktivitäten bei. Schließlich bietet die „Messlatte“ auch bei einem Neuentwurf von inhaltsorientierten, komplexen und integrierten Sprachlernaufgaben einen Bezugsrahmen, der als Checkliste beim Erstellen benutzt werden kann.



Der Artikel von Gerard Westhoff ist zuerst in „Fremdsprache Deutsch“, Heft 38, 2008 erschienen. Thema des Hefts: *„Sprachen lernen – Theorien und Modelle“*.

Bestellmöglichkeit:

http://www.hueber.de/seite/pg_inhaltsverzeichnis_heft38_fsd_ftb

Wir bedanken uns beim Hueber Verlag für die Abdruckgenehmigung.

Handlungs- und schülerzentrierte Methoden im DaF - Unterricht

Das handlungsorientierte so genannte „projektorientierte Lernen“ wird schon fast selbstverständlich als eine integrale Methode des Fremdsprachenunterrichts in derzeitigen Richtlinien und Curricula betrachtet. Auch einigen Prüfungsbestimmungen im Fremdsprachenbereich kann entnommen werden, dass die Schüler in den mündlichen Prüfungen die Arbeit an einem eigenverantwortlichen Projekt nachweisen sollten. Dabei wird vorausgesetzt, dass von Lehrern, Schülern, aber auch Bildungsadministratoren eine mehr oder weniger einheitliche Definition des Terminus „Projekt“ zugrunde gelegt wird. In der täglichen Schulpraxis existieren jedoch durchaus unterschiedliche Vorstellungen von Projektlernen, die dem Grundgedanken dieser Methode eigentlich nicht entsprechen. Hinzu kommt, dass Projekte sich keineswegs einer allseitigen Beliebtheit in den (Fach-) Kollegien erfreuen. Dies liegt zum großen Teil an der gängigen Praxis, dass Projekttage oder Projektwochen den üblichen Schulunterricht häufig dann ersetzen, wenn das Schuljahr ausläuft, bzw. einzelne Klassen oder Jahrgänge sich gerade auf Klassenfahrt befinden und / oder Betriebspraktika anstehen und somit eigentlich „nicht mehr viel los“ ist in der Schule. Die erforderliche Umorganisation des Systems Schule, die die Durchführung von Projekttagen notwendigerweise nach sich zieht, lässt sich in dieser Zeit problemloser vollziehen. Natürlich geben diese Veranstaltungen den Schülern in der Regel Gelegenheit dazu, gemeinsam mit ihren Lehrern aus der akademischen Verengung des Alltags auszubrechen und sich einem Thema oder Arbeitsfeld zu widmen, das nicht durch den 45 – Minutentakt der Einzelstunden begrenzt und in einer Folgestunde während der nächsten Tage wieder aufgenommen werden muss. Aber bei der Arbeit an solchen Großprojekten, die sich über mehrere Tage erstrecken, kann häufig festgestellt werden, dass die Schüler noch nicht über entsprechende Kompetenzen verfügen, die ihnen das notwendige selbständige Arbeiten in einem offenen Fremdsprachenunterricht ermöglichen. Sowohl in bundesdeutschen, aber auch in Schulen in Ländern, in denen eine eher traditionelle Lehr – und Lerntradition im Fremdsprachenunterricht Verwendung findet, sind die Schüler häufig überfordert, plötzlich auf die Anforderungen des Projektunterrichts zu reagieren, da sie nicht über die notwendigen Voraussetzungen verfügen, die ihnen z.B. das selbständige Arbeiten an einem Thema, die eigene Recherche dazu, die gemeinsame Lösung eines Problems und die anschließende Präsentation ermöglichen. Auch gut gemeinte und lang vorbereitete Angebote von Fachlehrern können somit zum Scheitern verurteilt sein. Wenn Schüler auf das eigenständige Arbeiten und Lernen, die Suche nach Alternativen bei der Lösung eines Problems vorbereitet werden sollen, um den Anforderungen von Studium und Beruf gerecht zu werden, dann muss der schulische Unterricht ebenfalls Formen des offenen Lernens beinhalten. Wer ein ganzes Jahr lang frontal unterrichtet oder unterrichtet wird, kann nicht ad hoc auf Pro-

jekte umschalten – ein anspruchsvoller handlungsbezogener und lernerzentrierter Unterricht muss gelernt werden – von den Schülern, aber auch von ihren Lehrern. Viel zu häufig geht man im Fremdsprachenunterricht in unseren Schulen davon aus, dass Schüler sich ohne große Vorbereitung den Arbeitsanforderungen an einem größeren Projektvorhaben erfolgreich stellen können und vergisst dabei, dass diese sich zu ihren Sprachkenntnissen auch Projektkompetenzen aneignen müssen, die ihnen die Bearbeitung größerer Unterrichtsvorhaben erleichtern und ermöglichen. Immer mehr Lehrer haben inzwischen den mehr oder weniger exotischen Charakter der Projekttag und – wochen erkannt, und daraus die Konsequenz gezogen, die Handlungs- und Projektorientierung in ihren Fachunterricht zu integrieren, denn kleinere Projekte (Mikroprojekte), sind integrierbar in das System des Fachunterrichts, der durch sie belebt werden kann. Durch die gezielte Integration von diesen Aspekten des Projektlernens in den normalen Sprachunterricht kann erreicht werden, dass die Schüler mehr oder weniger systematisch und kontinuierlich behutsam an selbständiges, praxisbezogenes und vor allen Dingen auch handlungsorientiertes Lernen herangeführt werden, das ihnen nach dem Erwerb grundlegender Projektkompetenzen auch die später anzusetzende eigenverantwortliche Bearbeitung von Großprojekten ermöglicht. Die Parallelität oder gegenseitige Ergänzung von im Wechsel durchgeführten Mikro – und Makroprojekten, wie sie in *Vom Text zum Projekt* vor einigen Jahren beschrieben wurden, lassen sich in dieser Form nicht mehr halten – dies haben Versuche im Unterricht an einem tschechischen Gymnasium eindeutig gezeigt (Wicke, 1997, S. 111). Vielmehr muss das Augenmerk im Deutsch-als-Fremdspracheunterricht analog zu anderen Fächern auf den graduellen Erwerb von Projektkompetenzen im Regelunterricht gelegt werden, wie das Schaubild auf Seite 16 verdeutlicht:

Das Argument, das ein im Deutsch-als-Fremdspracheunterricht verwendetes Lehrwerk den Einsatz von Mikroprojekten aus Zeitgründen nicht zulässt, kann dahingehend entkräftet werden, dass kleinere Projekte sich auch in Verbindung mit der Lehrbucharbeit realisieren lassen. Im Optimalfall wird ein Verbund des Projektansatzes mit anderen traditionellen Lehr- und Lernformen hergestellt. In dem Workshop während der gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und -lehrer wurden einige Beispiele vorgestellt, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben sollten – im Gegenteil, bei genauerer Analyse des Inhaltsverzeichnisses des jeweils verwendeten Deutsch-als-Fremdsprachelehrwerks dürfte es dem interessierten Leser nicht schwer fallen, ähnliche kleine Projekte zu jedem Kapitel zu konzipieren, die sich mühelos in einer (Doppel-) Stunde im regulären DaF-Unterricht umsetzen lassen.

Aus Platzgründen beschränke ich mich auf zwei Beispiele, um zu verdeutlichen, dass es auch die durch ein Lehrwerk gesetzten Grenzen zulassen, über dieses hinauszugehen und schülerzentriertere Arbeitsformen anzubieten. Den Bereich der Großprojekte lasse ich unerwähnt.¹

¹ Interessierte Leser finden ausführlichere Informationen zu diesen und anderen Unterrichtsvorschlägen in: Wicke, Rainer-E. (2005): *Aktiv und kreativ lernen*, München: Hueber-Verlag, Kapitel Mini- und Maxiprojekte, S. 151 – 190.

Im Folgenden gehe ich zunächst auf die so genannten „Ich – Bücher“ ein, die seit einigen Jahren auch im Anfängerunterricht Deutsch – als – Fremdsprache Verwendung finden. In der Regel lassen sich diese Hefte oder Bücher mit den Inhalten des Lehrwerkes kombinieren, das in der betreffenden Jahrgangsstufe Verwendung findet (Wicke, 1999). Bei genauerem Hinsehen kann festgestellt werden, dass die in einem solchen Buch behandelten Themen wie z.B. *Kleidung, Sport, Musik, Familie, Verwandte, ein ganz normaler Tag, Haustiere, Schule, meine Klasse* usw. dem Kanon der Lehrbücher zwar entsprechen, jedoch nicht in Verbindung mit einer fiktiven Lehrwerksfamilie oder Clique angeboten werden, sondern den Schüler ansprechen, der sich selbst in den Mittelpunkt der Arbeit stellen soll. Wie Felix Winter deutlich herausstellt, kann ein solches Ich – Buch zu Recht als ein Portfolio bezeichnet werden, in dem der Schüler als Autor seine Lernfortschritte durch die entsprechenden Formulierungen in der Zielsprache überprüfen kann (Winter, 2008). Darüber hinaus gibt ein solches „Ich – Buch“ den Schülern Gelegenheit, Dokumente, Fotos, Produkte wie Zeichnungen oder Collagen und Geschichten zu integrieren und es leitet die Schüler im Sinne von Lückentexten zum Verfassen eigener Texte an. Aber es müssen unbedingt auch Leerseiten zur eigenen kreativen Arbeit zu jedem Thema vorgesehen werden.

Hier wird deutlich, dass mit Hilfe einer solchen Publikation bereits wichtige Techniken und Methoden des Projektlernens – wenn auch nur in kleinen Schritten – erlernt und angewandt werden. Darüber hinaus bestätigt das Buch dem Schüler, dass er sich mit seinen zweifellos immer noch limitierten fremdsprachlichen Kenntnissen bereits verständlich machen kann.

Ein solches Buch muss nicht unbedingt käuflich erworben werden – vielmehr kann es im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts zu bestimmten Themen von Schülern und Lehrern gemeinsam entworfen und – in einem fächerübergreifenden Projekt im Kunstunterricht unter fachkundiger Anleitung gebunden und gestaltet werden.

Ein wichtiges Prinzip der Arbeit an und mit diesem Buch muss stets beachtet werden: Im Sinne des Portfoliagedankens sollte es ausschließlich von dem betreffenden Schüler selbst geführt werden, was bedeutet, dass natürlich auch Fehler in den Texten auftreten werden. Mitschüler und Lehrer können und sollten ihre Hilfestellung bei der Korrektur der Texte anbieten, jedoch muss es dem einzelnen Schüler überlassen werden, ob er diese annimmt. Die (halb-)fertigen Bücher können einerseits auch von den Schülern / Schülerinnen mit einer Parallelklasse ausgetauscht werden, um den gegenseitigen Lerneffekt zu fördern. Bei Elternabenden, Tagen der offenen Tür können sie zur Werbung für das Fach Deutsch–als–Fremdsprache verwendet werden, indem eine breitere Öffentlichkeit mit ihrer Hilfe darüber informiert wird, dass die erworbenen Fremdsprachenkenntnisse von den Schüler direkt angewendet werden können.

Ein weiteres Beispiel soll aufzeigen, dass so genannte Mikroprojekte auch im Unterricht mit fortgeschrittenen Schülern ihren Platz – auch in Ergänzung zur Lehrbucharbeit – haben können. Durch Zufall stieß ich vor einigen Jahren bei der Lektüre eines Magazins der Süddeutschen Zeitung

auf einen Beitrag, in dem die Autoren verdeutlichten, das auch unscheinbare Texte wie Kassenbons aus einem Supermarkt Anlass für kreatives Arbeiten sein können, denn der Autor hatte seine eingekauften Waren so arrangiert, dass der ausgedruckte Kassenbon fast wie ein kleines Gedicht aussah. Angeregt durch die Lektüre wurden anschließend Kassenbons gesammelt – in Deutschland nimmt niemand seinen Bon mit, meistens verbleibt er im Supermarkt, um dort entsorgt zu werden – und schon entstand die Idee für ein Mikro-Projekt *Beobachtungen im Supermarkt*, das sich hervorragend in Verbindung mit dem Kapitel *Einkaufen* des von mir für den Unterricht in einer zehnten Klasse eines tschechischen Gymnasiums verwendeten Lehrwerks durchführen ließ.



Beobachtungen im Supermarkt

Sucht euch einen der Kassenbons aus und beschreibt die Person, die die Waren eingekauft hat, kreativ und phantasievoll. Vielleicht findet ihr in alten Zeitungen, Illustrierten und Magazinen Bilder dazu. Fertigt ein Portrait oder eine Collage zu eurer Beschreibung an !

WAS wurde eingekauft?

WANN wurden die Waren eingekauft?

(morgens, mittags, abends?)

WER hat eingekauft (Mann, Frau, Kind, Alter, Kleidung, Aussehen)

Welchen BERUF hat die Person oder ist sie nicht berufstätig?

Hat die Person eine FAMILIE?

Beschreibt die Familie ausführlich.

Gibt es HAUSTIERE in der Familie?

WARUM wurden die Waren gekauft?

Gibt es einen besonderen Anlass?

Welche INTERESSEN und HOBBYS haben die Personen?

Wie verbringen sie ihre FREIZEIT oder ihren URLAUB?

Welche GEWOHNHEITEN haben die Personen ?

Was ist euch noch aufgefallen?

Bei der praktischen Erprobung wurden zuerst die kopierten Kassenbons ausgegeben und die Schüler studierten die einzelnen Bezeichnungen sehr

genau. Hier mussten viele Fragen beantwortet werden, denn viele Artikel waren nicht so einfach zu erschließen. („Was sind Jakordia-Hülsen?“ „Können Sie mir erklären, was Lauchzwiebeln sind?“)

Anhand des Rasters sammelten die Schüler in Gruppen und Partnerpaaren zunächst Informationen, wobei mitunter heftig diskutiert wurde. Nach einiger Zeit war festzustellen, dass die Schüler begannen, über die Texte hinauszugehen und fantasievoll Zusammenhänge zu erstellen. Die ersten Familienporträts entstanden. Alten Zeitungen, Illustrierten und Magazinen entnahmen die Schüler Illustrationen und Informationen, die sie zunächst mit Hilfe ihrer Aufzeichnungen zu einer Collage zusammenstellten und verdeutlichten, welche Assoziationen sie mit dem jeweiligen Kassenbon verbanden. Die entstandenen Arbeiten wurden als Gesprächsanlässe genutzt, indem die Schüler im Plenum ihre Ideen vorstellten.

In der nächsten Stunde präsentierten die Schüler ihre Collagen, sowie eine (Hausaufgabe) schriftliche Zusammenfassung ihrer Ergebnisse.

Zusammenfassung

Handlungsorientierter und schülerzentrierter Projektunterricht ist zwar eine besondere Form des Unterrichts, denn er verzichtet – bewusst – auf sprachbetrachtende reflektierende Inhalte und wendet sich der handlungsorientierten Praxis zu. Er kann in Mikroprojekten im Regelunterricht – in Ergänzung oder als zeitweiliger Ersatz des verwendeten Lehrwerks – geübt werden, indem die Schüler behutsam an ihn herangeführt werden, um auf Makroprojekte vorbereitet zu werden. Es gibt kein perfektes Lehrwerk – dies habe ich im eigenen Fremdsprachenunterricht wiederholt erfahren. Nicht jedes Kapitel eines Kursbuches eignet sich für die jeweilige Lerngruppe, daher empfehle ich, im Bedarfsfall aus einem nicht geeigneten Kapitel auszusteigen und/oder dieses durch den Einsatz von Mikroprojekten im Regelunterricht anzureichern. Die Vorleistungen zu einem erfolgreichen Projektunterricht, wie sie dem in diesem Beitrag zitierten Schema unter dem Titel *Gradueller Erwerb von Projektkompetenzen* entnommen werden können, müssen mit Hilfe einer breiten Palette von Aufgaben, Übungen, Betätigungen und Hilfestellungen im Regelunterricht erbracht werden. Die Durchführung von Mikroprojekten nimmt den Projekttagen und – wochen den Charakter des Ungewohnten und Ungewöhnlichen, so dass die Schüler sich diesen Anforderungen selbstbewusst stellen können. Im Zusammenhang mit projektorientiertem Lernen bietet sich häufig die fächerübergreifende Kooperation an, daher sollte stets geprüft werden, inwieweit ein anderes Fach Hilfe leisten kann.

Literatur

Wicke, Rainer-Ernst (1997): *Vom Text zum Projekt*, Berlin: Cornelsen, 111.

Wicke, Rainer-Ernst (1999): *Mein Mega – Mitmach – Heft*, Köln: VUB-Gilde.

Wicke, Rainer-Ernst (2005): *Aktiv und kreativ lernen*, München: hueber-Verlag.

Winter, Felix (2008): *Das Portfolio und neue Wege der Pädagogischen Diagnostik in Kindergarten und Grundschule*. In: Altmann-Stadler, u.a. (Hrsg.): *Neue Lernkultur – neue Leistungskultur*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt-Verlag.

Projektorientiertes Lernen

(geplantes Vorhaben zum Zweck des Lernens auf praktische, handlungs-, schülerzentrierte Art)



Projektstage /- wochen

Aufhebung des Fachunterrichts
für einen best. (längeren)
Zeitraum

Aufhebung des Stundentaktes
Gelegenheit zum längerfristigen
Arbeiten an einem Großprojekt

Miniprojekte im Fachunterricht

Handlungsorientierung im
Regelunterricht

Systematisches,
praxisbezogenes
handlungsorientiertes Lernen

Im Verbund mit anderen (traditionelleren?) Lehr- und Lernverfahren

Gradueller Erwerb von Projektkompetenzen

- Selbständiges Arbeiten / Selbstorganisation
- Partnerschaftliches Arbeiten (Partner-, Gruppenarbeit)
- Aushandeln von Bedeutung / Schließen von Kompromissen
- Loslösung von (einseitigen) akademischen Inhalten
- Fächerübergreifender Unterricht
- Öffnung der Schule nach außen
- Lehrerrolle: Monitor statt Kontrolleur
- Interkulturelles Lernen: Explorativer Ansatz
- Landeskunde / Öffnung der Schule nach Außen
- Produkterstellung: Aufbereitung und Präsentation von Ergebnissen
- Evaluation

REW 2007

Leitbild Integrative Erwachsenenbildung

1. Inputreferat: Leitbild Integrative Erwachsenenbildung?

1.1. Begründungszusammenhang und Bedingungsanalyse

Die Integrative Bildung ist eines der „traditionsreichsten Konzepte der Erwachsenenbildung“ bzw. der ausserschulischen Jugendbildung und „vielleicht [...] der erwachsenenbildungsspezifischste Ansatz – im Vergleich zur Schule und Hochschule.“¹ Sie beschreibt das Ideal, einerseits Menschen ...

- unterschiedlichen Alters,
- unterschiedlicher regionaler und ethnischer Herkunft,
- unterschiedlichen sozialen Status’,
- unterschiedlichen Vorwissens und Leistungspotentials
- und beiderlei Geschlechts

gemeinsam weiterzubilden, andererseits die Defizite der schulischen Selektion und Bildungsinhalte zu kompensieren und somit in nachholender Weise Chancengleichheit herzustellen. Dahinter verbirgt sich die doppelte Einsicht: Ohne Bildung keine Integration, ohne Integration aber auch keine echte Bildung!

Integrative Erwachsenenbildung hat indes nicht nur eine lange Tradition, sondern ist zugleich hochaktuell: Erstens hält die (Erwachsenen-)Migration in das Einwanderungsland Schweiz unvermindert an. Zweitens machen die Ergebnisse der PISA-Studien deutlich, dass im Allgemeinen der primäre und sekundäre Bildungsbereich nur bedingt in der Lage zu sein scheinen, die innergesellschaftliche Bildungsgerechtigkeit herzustellen, welche implizit in der schweizerischen Bundesverfassung gefordert wird.² Und drittens gibt es einen relativ hohen Anteil von weiterbildungsinteressierten Personen mit latenten oder manifesten Lernstörungen bzw. Verhaltensauffälligkeiten oder mit Behinderungen: Im Zuge eines Nationalforschungsprojekts wurde beispielsweise für die schweizerischen Hochschulen unter den Studierenden ein altersgruppenabhängiger Anteil von 10.1 % bis 17,6

¹ Siebert (2006b), 53.

² Auch manch eine Formulierung des Bundesgesetzes über die Berufsbildung (BBG) vom 13.12.2002 verrät eine gewisse Skepsis des Gesetzgebers gegenüber dem Integrationspotential des Schulsystems. Unter anderem heisst es dort im Artikel 3: «Dieses Gesetz fördert und entwickelt [...] den *Ausgleich der Bildungschancen*. [Hervorhebung durch P.M.]

% Personen allein mit Behinderungen oder chronischen Erkrankungen ermittelt.³

Eigentlich kann es sich kein demokratischer Staat volkswirtschaftlich oder politisch leisten, rund ein Fünftel seiner erwachsenen Wohnbevölkerung abzusondern. Angesichts einer wachsenden Zertifikatsorientierung der Unternehmen und der weiterbildungsinteressierten Individuen sowie der – betriebsökonomisch plausiblen – Anpassung der Bildungsträger an die Bedürfnisse des wirtschaftlichen Wettbewerbs gerät das integrative Bildungsideal jedoch vermehrt zu einem nachgeordneten Referenzpunkt andragogischer Programmplanung bzw. zu einem Lippenbekenntnis der Integrationspolitik. Bildung, ursprünglich auf zweckfreie Entwicklung der Persönlichkeit und Demokratisierung zielend, ‚degeneriert‘ deshalb oftmals zu Ausbildung, Kompetenzerwerb oder beruflicher (Weiter-)Qualifikation.⁴

1. 2. Elemente Integrativer Erwachsenenbildung

Ein weiterer Grund für die Probleme, welche die Orientierung am Leitbild „Integrative Erwachsenenbildung“ aufwirft, dürfte der hohe Anspruch sein, den eine konsequent integrativ durchgeführte Erwachsenenbildung an die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lehrpersonen stellt. Bildlich gesprochen steht die Kursleitung/Lehrperson im Extremfall vor der Aufgabe,

eine Wandergruppe mit SpitzensportlerInnen und Behinderten
bei Nebel
durch unwegsames Gelände zu führen
und zwar so, dass alle
bei bester Laune
und möglichst gleichzeitig
noch vor Einbruch der Dunkelheit
an drei verschiedenen Zielorten ankommen.⁵

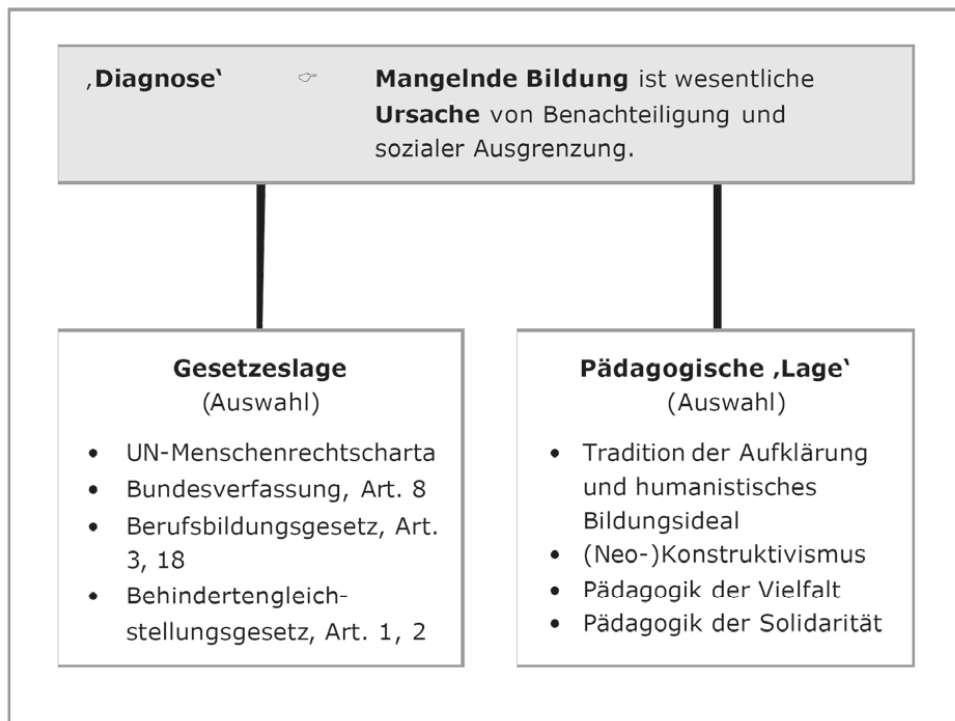
Die Grundlage dieses Anforderungsprofils bildet die wissenschaftlich gut belegte Diagnose, dass mangelnde Bildung wesentliche Ursache von Benachteiligung und sozialer Ausgrenzung ist,⁶ sowie die hiermit durchaus korrespondierende rechtliche und pädagogische Lage (siehe Schaubild).

³ Vgl. die Angaben in: Hollenweger, J./Gürber, S./Keckk, A. (2005). Zu beachten ist, dass es recht hohe Dunkelziffern geben dürfte, da Erwachsene sich oft scheuen, ihre lernrelevanten Problem zu thematisieren.

⁴ Vgl. hierzu u. a. Faulstich (2002), 22ff.

⁵ Autor unbekannt.

⁶ Vgl. hierzu exemplarisch: Brosziewski, A./Nido, M. (2005), 141-162.



Referenzpunkte Integrativer Erwachsenenbildung: Rahmenlage

Soziale Benachteiligung – in letzter Konsequenz auch die durch die Selektionsfunktion des Schulsystems bedingte – ist somit gleichermassen unpädagogisch und unrechtmässig. Obwohl Gleichstellungsgesetze immer einen grundsätzlich autoritären Charakter haben, der im Widerspruch zu dem durch Schlüsselmerkmale wie „Autonomie“, „Mündigkeit“ und „Verantwortungsbereitschaft“ geprägten Bildungsbegriff steht, sind sie für die Durchsetzung von Integration unverzichtbar. Sonst ergibt sich das Problem, dass das in den letzten Jahrzehnten vor allem marktbedingt wachsende Desinteresse an ‚echten‘ integrativen Angeboten und die fast parallel dazu entstandene, integrationspädagogisch jedoch heikle Sondererwachsenenbildung für ‚Randständige‘ (Ausländer, sozial Benachteiligte, Behinderte, etc.) weiter verfestigt werden. Indem sie die Teilnehmenden vom sozialen und kulturellen Alltags- und Bildungskontext weit gehend separieren, läuft eine Sondererwachsenenbildung nämlich Gefahr, unzureichende Lösungen oder gar kontraproduktive Effekte zu erzeugen. Wie integrativ ist beispielsweise ein Integrationskurs, in dem man zwar Deutschunterricht erteilt und den richtigen Umgang mit den schweizerischen Behörden zu vermitteln versucht, wo man die Teilnehmenden aber über den Grossteil des Tages von der ‚normalen‘ einheimischen Bevölkerung isoliert?

Aus den Referenzpunkten Integrativer Erwachsenenbildung resultieren zwei grundlegende Folgerungen:

1. Nicht Integration ist zu begründen, sondern Separation.
2. Integrative Bildung ist Konsequenz des Rechts eines jeden Menschen auf gesellschaftliche Partizipation, auf Selbstverwirklichung und auf (vernunftorientierte) Selbstbestimmung.

Diese Folgerungen machen indes deutlich, dass zur Förderung von Chancengleichheit im gesellschaftlichen Alltag und damit letztlich zur Verwirklichung des Normalisierungsprinzips⁷ Integration im engeren Sinn nicht ausreichen dürfte. Vielmehr müssen ernsthaft gemeinte Integrationsprogramme zwei weitere Prozesse zum Gegenstand haben: Inklusion und Empowerment.

Leitziel ganzheitlicher Weiterbildung bzw. Erwachsenenbildung wäre somit, die Integration, die Inklusion und das Empowerment aller sozialen Schichten/ Milieus, Gruppen und Individuen in geeigneter Weise zu unterstützen.

„Integration“ meint hierbei eine den individuellen Bedürfnissen entsprechende soziale Eingliederung – nicht: Assimilation – ‚andersartiger‘ oder ‚fremder‘ Menschen in natürliche und kulturell gewachsene Gemeinschaften, d. h. in bereits bestehende Strukturen der Arbeit, Bildung, Freizeitgestaltung etc. Unter „Inklusion“ wird die Ermöglichung und Akzeptanz multipler sozialer bzw. (sub-)kultureller Zugehörigkeiten von Menschen verstanden, die sich an dem Grundsatz ausrichtet: „Menschen dürfen nie so fest integriert sein, dass ihre Freiheit für wechselnde Inklusionen verloren geht!“ Hingegen bedeutet „Empowerment“ das „Anstiften zur (Wieder-)Aneignung von Selbstbestimmung über die Umstände des eigenen Lebens“ – jedoch unter Verzicht auf vorgefertigte oder ‚oktroierte‘ Problemlösungsangebote.⁸

Da weder der Eingliederungswille noch die Identifikation mit den Normen und Werten der Mehrheit befohlen werden können, dürfte ein solchermassen fundiertes Programm auch am ehesten dem Wunsch von Politik und Bevölkerung gerecht werden, Integration an Gegenleistungen auf Seiten der zu Integrierenden zu knüpfen. Denn vor allem ein pädagogisch professionell gehandhabtes Empowerment fördert auf relativ sanfte Weise die Bereitschaft und Fähigkeit der Integranden, nicht nur ihre Rechte wahrzunehmen, sondern auch die für das Funktionieren der Gesellschaft selbstverständlichen Pflichten zu übernehmen.

Wie angedeutet, bezieht sich „Integration“ nicht allein auf Migranten und ist Integrative Erwachsenenbildung – anders als in der Fachliteratur oft

⁷ „Normalisierung“ umfasst sowohl soziale Eingliederung als auch Abschaffung der Sonderregelungen für ‚andersartige‘ Menschen.

⁸ Zitate aus: Kleve (1997), 412-432; Herriger (2002), 174-181. Siehe ferner: Miller (2003), 33-36, 69ff.

formuliert⁹ – nicht auf eine Sonderpädagogik für behinderte Erwachsene verkürzt. Integrative Weiterbildung ist vielmehr in einem doppelten und sehr umfassenden Sinn ‚integrativ‘: zum einen hinsichtlich der Lerngruppe, in der sich ‚privilegierte‘, ‚normale‘, ‚sozial benachteiligte‘, ‚verhaltensauffällige‘, ‚lerngestörte‘, ‚behinderte‘, weibliche und männliche Teilnehmende befinden (können); zum anderen in Bezug auf die Themen bzw. Curricula, durch welche Inhalte aus der beruflichen bzw. betrieblichen Weiterbildung, der Allgemeinbildung und der politischen Bildung teilnehmerorientiert miteinander verknüpft werden.¹⁰ Zweck dieses Bildungsleitbildes ist indes keineswegs der – nüchtern betrachtet: unrealistische – Versuch, Separation gänzlich zu beseitigen und eine perfekte Integration zu realisieren. Sondern diejenigen bildungstechnischen Grundsätze und Instrumente zu benennen, die zur *Minderung* von Separation und zur *Förderung* nachhaltiger gesellschaftlicher Integration am besten geeignet sind.

Integrative Bildungsarbeit kann also nur dann erfolgreich sein, wenn sie für die Teilnehmenden eine Lernumgebung schafft, die nicht nur integriert, sondern zugleich inkludiert und empowert. Für Lehrpersonen und AusbilderInnen, die in Programmen der integrativen Erwachsenenbildung bzw. ausserschulischen Jugendbildung tätig sind, folgern daraus allerdings ausgesprochen hohe Anforderungen. Idealerweise sollten sie neben ihrem fachspezifischen Wissen über ausgeprägte fach- und allgemeindidaktische Fertigkeiten und eine breite erwachsenenpädagogische Kompetenz verfügen, welche sich aus den andragogisch relevanten Erkenntnissen der Sozial-, der Sonder-, der Genderpädagogik und der Interkulturellen Pädagogik speist. Unabdingbar erscheinen darüber hinaus eine solide Motivation, Frustrationstoleranz und viel Energie.¹¹

1.3. Integrative Kursführung (Thesen und Fragen)

Wie die Umsetzung des Leitbilds in der alltäglichen Ausbildungs- und Unterrichtspraxis möglich ist, an welchen Leitlinien sich die integrative Durchführung von Lehrveranstaltungen ausrichten sollte, welcher Methodik es bedarf und welche offenen Fragen und Probleme bestehen, kann hier nur in Form einiger ausgewählter – und diskussionswürdiger – Fragen bzw. Thesen angedeutet werden:¹²

- Nichts ist ungerechter, als Ungleiches gleich zu behandeln.

⁹ Siehe z. B. Lindmeier (2004).

¹⁰ Vgl. hierzu Siebert (2006a), 99-106, 140-143.

¹¹ Zu den allgemeinen Kriterien erwachsenendidaktischer Kompetenz und deren Unterschieden von der schulpädagogischen Kompetenz siehe Siebert (2006a), 10-18.

¹² Zur Vertiefung sei an dieser Stelle exemplarisch auf das Curriculum für den Studiengang «Dipl. SprachlehrerIn HF (Erwachsenenbildung / Ausserschulische Jugendbildung)» an der Schule für Angewandte Linguistik, Zürich, verwiesen, der u. a. ein eigenes Modul «Integrative Erwachsenenpädagogik» enthält.

- Bei besonders heterogenen Lerngruppen ist der Lernerfolg nur zu gewährleisten, wenn ein Grossteil der Inneren Differenzierung ausserhalb der eigentlichen Kurszeiten erfolgt (Coaching, etc.).
- Integrative Erwachsenenbildung funktioniert in der Regel nur mit Kleingruppen von 6 – 8 Teilnehmenden.
- Partnerarbeit und Helferprinzip sind zentrale Methoden integrativer Erwachsenenbildung.
- Integration bezieht sich nicht nur auf die Menschen, sondern auch auf die Inhalte.
- Inklusion und Integration müssen durch das Qualitätsmanagement der Bildungseinrichtung systematisch unterstützt werden.
- Welches sind die Massstäbe für ‚Normalität‘?
- Wie lernförderlich ist Heterogenität?
- Wie weit muss, wie weit darf eine Lehrperson sich in die lernrelevanten privaten und beruflichen Verhältnisse der Teilnehmenden ‚einmischen‘?
- Bietet ggf. der ‚Managing Diversity‘-Ansatz eine brauchbare Grundlage auch für die integrative Erwachsenenbildung?
- Conditio sine qua non ist eine sehr sorgfältige Lerngruppen- bzw. Bedingungsanalyse inklusive der Selbstreflexion der Lehrperson.
- Die Lernbiografie bzw. der individuelle Lern- und Bildungsprozess sind unbedingt zu beachten.
- Die Auswahl der Sprachinhalte sollte (sub-)kultur- und identitäts-sensibel erfolgen.
- Der (Sprach-)Unterricht muss (sub-)kulturell eingebunden sein.
- Die Auswahl der Lehrinhalte, im Sprachunterricht z. B. der Vokabelschatz, und der Lehrziele muss in Hinsicht auf die berufliche und private Brauchbarkeit erfolgen.
- Die Motivation zum Kursbesuch kann erleichtert werden, indem man in Zusammenarbeit mit dem Arbeitgeber Kurse während der Arbeitszeit und am Beschäftigungsort anbietet.
- Die zentralen didaktischen Prinzipien sind: Teilnehmerorientierung, Perspektivenverschränkung, Deutungsmusteransatz, Identitätsorientierung, Gendermainstreaming.
- Im Allgemeinen sind Vernetzung und Kooperation unverzichtbar, d. h. die fallbezogene Zusammenarbeit mit Teammitgliedern, Bezugspersonen der Lernenden oder externen Fachleuten (SozialarbeiterIn, PsychologIn, etc.).

Zudem sei bemerkt: Auch die ‚normalen‘ Teilnehmenden haben selbstverständlich Anspruch auf die Aufmerksamkeit der Lehrperson.

2. Diskussionsergebnisse

Während der Arbeitsgruppen- und der Plenumsphase kristallisierte sich bei den Teilnehmenden des Workshops als Diskussionsschwerpunkt der Widerspruch zwischen den Vorgaben der Integrationspolitik und den Postula-

ten der Integrativen Erwachsenenbildung heraus. Betont wurde, dass Integrationsrealpolitik und erwachsenenpädagogisches Idealbild in einem grossen Gegensatz stünden, der sich im Kontext des DaF-/DaZ-Unterrichts mit Migranten insbesondere durch die folgenden Gegensatzpaare charakterisieren lasse:

Integrative Erwachsenenbildung	Integrationspolitik
1. Geht vom mündigen Erwachsenen aus.	1. Ist durch eine patriarchalische Grundhaltung geprägt.
2. Setzt vor allem auf intrinsische Motivation der Teilnehmenden.	2. Setzt v. a. auf extrinsische Motivation, z. B. durch Zwang oder Erzeugen von Angst.
3. Zielt auf individuellen, subjektiv ‚spürbaren‘ Lernerfolg.	3. Definiert Lernerfolg über das Ergebnis der vorgegebenen Lernkontrollen und verknüpft dieses Ergebnis zudem mit dem Recht auf Verbleib in der Schweiz.
4. Richtet den Fokus auf die Individualität der Teilnehmenden und fordert, diese dort „abzuholen, wo sie stehen“.	4. Möchte Standardisierung erreichen, z. B. indem sie die Vorgabe formuliert, sich am ESP/GER auszurichten, oder als Kursziel pauschal das Erreichen des A2-Niveaus gemäss dem ESP festlegt.
5. Hinterfragt Messbarkeit von Sprache bzw. Sprachwissen.	5. Geht von der Messbarkeit von Sprache aus.
6. Stellt in Frage, dass das Ausmass an Integration sich am Grad der Beherrschung der (deutschen) Sprache messen lässt.	6. Beherrschung der Landessprache = Integration

Für die Bildungseinrichtungen ergäbe sich das Kardinalproblem, dass die Geldgeber im Regelfall staatliche Behörden seien. Diese wiederum wären an politische Vorgaben gebunden, die selten den elementaren Grundsätzen der Erwachsenenbildung genügten. Angesichts dieser Lage könne es aus der Sicht der Workshopteilnehmenden zwar nicht Aufgabe einzelner Bildungsanbieter oder gar der einzelnen DaF-/DaZ-Lehrperson sein, sich für den Integrationsauftrag in seiner Gänze verantwortlich zu fühlen. Soweit die Wettbewerbssituation auf dem Bildungsmarkt dies zulasse, wäre aber bei der Interpretation der staatlichen Lehrpläne und im Unterrichtsalltag ein gewisses Mass an zivilem Ungehorsam denkbar, der einen Ausgleich zwischen den integrationspädagogischen und den integrationspolitischen Positionen bewirken könnte. Um dagegen die durch die Vergabepraxis der Behörden forcierte Konkurrenzsituation zu entschärfen, bestehe die Möglichkeit, sich politisch zu engagieren oder durch die Gründung eines Verbands der Sprachkursanbietenden eine *pressure group* zu formen, welche die Integrationspolitik mittels Lobbyarbeit etc. angemessen ‚pädagogisiere‘.

Des Weiteren wurde vorgeschlagen, neue Tools zur ‚Messung‘ von integrationsrelevanten Soft-Skills zu entwickeln, durch welche langfristig die klassischen, wenig aussagekräftigen Lernerfolgskontrollen abgelöst werden könnten. Ferner empfahl eine Arbeitsgruppe, Instrumente zu suchen, die auf konstruktive Weise dabei helfen, die fremdenpolizeilichen Entscheide von den Deutschkenntnissen der Migranten abzukoppeln.¹³

3. Literatur

- Brosziewski, A./Nido, M. (2005): Leistung und Herkunft in integrativen, kooperativen und getrennten Schulmodellen, in: *Forschungsgemeinschaft PISA Deutschschweiz/FL PISA 2003: Analysen für Deutschschweizer Kantone und das Fürstentum Liechtenstein. Detaillierte Ergebnisse und methodisches Vorgehen*, Zürich, 141-162.
- Faulstich, P. (2002): Verteidigung von „Bildung“ gegen die Gebildeten unter ihren Verächtern, in: Nuissl, E./Schiersmann, C./Siebert, H. (Hrsg.), *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 49, 15-25.
- Herriger, N. (2000): Empowerment, in: Stimmer, F. (Hrsg.), *Lexikon der Sozialpädagogik und Sozialarbeit*, 4., erg. u. überarb. Aufl., München, 174-181.
- Hollenweger, J./Gürber, S./Keck, A. (2005): *Menschen mit Behinderungen an Schweizer Hochschulen. Befunde und Empfehlungen*, Zürich.
- Kleve, H. (1997): Soziale Arbeit zwischen Inklusion und Exklusion, in: *Neue Praxis*, 5/1997, 412-432.
- Lindmeier, C. (2004): Integrative Erwachsenenbildung. Auftrag – Didaktik – Organisationsformen, in: *DIE Zeitschrift* 2003/4, Thema: Behinderungen, 28-35.
- Miller, T. (2003): *Sozialarbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Theoretische Begründung und Praxis*, München: Neuwied.
- Siebert, H. (2006a): *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*, 5., überarb. Aufl., Augsburg.
- Siebert, H. (2006b): Integrative Erwachsenenbildung, in: Ders., *Theorien für die Praxis*, 2. Aufl., Bielefeld, 53-66.

¹³ In diesem Kontext sei auf die Dokumentation der Veranstaltung „Wie viel Sprache braucht die Integration“ (Mai 2008, Informationsstelle für Ausländerinnen- und Ausländerfragen (ISA), Bern) auf www.isabern.ch hingewiesen. Für den Hinweis danke ich Herrn Stefan Spahr.

Peer-Teaching im DaF-/DaZ-Unterricht

1. Einleitung

Unter Peer-Teaching versteht man eine Unterrichts- oder Lernform, bei der Lernende andere Lernende unterrichten. Im Unterschied zu Peer-Tutoring sind die Rollen nicht definitiv festgelegt, sondern sie wechseln. Im Prinzip kann also jede/r Lernende die Rolle der/des Unterrichtenden einnehmen.

Mit der Frage nach dem möglichen Einsatz von Peer-Teaching im DaF-/DaZ-Unterricht stellt sich fast automatisch die Frage nach der Korrektheit der durch Lernende vermittelten Sprache. Die meisten von uns würden eine Sprache ja wohl am liebsten von einer Muttersprachlerin oder einem Muttersprachler lernen. Es stellt sich also die Frage nach den Risiken, die man eingeht, wenn man Peer-Teaching im DaF-/DaZ-Unterricht einsetzt.

Andererseits ist es aber auch eine immer mehr anerkannte Tatsache, dass Lernen eine Aktivität ist, nicht ein passives Empfangen von Wissen, dass somit Lernende selbst die grösstmögliche Verantwortung für ihr Lernen übernehmen sollten und dass Metakognition, also das Wissen über das eigene Wissen und Lernen oder die Reflexion über die eingesetzten Strategien, ein entscheidender Faktor für den Lernerfolg ist. Damit bieten sich nun eine Menge Argumente *für* den Einsatz von Peer-Teaching und neben der Frage nach den Risiken sollte unbedingt auch die Frage nach den Chancen gestellt werden.

Im Workshop ging es darum, im Hinblick auf eben diese Chancen und Risiken herauszuarbeiten, wie der Einsatz von Peer-Teaching im DaF-/DaZ-Unterricht konkret aussehen könnte – dies zum einen, indem Methoden kritisch beurteilt wurden, zum anderen, indem die Rolle der Kursleitung zur Diskussion gestellt wurde.

2. Die Inhalte des Workshops

2. 1. Methoden

Ausgehend vom Austausch von Argumenten für und wider die These, dass "nur Muttersprachler/innen Sprache vermitteln können" wurden Möglichkeiten und Methoden von Peer-Teaching bezüglich ihrer Risiken & Chancen und der Bedingungen ihres Einsatzes im DaF-/DaZ-Unterricht analysiert. Folgende Methoden wurden – unter anderen – diskutiert.

Testfragen stellen, beantworten und die Antworten beurteilen

Lernende formulieren zu gegebenen Themen Fragen oder entwerfen Aufgabestellungen für andere Lernende und beurteilen die Antworten, erklären gegebenenfalls.

Variante: allgemeine Modellfragen als Hilfsmittel vorgeben, z.B. Was heisst/bedeutet..., Warum..., Was ist ein Beispiel für...

Lernende erklären sich gegenseitig neue Lerneinheiten

Lernende bekommen Themen und Lerninhalte fürs Selbststudium zugeteilt (Präsentationen & Übungen), werden dabei unterstützt, Expert/innen zu werden, vermitteln die Lerninhalte anderen Lernenden, *teacher of the day*, Kursleitungsassistenten.

Lernassistenz

Lernende tauschen ihre Strategien aus.

'Lernexpert/innen' beschreiben ihre Strategien oder führen sie vor, evtl. mit 'Posten' zu bestimmten Bereichen, Wörter lernen oder Motivation.

Gegenseitiges Korrigieren nach spezifischen Kriterien

Lernende bekommen ein spezifisches Kriterium für die Korrektur zugewiesen (z.B. Gross-/Kleinschreibung mit Regeln, Satzstellung,...), Texte oder Arbeiten von Lernenden gehen durch verschiedene Hände. Korrekturen müssen erklärt werden.

2. 2. Risiken & Chancen

Aus der Diskussion über konkrete Methoden einerseits und die Erfahrungen und Vorstellungen der Teilnehmenden andererseits ergab sich eine Sammlung von Chancen und Risiken, die mit denen, die in der Literatur behandelt werden, verglichen werden konnte. Eine Auswahl der genannten Punkte ist im Folgenden aufgeführt. Die Auswahl legt den Fokus hauptsächlich auf Aspekte, die für die spezifische Situation des DaF-/DaZ-Unterrichts relevant sind und blendet mehr allgemeine Aspekte teilweise aus.

Chancen

- das Wissen ums eigene Lernen
- das konkrete Wissen um Schwierigkeiten & Möglichkeiten
- exemplarische Lernstrategien & -kompetenz
- Vorbilder
- Transfer- & Alltagsbezug in der Optik auf die Sprache, daraus folgende Motivation
- 'gemeinsame' Sprache
- Zusammengehörigkeit/Solidarität
- Vermitteln fördert das eigene Lernen
- Gelegenheit das eigene Lernen zu reflektieren und zu vergleichen, Metaebene
- reale Kommunikation in der Zielsprache
- ...

Risiken

- mangelndes theoretisches Wissen bezüglich der Sprachstruktur, d.h. evtl. mangelnder Überblick über Zusammenhänge von Lerninhalten

- Ziele unklar mangelnde Kontrolle bezüglich dem Erreichen der Ziele
- mangelnde Kriterien für Kontrolle und Beurteilung
- mangelnde Autorität
- mangelnde Identifikation mit der (vermittelnden) Rolle
- mangelnde Korrektheit, z.B. mangelhafte Aussprache (Deutsch in der CH?!)
- mangelnde Sicherheit
- mangelndes Vertrauen der Lernenden in andere Lernende
- ...

2.3 Die Rolle der Kursleitung

Aus der Analyse der Einsatzmöglichkeiten und dem Bewusstsein über Chancen und Risiken ergab sich schliesslich die Frage nach der Rolle der Kursleitung.

Wenn die Lernenden selbst Verantwortung für ihr Lernen übernehmen, ändert sich diese Rolle und mit ihr die Aufgaben der Kursleitung grundsätzlich. Die Verantwortung für den Unterricht besteht dann weniger in der Wissensvermittlung als in der Verantwortung für angemessene Rahmenbedingungen, in der Beratung der Lernenden und in der Ermöglichung aussagekräftiger Lernkontrollen. Es handelt sich, etwas allgemeiner gesagt, um die Verantwortung für die Struktur.

Konkret ergeben sich daraus unter anderen folgende Aufgaben:

- Peer-Teaching als Methode/als Lernform einführen, d.h. erklären, motivieren und begeistern, Transparenz – auch bezüglich möglicher Schwierigkeiten – schaffen
- Ziele bestimmen & kommunizieren/ transparent machen
- Rollen und Verantwortung der Teilnehmenden und der Kursleitung definieren & transparent machen
- Rahmenbedingungen definieren & transparent machen: Zeit, Raum, Regeln, Ablauf, ... (dabei Verhältnis von Struktur und Freiheit je nach Voraussetzung der Lernenden bestimmen und variieren)
- Lernfreundliche Atmosphäre schaffen, dazu gehören auch Zusammengehörigkeitsgefühl und Lust auf Kooperation oder Fehlerfreundlichkeit
- Vorbereitung des jeweils konkreten Einsatzes, also die Aufgabenstellung, die Klärung der Voraussetzungen, das Bereitstellen von Ressourcen, das Vorhersehen möglicher Schwierigkeiten und die Planung angemessener Hilfestellungen, die Planung von Lernkontrollen
- Evaluation & Reflexion in Bezug auf Lernerfolg und Lernprozess planen und durchführen (mit und ohne TN)

3. Schlussbemerkung

Im Workshop wurde die Frage nach dem Unterschied von Peer-Teaching und kooperativem Lernen gestellt. Wenn man sie dahingehend beantwortet, dass beim Peer-Teaching die jeweiligen "teachers" in expliziter Weise

Verantwortung für die Gestaltung der Lernsituation und den Lernerfolg übernehmen, dann kann daran der im Workshop meistdiskutierte Aspekt sichtbar gemacht werden, nämlich die Frage, wie Lernkontrolle gewährleistet werden kann.

Es ist dies einerseits eine methodische Frage und als solche ist sie am ehesten konkret zu beantworten. Das Spektrum der zur Diskussion gestellten Möglichkeiten reicht von Lösungsschlüsseln über möglichst konkrete Beurteilungskriterien bis hin zur Art der Zieldefinition (z.B. das Ausführen von Sprachhandlungen mit konkreten Resultaten).

Andererseits ist die Frage eine didaktische, nämlich die nach den Zielen und damit zum Beispiel dem Stellenwert oder der Verortung von sprachlicher Korrektheit im Sprachunterricht. Das ist ein heiklerer Punkt. Der Stellenwert der Korrektheit ist zum einen für viele Lernende das scheinbar greifbarste Kriterium für den Lernerfolg und somit einigermaßen unantastbar. Aber auch für die Kursleitenden ist der partielle Verzicht auf Korrektheit zugunsten anderer Zielsetzungen wie der differenzierten Verständigung oder ganz pragmatisch der Alltagsbewältigung zu Recht nicht selbstverständlich. Er muss in Hinblick auf das weiter intendierte Sprachlernen der einzelnen Lernenden, deren Ambitionen im Verhältnis zu ihren Möglichkeiten abgewogen und transparent kommuniziert werden. Das ist eine anspruchsvolle Aufgabe und bedeutet eine hohe Verantwortung seitens der Kursleitenden.

Nicht zuletzt handelt es sich bei der Gewährleistung der Lernkontrolle aber auch um eine Frage, die das Selbstverständnis von Lehrenden und Lernenden in einem Unterrichts-Setting tangiert. Kursleitende müssen bereit sein, den Lernenden einen Teil der Verantwortung für den Lernprozess zu übergeben. Dennoch behalten sie letztlich die Verantwortung für den Kurs, dafür, dass lernfördernde Rahmenbedingungen gewährleistet sind, dass alle Lernenden auf ihre Kosten kommen, etc. Das ist eine Gratwanderung und erfordert eine differenzierte Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle. Andererseits müssen Lernende bereit sein – oder aber zu dieser Bereitschaft hingeführt werden – diese Verantwortung auch zu übernehmen. Sie sollen in die Kursgestaltung einbezogen werden und verstehen, warum, wann und in welcher Weise ihr Mitdenken und ihre Mitarbeit sinnvoll ist.

Literatur

- Dickinson, L. (1987): *Self-instruction in Language Learning*, Cambridge.
- Falchikov, N. (2001): *Learning together*, London: Routledge.
- Goy, A. (2005): Peerteaching - Doppelt gelernt hält besser. In: *Sozialmagazin* 30, 24-33.
- Helmling, B. (2006): *Peergruppenarbeit*. In: "Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht" [Online], 11 (2), <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Helmling1.htm> (6. 4. 2009)
- Quetz, J. / von der Handt, G. (Hrsg.) (2002): *Neue Sprachen lehren und lernen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Ranciére, J. (2007): *Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation*. Wien: Passagen Verlag.

Kommunizieren in einer fremden Sprache – was heisst das für die Gruppe?

Im Rahmen dieses Workshops ging es für die Workshopteilnehmer einerseits darum, sich in die Situation von den Teilnehmenden zu versetzen, die sich im Sprachkurs in einer fremden Sprache verständigen müssen. Andererseits war das Ziel darüber nachzudenken, welche Hilfen die Kursleiter den Lernenden zur Verfügung stellen können.

„Pädagogik ist eine mehr kooperative als operative Kunst.“¹

1. Das Lernen von Erwachsenen

Als Workshop-Leiterin habe ich die Teilnehmenden zunächst kurz an einige wichtige Elemente des Lernens von Erwachsenen erinnert, um so meine Vorüberlegungen für den Workshop verständlich zu machen.

Erwachsene lernen anders als Kinder, es bedeutet für sie eine Investition – auf dem finanziellen wie auf dem persönlichen Niveau. Sie gehen diesen Weg nur dann, wenn es ihnen sinnvoll erscheint, denn im Unterschied zu Kindern ist *„das Lernen bei Erwachsenen hoch selektiv“*.² Dabei setzt sich der Lernprozess nach K. Illeris aus verschiedenen Dimensionen zusammen: kognitive, soziale und emotionale Dimensionen. Die kognitive Dimension beinhaltet den Lerninhalt, also den Erwerb von Wissen und Fertigkeiten. Teilnahme, Kommunikation, Kooperation gehört zur sozialen Dimension, während der emotionale Bereich für die Gefühle und Motivationen steht. Die emotionale Dimension ist wesentlich dafür, wie die Situation erlebt wird, welche Gefühle daran beteiligt sind, also letztlich die Frage, von welcher Art und wie stark die daran beteiligte mentale Energie ist. Der Wert und die Dauerhaftigkeit des Lernergebnisses stehen so in engem Zusammenhang mit der emotionalen Dimension des Lernprozesses.

Da Emotionen eine so wichtige Rolle beim Lernen spielen, war das Thema des ersten Teils des Workshops die Reflektion der eigenen Erfahrungen und Emotionen beim Sprechen in einer Fremdsprache.

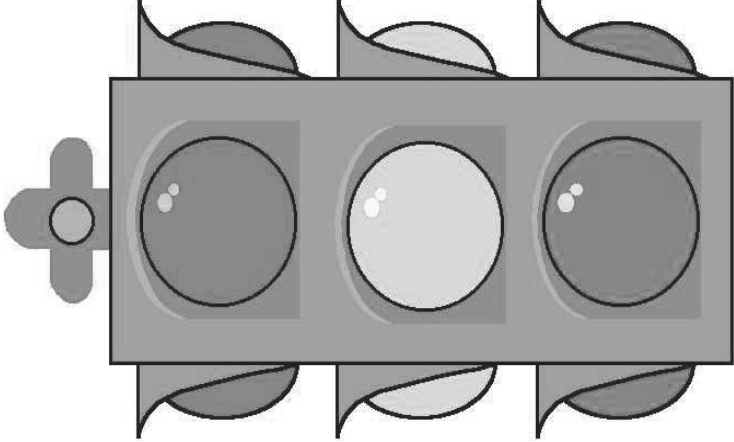
Die Teilnehmenden am Workshop machten miteinander in einer gemeinsamen fremden Sprache Bekanntschaft und überlegten zusammen, was die Kommunikation besonders spannend oder auch mühsam macht und welche Gefühle das Sprechen in der fremden Sprache in ihnen auslöst.

Es ergaben sich die folgenden Resultate:

¹ Knowles, M. S. (2007): Lebenslanges Lernen. München, 81.

² Illeris, K. (2006): „Das ‚Lerndreieck‘“ In: Nuissl, E.: Vom Lernen zum Lehren. Bielefeld, 37.

Mit fremden Menschen in einer fremden Sprache zu kommunizieren, finde ich

	<p>Kreuze</p> <p>7 x</p>	<p>schwierig, mühsam und....</p> <p>Genannte Gründe: der Sprechfokus verlagert sich, Unsicherheit, das Denken wird kanalisiert, die Tagesverfassung hat einen grossen Einfluss, die Spontaneität in den Gesprächen fehlt, Humor vermitteln und verstehen ist schwieriger, Angst vor Fehlern...</p> <p>Schwierige Aspekte: Sätze bilden, nicht alles verstehen können, Suche nach richtigen Wörtern oder nach dem präzisen Wortschatz, Präzision ist schwierig, Aussprache, Sprachfluss ist langsamer, Emotionen ausdrücken, Streiten oder über bestimmte Themen diskutieren ist schwieriger ...</p> <p>manchmal recht schwierig und</p> <p>Genannte Gründe: Sprechhandlung erfolgt auf der Sprachebene analysierend; bei Müdigkeit ist das Verstehen schwieriger, der Sprecher kann sich „ausklinken“ ...</p> <p>spannend und lehrreich und ...</p> <p>Genannte Gründe: Keiner ist Experte! Erfolgserlebnisse sorgen für Zufriedenheit, Lernen erfolgt am Modell der fortgeschritten(er)en Teilnehmer, Erfahrung der Bedeutung „man spielt eine Rolle“, man kann sich eine neue/andere Identität (er)finden, kein Leistungsdruck („Ferienkontext“), man kann spielerisch Neues ausprobieren...</p> <p>Positive Aspekte: Wortschatzerweiterung, Sprachgewinn, Anknüpfen an Gelerntes (passives „brush-up“), Fehler sind möglich, es gibt weniger Monologe...</p>
---	--	--

314

³ Bild von der Webseite: www.ycde.de

In dieser Tabelle sehen wir die verschiedensten Gefühle, die beim Lerner entstehen, sie reichen von Angst vor Fehlern bis zum Interesse am Neuen. Wie können wir diese Gefühle so für den Kurs nutzen, dass alle Lerner davon profitieren – diese Frage stand im zweiten Teil des Workshops im Vordergrund.

„Lernen muss jeder selbst.“⁴

2. Die erwachsenengerechte Förderung von Lernprozessen

Der Hintergrund zu diesem Teil war der Gedanke, dass zwar die Lerner nur alleine lernen können, dennoch sind die Kurse zumeist in Gruppen organisiert. Die Kursleitenden nehmen die Lerner einerseits als Individuen wahr, andererseits sind die sozialen Vorgänge innerhalb der Gruppe ein wichtiger Aspekt der Lernprozesse. Hinzu kommt, dass der Lerninhalt im Sprachkurs die Kommunikation selbst ist. Hier müssen wir bedenken, dass die Kommunikation im Unterricht andere Merkmale hat: *„Ihre auszeichnenden Merkmale sind Ziel-Orientierung und Steuerung“*.⁵

Im zweiten Teil des Seminars ging es nun darum, wie die Kursleitenden trotz allem eine authentische Kommunikationssituation in der Gruppe schaffen können und wie die emotionalen Aspekte in der Gruppe sinnvoll gefördert und für den Kurs nutzbar gemacht werden können. In Form von Plakaten entstanden die folgenden Gruppenresultate:

Auf die Frage, wie die Teilnehmer einen guten Kontakt untereinander herstellen können, gab es die folgenden Antworten:

- Eine respektvolle Atmosphäre schaffen
- Oft die Gelegenheit geben, Persönliches mitzuteilen, evtl. in Partnerarbeit
- Viel Arbeit in Kleingruppen
- Vorgeben oder gemeinsames Erarbeiten von Regeln
- Haltung der Kursleitung: Fairness, Empathie, Toleranz (also keine Wertung von Meinungen)
- Bei Konflikten: Gespräch unter vier Augen, möglichst schnell reagieren (Störungen haben Vorrang!)⁶, evt. gewisse Themen ausschliessen, z.B. Politik, Sexualität, Religion

Hier die Antworten auf die Frage nach der Kommunikation im Kurs:

- Verständlichkeit schaffen durch Bilder, Farben, Gesten, Rückfragen, Beispiele
- Blickkontakt ist wichtig (KL > TN, TN > KL, TN > TN)
- Aktives Zuhören signalisieren durch Wiederholung, Bestätigung, Kopfnicken, Gesten – kurz durch die non-verbale Sprache (Zeichen, Mimik, Lachen, Lächeln)

⁴ Geissler, K. A. (1999): Lernprozesse steuern. Weinheim/Basel, S. 168.

⁵ Nissen, R. (1974): Kritische Methodik des Englischunterrichts. Heidelberg. S. 197.

⁶ Dieser Leitsatz stammt aus der Themenzentrierten Interaktion nach Ruth.

- Förderung durch das Werfen von einem Ball⁷

Am Anfang des Kurses ist dabei auf die folgenden Aspekte zu achten:

- Stressabbau: Sich und den Teilnehmern Zeit lassen, keine (über)eifrige Gruppenbildung, Verbindung zur Muttersprache erhalten
- Orientierung geben: Rundgang durch die Räumlichkeiten, Informationen über den Ablauf des Kurses, des Tages geben
- Unsicherheiten abbauen durch das Einführen von Ritualen, Regeln
- Vorstellungen gestalten: Sich vorstellen und dabei alle Teilnehmer zu Wort kommen lassen, Sie/Du klären, Wertschätzung der Sprachen der Teilnehmer vermitteln

Mit diesen Reflexionen war mein Seminarziel erreicht: Die Teilnehmer haben wunderbar mitgearbeitet und sich der Auseinandersetzung mit dem Thema, sowohl auf intellektueller als auch auf emotionaler Basis gestellt. Mein zweites Ziel des Seminars war, dass alle Teilnehmende mit einem Sack voller Ideen nach Hause gehen sollten. Wie wir oben sehen, sind im Seminar eine ganze Reihe von Ideen formuliert worden, weitere Ideen habe ich selbst auf Karten notiert und in einen ganz realen, selbst genähten Sack getan. Hier einige der Karten:

Schweigen kann zu einer (Grund)-Haltung werden. Gibt es TN im Kurs, auf die dies zutrifft? Wenn ja, versuchen Sie so früh wie möglich diese TN zum Sprechen zu motivieren.	Zuhören ist eine aktive Tätigkeit. Zeigen Sie den TN, dass Sie aktiv zuhören durch Schrägstellen des Kopfes, Anschauen des Sprechers, Lächeln, Nicken...	Die Pause – (k)ein Zeitverlust Wie gestalten Sie den Übergang zur Pause ? die Pause selbst? die Rückkehr aus der Pause?
Der Beginn vor dem Beginn Was sehen – erleben die TN, wenn Sie in Ihre Schule kommen? Was sehen – erleben die TN, wenn Sie in Ihren Kursraum kommen?	Ein Name – eine Identität Wer den Namen der anderen nicht kennt, kann sie nicht ansprechen, nicht kennen lernen. Achten Sie darauf, dass alle alle Namen kennen – jederzeit.	Der erste Satz – der erste Fehler Welche Gefühle löst dieser Gedanke bei Ihnen aus?

⁷ Achtung: Möglicherweise schauen die Werfenden dabei den Ball an und nicht den Werfenden.

Deutsch unterrichten zwischen DaF, Daz und DaM

Materialien

Deutsch als zweite (oder weitere) Fremdsprache nach Englisch

1. Der Workshop

In dem Workshop ging es um die praktische Unterrichtsgestaltung von Deutsch als zweiter (oder weiterer) Fremdsprache nach Englisch. Neben den didaktischen Zielen und Grundlagen wurde auf die Bereiche Wortschatz, Grammatik, Rechtschreibung und Phonologie und deren Ähnlichkeiten und Problemfelder zwischen Englisch und Deutsch eingegangen. Nach der Analyse von bereits konzipierten Materialien für Deutsch als Fremdsprache nach Englisch wurden von den Teilnehmenden im Anschluss selbst kleine Einheiten für den eigenen Unterricht erstellt. In der folgenden Darstellung wird schwerpunktmäßig auf die Unterrichtsmaterialien in Hinblick auf die didaktischen Prinzipien eingegangen, mit denen im Workshop gearbeitet wurde.

2. Einbettung in die Theorie

Parallel zur Entwicklung der Sprachdidaktik in den letzten dreißig Jahren fand eine Hinwendung zur Erforschung und Entfaltung der Lernerperspektive statt (vgl. auch im Folgenden Neuner, 2003: 13f). Der Lerner wurde also immer mehr in den Mittelpunkt des Unterrichts und der wissenschaftlichen Untersuchungen gestellt. Eng damit verbunden ist die Entwicklung der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Mittelpunkt dieses Ansatzes ist der *Transfer*: Es wird also der Frage nachgegangen, wo man an schon vorhandenes Sprachwissen, Spracherfahrungen und Sprach/*lerner*erfahrungen anknüpfen kann. Daraus ergeben sich die Ziele der Tertiärsprachendidaktik, der Didaktik also, die sich mit dem Erlernen von einer zweiten und weiteren Fremdsprache(n) beschäftigt:

Transferbereich 1: Erweiterung der Spracherfahrungen

Dabei werden Übergänge zwischen dem bereits Bekannten und dem Neuen vollzogen, der Lerner bildet dabei „Transferbrücken“ (Meissner, 2000). Bei enger sprachtypologischer Verwandtschaft und intensivem Sprachkontakt werden solche Transferbrücken beispielsweise bei gleichen oder ähnlichen Sprachformen gebildet.

Transferbereich 2: Erweiterung des Sprachlernbewusstseins durch Besprechung von Sprachlernprozessen und Sprachlernerfahrungen

Bei dieser zweiten Zielsetzung der Tertiärsprachendidaktik soll der Lerner an bereits vorhandene Fremdsprachenlernerfahrungen und Fremdsprachenlernprozesse anknüpfen, ebenso an Sprachlernerfahrungen aus der Muttersprache. Lerner sollen sich also bewusst werden, wie sie bisher (am

besten) gelernt haben und nun für die neue Sprache lernen, welche Lerntypen sie sind, welche Strategien sie am besten verwenden, um eine Sprache effektiv zu lernen usw. Im Unterricht sollen also ganz gezielt diese Erfahrungen aus der Muttersprache und bereits gelernten Fremdsprachen aufgegriffen, bewusst gemacht, besprochen und gegebenenfalls erweitert bzw. differenziert werden. Ziel dabei ist immer das effektive Fremdsprachenlernen.

3. Arbeit mit Unterrichtsmaterialien

3.1. Immer im Hinterkopf: 5 Prinzipien für das Unterrichten einer zweiten Fremdsprache

Aus diesen zwei Transferbereichen ergeben sich fünf Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik, bei denen sich jeder Lehrende überlegen muss, wie diese in seinem Unterricht und an seiner Institution umgesetzt werden können. Die Prinzipien lauten:

1. Kognitives Lernen: Entfaltung von Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit

Lehrende müssen mit den Lernenden darüber sprechen, wie diese eine zweite Fremdsprache lernen und wie sie diese mit ihrer Muttersprache oder der ersten Fremdsprache vergleichen. Lernende sollen Lernstrategien kennen (lernen), mit denen sie gut arbeiten können.

2. Verstehen als Grundlage und Ausgangspunkt des Lernens

Dieses Prinzip ist Grundlage für das Lernen im Allgemeinen. In unserem Zusammenhang bedeutet es, das Unbekannte im Neuen wahrzunehmen und mit dem Bekannten zu verbinden. Vorhandenes sprachliches Wissen muss bei den Lernenden aktiviert, Analogien und Unterschiede müssen erkannt, eingeordnet und ausgewertet werden.

3. Inhaltsorientierung

Tertiärsprachenlerner (L3-Lerner) sind natürlich älter als beim Erlernen der ersten Fremdsprache. Sie verfügen über Lernerfahrungen, lernen eher kognitiv als imitativ. Lehrkräfte sollten Themen für den L3-Unterricht aussuchen, die die Lernenden interessieren, d.h. sie sollten auch einmal den aufwendigeren Weg vom Lehrwerk und hin zu anderen Materialien (wie Internet, Flyer, Broschüren etc.) wählen. Im Kontext Deutsch als Fremdsprache nach Englisch werden Texte beispielsweise durch den relativ breiten gemeinsamen Wortschatz von Anfang an global verstanden. Schüler sollten ermutigt werden, sprachliche und landeskundliche Sachverhalte zu vergleichen, zu besprechen und zu diskutieren.

4. Textorientierung



















Das Verstehen von Inhalten geschieht im L3-Unterricht u.a. über Lese- und Hörtexte, Bilder und Videos, die insbesondere mediengebunden in den Unterricht integriert werden. Textarbeit, vor allem Lesetexte, sind von Anfang an wichtiger Bestandteil des Erlernens einer zweiten Fremdsprache.

5. Ökonomisierung des Lernprozesses

Für den Tertiärsprachenunterricht steht meist weniger Zeit zur Verfügung als für das Erlernen der ersten Fremdsprache. Daher müssen zeitsparende und effiziente Lehr- und Lernmethoden angewandt werden. Im Bereich der Grammatik etwa müssen die Gemeinsamkeiten bewusst parallel geführt werden. Beim Wortschatz kann ein Bildwörterbuch für relevante Themenbereiche zum gemeinsamen Wortschatz entwickelt werden. Weiterhin sollten beispielsweise Interferenzen ganz bewusst besprochen werden und schließlich sollen die Schüler zu selbständigem Arbeiten mit Hilfsmitteln, wie etwa dem Wörterbuch oder dem Internet, angeleitet werden.

3.2. Beispiele von Unterrichtsmaterialien, in denen die Prinzipien umgesetzt werden

Ü 1 Schreiben Sie die deutschen Wörter und die Wörter in Ihrer Muttersprache.

der Apfel apple 	ketchup 	salt 	hamburger 
butter 	salad 	pepper 	pretzel 
margarine 	orange 	tomato 	bread 
fish 	soup 	chocolate 	pizza 
spaghetti 			banana 

der Apfel · die Banane · die Brezel · das Brot · die Butter · der Fisch · der Hamburger
das Ketchup · die Margarine · die Orange · die Pizza · der Pfeffer · der Salat · das Salz
die Schokolade · die Spaghetti · die Suppe · die Tomate

Abb. 1: Übung zum Wortschatz, Quelle: Kursiša, A./Neuner, G.(2006): 30.

Ü 1 Vergleichen Sie Sätze mit und ohne Modalverben in beiden Sprachen. Übersetzen Sie sie in die Muttersprache.

Englisch	Deutsch	Ihre Muttersprache
I really <u>must</u> go now.	Ich <u>muss</u> jetzt aber wirklich <u>gehen</u> .	
He <u>can</u> speak Russian fluently. Er <u>kann</u> fließend Russisch <u>sprechen</u> .		
May I go home now, please?	Darf ich jetzt bitte nach Hause gehen?	
She <u>started to read</u> the text.	Sie <u>fieng an</u> den Text zu <u>lesen</u> .	
He <u>forgot to open</u> the letter.	Er <u>vergaß</u> den Brief <u>zu öffnen</u> .	
I <u>hope to see</u> you soon.	Ich <u>hoffe</u> dich bald wieder <u>zu sehen</u> .	

Abb. 2: Übung aus dem Bereich Grammatik, Quelle: Ebenda, 56.

4. Abschluss

Unterrichtsmaterialien können nach den fünf Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik umgestaltet werden. Lehrkräfte können und müssen diesen manchmal aufwendigen Schritt gehen, um ihren Lernenden das Lernen und sich selbst das Unterrichten einfacher zu machen. Zudem gibt es bereits ein Anzahl Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien, die beispielsweise für Deutsch nach Englisch bzw. Deutsch im Rahmen eines Mehrsprachigkeitskonzeptes erstellt wurden (s.u.).

5. Literaturverzeichnis

5.1. Auswahl von Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien z.B. für Deutsch nach Englisch bzw. Deutsch im Rahmen eines Mehrsprachigkeitskonzeptes (nach Hufeisen 2005: 18, erweitert)

- Berger, Maria Cristina / Curci, Anna Maria / Gasparro, Antonia (2003): *Deutsch nach Englisch: good + gut = ottimo. Ein Modul für die ersten 30 Unterrichtsstunden. Deutsch als 2. Fremdsprache an italienischen Schulen*. Rom, Italien: Goethe Institut Inter Nationes.
- Dikova, Ventzislava / Mavrodieva, Ljubov / Kudlinska-Stanulowa, Krystyna (2000): *Deutsch ist IN*. Plovdiv, Bulgarien: Lettera.
- Elving-Vogel, Margot / Rydén, Kerstin / Mertens, Harriet (1998): *Lust auf Deutsch*. Stockholm, Schweden: Bonnier.
- Jenkins, Eva-Maria / Fischer, Roland / Hirschfeld, Ursula / Hirtenlehner, Maria / Clalüna, Monika (2001): *Dimensionen*. München: Hueber.
- Keller, Susy / Mariotta, Maruska / Scherling, Theo (2003): *geni@l. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche*. Warszawa, Polen: Langenscheidt.
- Kursiša, Anta / Neuner, Gerhard (2006): *Deutsch ist easy! „Deutsch nach Englisch“ für den Anfängerunterricht*. München: Hueber.
- Orešič, Herta / Kacjan, Brigita (1999): *Wegweiser*. Maribor, Slowenien: Obzorja (2. Aufl. 2001).
- Reymont, Elżbieta / Sibiga, Agnieszka / Jezierska-Wiejak, Malgorzata (2001): *DACHfenster*. Warszawa, Polen: Wydawnictwo Szkolne.
- Weigmann, Jürgen / Bieler, Karl Heinz / Schenk, Sylvie (1999): *Deutsch international*. Berlin, Deutschland: Cornelsen.

5.2. Sekundärliteratur

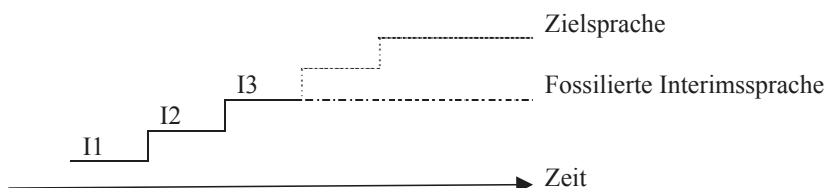
- Hufeisen, Britta (2005): Gesamtsprachencurriculum: Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge. In: Dies. / Lutjeharms, Madeline (Hg.): *Gesamtsprachencurriculum – Integrierte Sprachendidaktik – Common Curriculum*. Tübingen: Narr, 9-18.
- Meissner, Franz-Josef (2000): Zwischensprachliche Netzwerke. Mehrsprachigkeitsdidaktische Überlegungen zur Wortschatzarbeit. In: *Französisch heute* 31: 1, 55-67.
- Neuner, Gerhard (2003): Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In: Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard: *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Council of Europe, 13-34.

Gezielte Schreibförderung

Ein Lernertext zeichnet sich häufig dadurch aus, dass im Text relevante Informationen fehlen (Mängel im Aufbau), dass Gedanken nicht ausformuliert oder sprachlich nicht miteinander verbunden werden (Mängel im Ablauf), dass Formulierungen in falschen Situationen verwendet werden (Mängel beim Wortschatz), dass die Wortstellung in einem Satz nicht stimmt (Mängel bei der Syntax) oder dass die einzelnen Wörter falsch geschrieben werden (Mängel in Bezug auf Grammatik und Rechtschreibung). Auch wenn eine Lehrperson solche Texte - wenn auch ungern - vollumfänglich korrigieren kann, kommt sie bei der Frage "Wie soll ich nun mit diesem Schüler weiterarbeiten?" an ihre Grenzen.

Theoretischer Hintergrund

Der Interimssprachenansatz (geht zurück auf: Selinker, Larry. *Inter- language* in: IRAL 10:3, S. 31-54.) kann hierauf eine Antwort geben. Dieser geht davon aus, dass der Spracherwerb nicht kontinuierlich und linear, sondern stufenweise erfolgt. Der Lerner verfügt nach Überwinden jeder Stufe über eine neue Interimssprache (auch Lernersprache genannt), und diese Interimssprachen nähern sich Schritt für Schritt der Zielsprache an.



Die Vergrößerung der Sprachkompetenzen zeichnet sich dadurch aus, dass die vorhandene Lernersprache für jeden Lernzuwachs umstrukturiert wird, weil neue Elemente integriert werden müssen. Das bringt mit sich, dass mit jeder neuen Lernersprache die Komplexität zunimmt, häufig auf Kosten der Korrektheit. So zeichnet sich der Sprachlernprozess denn auch nicht dadurch aus, dass die Zahl der Fehler abnimmt, sondern dadurch, dass neue, komplexere Fehler gemacht werden. In einem funktionierenden Sprachlernprozess verändert sich nicht die Quantität, sondern die Qualität der Fehler. Um die nächste Lernersprache zu erreichen, muss der Lernende zuerst nicht nur eine Lernaufgabe bewältigen, was letztlich ein kreativer Prozess ist, sondern auch eine Kommunikationsaufgabe lösen: Er

muss die neuen Elemente ins bestehende Sprachsystem integrieren und in den verschiedenen Kommunikationssituationen anwenden. Wenn ein Lernender scheinbar nichts mehr dazulernt, also keine Lernaufgabe mehr bewältigt und sich mit der vorhandenen (fehlerhaften) Lernersprache in allen Kommunikationssituationen durchschlägt, spricht man von einer fossilisierten Lernersprache.

Im Schulalltag ist es häufig der Fall, dass die Lernenden zwar mündlich die meisten Kommunikationsaufgaben mehr oder weniger gut lösen können, bei schriftlichen Aufgaben aber versagen. Dann ist die Frustration doppelt gross, weil man der Lehrperson ja problemlos mündlich erklären könnte, was man hätte schreiben wollen. Die Folge daraus kann sein, dass die Schüler im schriftlichen Bereich fossilisieren.

Warum eine „gezielte“ Schreibförderung?

Kommen wir auf die Frage zurück "Wie soll ich nun mit diesem Schüler weiterarbeiten?". Wenn man annimmt, dass der Spracherwerb stufenweise erfolgt und ein Lerner eine Lernaufgabe bewältigen muss, um die nächste Lernersprache zu erreichen, ist es die Aufgabe der Lehrperson, dem Schüler transparent zu machen, was seine nun anstehende Lernaufgabe ist. Wenn ein vom Lernenden geschriebener Text systematisch korrigiert wird, also alle Fehler in allen Sprachbereichen (siehe die Fehlerbeispiele in der Einleitung) markiert werden und vom Lernenden verlangt wird, dass er sie weitgehend selbstständig korrigiert, wird seine Lernersprache mit der Zielsprache verglichen und es wird von ihm implizit verlangt, dass er alle dazwischen liegenden Lernersprachen überspringt. Diese Art der Korrektur überfordert den Lernenden in den allermeisten Fällen und bringt keinen Lernzuwachs.

Eine gezielte Schreibförderung bedeutet, dass die Lehrperson festlegen muss, über welche Lernersprache der Lernende zum momentanen Zeitpunkt in etwa verfügt und welche Lernaufgabe der Lernende als Nächstes bewältigen muss, um zur nächsten Lernersprache zu gelangen. Auf geschriebene Texte angewendet würde die Frage lauten: Welcher Fehlertypus muss zuerst überwunden werden, um den Text maximal zu verbessern?

Wenn dieser Fehlertypus identifiziert ist, werden alle nachfolgenden Aktivitäten darauf fokussiert (selektive Korrektur, spezifische Erklärungen, schriftliche und/oder mündliche Übungen etc.). Ziel soll es sein, den Lernenden dahin zu führen, dass er seine Sprachkompetenzen in diesem einen Bereich vergrössern kann.

Die Textanalysekriterien

Die folgenden Textanalysekriterien können dabei helfen, einen Text in seiner Ganzheit zu beurteilen. Und das ist auch nötig, denn nur weil sich Fehler in den Bereichen Rechtschreibung und Grammatik sehr einfach mit einem Rotstift markieren und korrigieren lassen, heisst es nicht, dass die Fehler in diesen beiden Bereichen die schwerwiegendsten sind.

Textanalysekriterien für Deutsch als Zweitsprache

1. Aufbau und Komplexität

- 1.1 Entspricht die Gesamtaussage dem Thema?
- 1.2 Genügen die Informationen für ein genaueres Verständnis des Inhaltes?
- 1.3 Ist ein logischer Aufbau im Text zu erkennen? (innere Gliederung)
- 1.4 Entspricht die äussere Gliederung (graphische Darstellung) der inneren Gliederung?
- 1.5 Wie komplex sind die Inhalte?
- 1.6 Ist der Text adressatengerecht verfasst? (Situationsangemessenheit)
- 1.7 Entspricht der Text eher dem schriftlichen oder mündlichen Sprachgebrauch?

2. Ablauf und Verweise

- 2.1 Werden die Zeiten angemessen verwendet?
- 2.2 Wird die Erzählperspektive eingehalten?
- 2.3 Sind Verweise verständlich und korrekt?
- 2.4 Verweisen Pronomen auf die richtigen Referenzobjekte?

3. Wortschatz

- 3.1 Wie differenziert ist der Inhaltswortschatz (= v.a. Nomen, Verben, Adjektive)?
- 3.2 Sind die verwendeten Inhaltswörter semantisch korrekt benützt?
- 3.3 Werden die Genera und die Pluralformen der Substantive korrekt benützt?
- 3.4 Werden Wörter aus der Mundart verwendet?
- 3.5 Sind die Wortbildungen (v.a. zusammengesetzte Substantive) korrekt?
- 3.6 Werden Funktionswörter (= z. B. Präpositionen, Konjunktionen usw.) korrekt benützt?
- 3.7 Werden nach Verben die richtigen Präpositionen benützt?

4. Satzbau und Zeichensetzung

- 4.1 Sind die Hauptsätze korrekt gebildet?
- 4.2 Sind die Nebensätze korrekt gebildet?
- 4.3 Wie komplex sind die Sätze gebaut? (Satzverbindungen = HS+HS, Satzgefüge = HS +NS)
- 4.4 Werden die Satzenden korrekt markiert?
- 4.5 Werden zwischen Teilsätzen Kommas gesetzt?
- 4.6 Werden bei Aufzählungen und Appositionen Kommas gesetzt?
- 4.7 Werden für die direkte Rede die entsprechenden Zeichen benützt?

5. Grammatikalische Formen

- 5.1 Sind die Verbalformen korrekt? (Numerus, Tempus)
- 5.2 Sind die direkten Kasusformen korrekt? (Nominativ, Akkusativ, Dativ)
- 5.3 Sind die komplexen Nominalformen korrekt? (nach Präpositionen, mit Adjektiven usw.)
- 5.4 Sind der Komparativ und der Superlativ korrekt gebildet?

6. Rechtschreibung

- 6.1 Wird Gross- und Kleinschreibung unterschieden und korrekt angewendet?
- 6.2 Werden Kürzungen von Vokalen korrekt geschrieben? (*kommen, voll*)
- 6.3 Werden Dehnungen von Vokalen korrekt geschrieben? (*sehen, ziehen*)
- 6.4 Werden die spezifischen Laute des Deutschen korrekt geschrieben? (<sch>, <sp/st> am Wortanfang, <ch>, <eu>, <ei> und Umlaute, Unterscheidung von <v> und <f>)

1. Aufbau und Komplexität

Mit Hilfe der Kriterien im Bereich *Aufbau und Komplexität* kann der Text als Ganzes beurteilt werden. Weil in einem geschriebenen Text im Gegensatz zum Gespräch von Angesicht zu Angesicht nicht auf Reaktionen des Gegenübers eingegangen werden kann, muss beim Schreiben eine Vielzahl von Regeln eingehalten werden, damit der Leser oder die Leserin überhaupt verstehen kann, was mit dem Text ausgesagt werden will. Das Schreiben von einem zusammenhängenden Text erfordert ein sehr grosses Mass an Abstraktionsvermögen. Die Kriterien im Bereich Aufbau und Komplexität helfen zu erkennen, wie weit der/die Lernende darüber verfügt.

Ein Problem der Beurteilung dieses Bereichs liegt darin, dass Verstösse gegen diese Regeln nicht auf der Wortebene erkennbar sind, sondern nur durch das Lesen und das Interpretieren des Gelesenen festgestellt werden können:

- Wenn ich als Leser den Text nicht verstehe, weil er zu grosse Gedankensprünge aufweist, dann muss der Schüler lernen, die Informationen in kleineren Schritten und nachvollziehbar
- ~~Wiederzugeben~~ ^{Wiedergabe} Wiedergabeschreiben für mich als Leserin in einem zu umgangssprachlichen, zu wenig offiziellen Ton verfasst ist, dann muss der Schüler lernen, dass man in offiziellen Briefen andere Ausdrücke und Formulierungen verwenden muss als im Gespräch mit Schulkollegen oder in Ansichtskarten an die Familie.
- Wenn in einer Nacherzählung von einem Märchen die wichtigen Informationen und das allen Märchen gemeinsame nicht wiedergegeben wird (Beginn: Es war einmal, das Gute kämpft gegen das Böse, am Ende siegt das Gute,...), dann muss der Schüler lernen, wie ein Märchen „funktioniert“ und wie man eine Nacherzählung als solche gestaltet.

Im Bereich *Aufbau und Komplexität* können viele Kompetenzen nicht direkt durch produktive Aktivitäten vergrössert werden. Häufig muss in einem ersten Schritt die Aufmerksamkeit durch rezeptive Übungen auf den Problembereich gerichtet werden (language awareness).

2. Ablauf und Verweise

Im Bereich *Ablauf und Verweise* geht es darum, wie die (Einzel-) Informationen innerhalb des Textes miteinander verknüpft werden. Wie auch im Bereich *Aufbau und Komplexität* sind viele Probleme in diesem Bereich nicht auf dem Papier erkennbar, sondern werden erst durch die Interpretation der Lehrperson sichtbar. Salopp formuliert: Wie viel „Reparaturarbeit“ muss beim Lesen geleistet werden, damit der Text verstanden werden kann? Es gibt Verstösse, die das Verständnis des Textes i.d.R. nicht beeinträchtigen (Erzählperspektive, Einhalten der Zeiten, usw.). Diese werden meist sogar unbewusst repariert. Es gibt aber auch Verstösse, die den Lesefluss hemmen und das Verständnis des Textes verunmöglichen können. In diesen Fällen führt die Reparaturarbeit zu keinem Resultat. Die Informationen stehen in einem für den Leser nicht

nachvollziehbaren Zusammenhang. Linguistisch gesprochen geht es hierbei vor allem um die Kohäsionsmittel i.w.S. Dabei ist es wichtig zu erwähnen, dass es keine objektiven Kriterien gibt, wie stark oder wie schwach die Informationen für einen bestimmten Text verbunden werden müssen. Einzig der Leser kann konstatieren, dass die Informationen in diesem Text für ihn zu wenig oder zu stark miteinander verbunden sind.

3. Wortschatz

Im Bereich *Wortschatz* geht es um die verwendeten Wörter. Für die Lehrperson ist es hierbei wichtig, zu erkennen, ob die Verstösse im Gebrauch des Inhaltswortschatzes oder des Funktionswortschatzes vorliegen. In diesem Bereich geht es auch darum, ob die Substantive mit den richtigen Genera (Geschlecht) verwendet werden und ob die Pluralformen richtig gebildet werden. Auch wenn sich diesbezügliche Fehler in einer fehlerhaften Deklination auswirken (Bereich Grammatik), ist das Lernen der korrekten Genera und Pluralformen Wortschatzarbeit. Es gibt keine lernbaren Regeln, warum es *der Mond* und *die Sonne* heisst.

4. Satzbau

Im Bereich *Satzbau* geht es um die Beziehung der Wörter innerhalb der Satzgrenzen. Fehler in diesem Bereich können das Verständnis des Textes häufig enorm be- wenn nicht sogar verhindern. Denn die Sprache und somit auch die Informationen werden in geschriebenen Texten durch Sätze strukturiert. Wenn die Struktur fehlerhaft ist, kann die Information nicht nachvollzogen werden. Vor allem die Vermischung von Haupt- und Nebensätzen oder die fehlerhafte Anreihung von Teilsätzen lassen darauf schliessen, dass der Schüler die Satzmodelle der deutschen Sprache noch nicht korrekt anwenden kann. So hilft auch die Interpunktion bei der Beurteilung, wie der Schüler gefördert werden kann, seine Mängel in Bezug auf den Satzbau zu beheben.

5. Grammatikalische Formen

Im Bereich *Grammatikalische Formen* geht es um die Grammatik im engeren Sinn. Neben der korrekten Verwendung der Konjugation und der Deklination spielen in diesem Bereich auch Vermeidungsstrategien eine wichtige Rolle. Ein Beispiel: Weil in der deutschen Sprache vor allem Stellvertreter und Begleiter die kasustragenden Elemente sind, werden sie der Einfachheit halber häufig weggelassen. Die Lehrperson weiss dann nicht, ob eine Vermeidungsstrategie, Unwissenheit oder eine Interferenz mit einer (slawischen) Erstsprache vorliegt.

6. Rechtschreibung

Im Bereich *Rechtschreibung* schliesslich geht es um die korrekte *Schreibung* der einzelnen Wörter. Neben der Gross- und Kleinschreibung spielen auch die Kürzung und die Dehnung von Vokalen eine entscheidende Rolle.

Solange der Zusammenhang zwischen Lautung und Schreibung nicht gelernt wird, ist es ein entbehrungsreiches und trostloses Unterfangen, gegen Fehler im Bereich der Orthographie zu kämpfen.

Im Workshop haben die TeilnehmerInnen nach dem theoretischen Input einen Lernertext anhand der Textanalysekriterien evaluiert.

Beispiel:

Jenny Pfler (5. Klasse, Kosovo)
1. Jahr in der Schweiz

Mein Wochenende

Am Samstag in Schwammbad mit meine Cusine
gegangen. Ich habe mit meine Familie
bei meine Cusin gegangen. Ich habe mit
Selvete in Schwanden Velo gefahren.
Ich habe mit meinem Bruder und mit meiner
Cusin und mit meinem Cusine Nindendo gespie-
lt. Ich habe mit meinem Vater mit meiner
Muter mit meinem Bruder nach Glarus gegan-
gen. Ich habe Fernsehchen geschaut.
Ich habe mit Egzona mit Emrije mit Nazmije
Fuzball gespielt. Ich habe mit Selvete und
mit Edem Gumi divist gespielt.
Ich habe mit meinem Muter in Kosovo telef-
onieren. Am Sonntag, Ich hab Selvete
und Muter vor Selvete in Migros gesehen.
in Sommer Ferien Ich geche nach
Kosovo. Ich habe fenseher geschauen.
Sabin und dann geschriben und
gelesen. Ich habe Fernsehchen einer
himilische Familien geschauen.
Ich habe Aufgaben geschriben.
Ich habe mit meiner Cusin Velo gefar-
er und gumi divist gespielt.

Evaluation des Textes "Mein Wochenende" von Jennyffer.

Jennyffer kommt aus Portugal, lebt seit einem Jahr in der Schweiz und besucht hier die 5. Klasse. Es handelt sich um einen freien Aufsatz, der im Rahmen einer Klassenarbeit verfasst wurde.

1	Aufbau und Komplexität <ul style="list-style-type: none"> - Der Text ist verständlich und gibt die chronologische Abfolge der Aktivitäten des Wochenendes wieder. - An einigen Stellen fehlen genauere Informationen: Wer ist Selvete? Einbettung Thema „Velofahren in Schwanden“ - Der Text hat keine äussere Gliederung. Und auch die innere Gliederung wird nur durch die zeitliche Abfolge der einzelnen Aktivitäten erreicht. Die innere Gliederung wird nur beim Hinweis gebrochen, wo die Sch. die Sommerferien verbringen wird. - Der Text entspricht eher dem mündlichen Sprachgebrauch.
2.	Ablauf und Verweise <ul style="list-style-type: none"> - Die Verwendung des Perfekts ist angemessen. - Verweise fehlen fast vollständig (Ausnahme: dann)
3	Wortschatz <ul style="list-style-type: none"> - Der Inhaltswortschatz ist wenig differenziert, die Inhaltswörter werden inhaltlich aber richtig verwendet. - Die wenigen Funktionswörter werden korrekt verwendet (<i>dann, und / mit, von, nach, in</i>).
4	Satzbau und Zeichensetzung <ul style="list-style-type: none"> - Die Sch. verwendet nur Satzverbindungen. - Die Sätze werden nur mit der geraden Wortstellung (Subjekt steht vor dem Verb) korrekt gebildet. In zwei Fällen besetzt das Subjekt nicht die Position 1 des Satzes. In einem Fall wird sowohl das Subjekt als auch das konjugierte Verb vergessen, im anderen Fall besetzt das Subjekt die Position 2 und das Verb die Position 3 des Satzes. - Die Satzenden sind richtig markiert.
5	Grammatikalische Formen <ul style="list-style-type: none"> - Im Text wird mit einer Ausnahme (Präsens) nur das Perfekt verwendet. Dieses wird ausschliesslich mit dem Hilfsverb <i>haben</i> gebildet. - Das Partizip zur Bildung des Perfekts wird mit wenigen Ausnahmen richtig gebildet (3x geschauen, 1x telefonieren) - Der Text weist als komplexe Nominalformen v.a. Possesivpronomen im Dativ auf. Der Dativ wird zwar markiert, die Markierung entspricht aber häufig nicht dem Genus des Objekts (<i>mit meiner Cousin, meinem Cousine, meinem Muter,...</i>). Zu Beginn des Textes wird der Dativ häufig auch nicht markiert. - Im Text werden v.a. die Präpositionen <i>mit</i> und <i>in</i> verwendet. Obwohl mehrheitlich die richtige Präpositionen verwendet wird, sind im Präpositionalobjekt die Kasus falsch markiert (s.o.)

6	Rechtschreibung <ul style="list-style-type: none"> - Das erste Wort im Satz wird häufig nicht gross geschrieben. Sonst ist die Gross-/Kleinschreibung im überaus grössten Teil korrekt. - Die Kürzung von Vokalen ist häufig nicht korrekt geschrieben (<i>Schwimbad, Muter, himlische, Gumi</i>). - Die Dehnung von Vokalen ist häufig nicht korrekt geschrieben (<i>Fernsechen, gesechen, geche, geschriben, gefaren</i>) - Ausser beim Wort Vater ist die Schreibung von <i>F</i> oder <i>V</i> korrekt.
	Didaktische Folgerungen: <ul style="list-style-type: none"> - Bewusstmachung des Satzbaus im Deutschen (konjugiertes Verb immer auf der 2. Position) und Übung durch Umstellungen - Vermittlung der korrekten Bildung des Perfekts (richtiges Hilfsverb, Bildung des Partizips). - Vermittlung der phonetischen Merkmale für verkürzte Vokale (komm, Gummi, usw.)

Literatur:

Consani, Claudio, Miadragovic, Nina, Nodari, Claudio (2007): Sprachförderung mit „hoffnungslosen Fällen“. In: Bernt Ahrenholz (Hrsg): *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.

Leseverständnis dank didaktisierten Texten

Einleitung

Kinder erwerben und trainieren an der Volksschule systematisch ihre Lesefertigkeit bis etwa zum Abschluss der Primarstufe. Beim Eintritt in die Sekundarstufe I können sie in der Mehrheit altersgemässe Texte geläufig lesen und verstehen. Von da an bis zu der neunten Klasse entwickelt sich das Leseverstehen aber sehr unterschiedlich. Untersuchungen haben ergeben, dass 40% der Zürcher Neuntklässler in ihrer Freizeit überhaupt nicht lesen, und die PISA-Studien beweisen, dass rund die Hälfte von ihnen – vor allem Schüler aus sozial benachteiligten Verhältnissen – die grundlegenden Kompetenzen zum Lesen und Verstehen von Texten nicht erworben haben. Die "Lesekarriere" dieser Schüler hat nach der Primarschule einen "Leseknick" erfahren¹. Wie ist das möglich?

Leseschwache Schülerinnen und Schüler eignen sich vielfältige Strategien an, um ihr Ungenügen im Leseverstehen zu verbergen. Eine Strategie ist, die Lehrperson mit so vielen Fragen zum Text zu konfrontieren, bis mehr oder weniger der ganze Textinhalt mündlich erörtert wurde. Aber nicht nur die eifrigen Frager vermeiden so die Lesearbeit, sondern auch die weniger auffälligen still Zuhörenden, die sich aus den Äusserungen ihrer Mitschüler und den Erklärungen der Lehrperson einen Reim auf den Textinhalt machen. Einzelarbeit mit dem Text wird infolge dieses Schülerverhaltens von vielen Lehrpersonen als zu anspruchsvoll eingeschätzt und aufgegeben. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln somit – sofern sie nicht vom Elternhaus inspiriert und gefördert werden – keine Lesetechniken für den Umgang mit komplexeren Texten oder Sachtexten und fühlen sich bald in Lesesituationen generell überfordert.

Konzept Leseförderung in allen Fächern

Viele der "Lesevermeider" treten eine gewerbliche Berufsausbildung an. Nun ist es aber so, dass die gewerblichen Berufe sich in den letzten 50 Jahren wesentlich verändert haben. Mit der wachsenden Komplexität der Materialien, der Verarbeitungstechniken und der Produkte stiegen ebenfalls die Anforderungen an die Lese- und Lerntechniken der Berufslernenden. Entsprechend vergrösserte sich der Anteil der Berufslernenden, die am schriftlichen Teil der Qualifikationsprüfung scheitern.

¹ Sträuli Arslan (2005)

Das Konzept der Leseförderung durch didaktisierte Texte ist in Zusammenarbeit mit zwei Zürcher Berufsschulen² entstanden mit dem Ziel, die notwendigen Lesekompetenzen aufzubauen und zu stärken. Das Konzept berücksichtigt neben literarischen Textsorten speziell das Lesen von Sach- und Fachtexten. Es setzt voraus, dass in jedem Unterricht, in dem Texte vorkommen, Leseförderung stattfindet, welche auch auf die Schwierigkeiten der jeweiligen Fachsprache eingeht. Inzwischen wurde das Konzept auf die Bedürfnisse der Volksschule ausgeweitet und gehört zunehmend zum didaktischen Know-how von Lehrpersonen. Damit wird ein Fundament gelegt für eine kontinuierliche Förderung der Lesekompetenz in allen Fächern – bis zum Abschluss der Ausbildung.

Zentrale Inhalte des Workshops

1. Voraussetzungen für das verstehende Lesen:

Anhand von Leseexperimenten wurden die zentralen Voraussetzungen Sprachwissen, Weltwissen, Kontextwissen und Textsortenwissen aufgezeigt, die das Verstehen eines Lesetextes erst ermöglichen. Die Teilnehmenden "erlebten", dass das Kennen aller Wörter ein Verstehen des Textes nicht garantiert. Andererseits ist es möglich, zentrale Inhalte eines fremdsprachigen Texts zu verstehen, auch wenn der Leser diese Sprache kaum kennt. Die Schlüssel dazu sind bestimmte Lesetechniken.

2. Lesearten und Lesephasen:

Verstehendes Lesen hat viel mit der Art und Weise zu tun, wie beziehungsweise zu welchem Zweck ein Text gelesen wird. Werden gezielt Informationen gesucht oder soll der Text im Grossen und Ganzen erfasst werden? Oder muss ein Textabschnitt im Detail verstanden werden? Und was soll in den verschiedenen Phasen vor, während und nach dem Lesen getan werden, um das Leseverstehen zu unterstützen? Die Teilnehmenden beschrieben mögliche Aufgabenstellungen zu einem Text und diskutierten diese anhand der obenstehenden Kriterien.

2. Analyse eines didaktisierten Textes:

Im Anschluss an die Inputs und die didaktischen Überlegungen hatten die Teilnehmenden die Möglichkeit, einen vollständig didaktisierten Text zu analysieren und sich mit den konkreten Aufgabenstellungen auseinanderzusetzen. Im Zentrum dieser Analyse stand die Frage, wie die Lernenden durch Aufträge zu einer handelnden Auseinandersetzung mit dem Text angeleitet werden.

² Baugewerbliche Berufsschule Zürich, BBZ und Schule für Mode und Gestaltung Zürich, MGZ

Aufträge anstelle von Fragen zum Text

Wenn die Lehrperson nach dem Lesen eines Textes Fragen zum Inhalt stellt, geht sie offensichtlich davon aus, dass alle Lernenden entweder den Inhalt beim ersten Lesen vollständig memorisiert haben oder aber den Text sinnvoll benutzen können, um die Antworten zu finden. Die erste Erwartung ist auch für gute Leser eine Zumutung (Was stand heute genau in der Zeitung?). Die zweite Erwartung kann nur von denjenigen erfüllt werden, die bereits über verschiedene Lesetechniken verfügen.

Ganz anders als Fragen eignen sich Aufträge zum Text, mit denen gezielt Lesetechniken angeleitet und Etappenziele für das Verstehen formuliert werden. Damit kann eine Leseerwartungen aufgebaut und die Art des Lesens auf das Leseziel angepasst werden. Zu den Lesetechniken gehören zum Beispiel das Benutzen des Inhaltsverzeichnisses, das Vergleichen von Grafiken und Abbildungen mit dem Text, das "Scannen" eines Textes für die gezielte Informationssuche, das Überlesen unbekannter Ausdrücke beim überfliegenden Lesen, das Notieren oder grafische Umsetzen von Informationen beim detaillierten Leseverstehen u.a.m.³ Gezielt angeleitete Sprachhandlungen erlauben schwachen Leserinnen und Lesern, ihr Textverstehen in kleinen Schritten aufzubauen. Da jeder vollzogene Schritt ein Erfolgserlebnis darstellt, werden die Lesenden motiviert, von den einfachen zu den anspruchsvolleren Aufträgen weiter zu arbeiten. Dabei erreichen sie ein ihren Möglichkeiten entsprechend optimales Textverständnis.

Der didaktische Transfer DaF – DaZ – DaM

Entwickelt wurden die Lesetechniken zur Erarbeitung von Alltags- und Sachtexten im Fremdsprachenunterricht. Sie kompensieren die Schwierigkeiten im Textverstehen, die aufgrund des begrenzten Wortschatzes und der unvollständigen Grammatikkenntnisse unvermeidlich auftauchen. Eine zentrale Aufgabe war die Überwindung der passiven Lesehaltung der Grammatik-Übersetzungs-Methode (Bottom-up-Lesen) zugunsten einer aktiven Lesehaltung, bei der die Lesenden Vorwissen aktivieren, Hypothesen einbringen, sich präzise Leseziele vornehmen und die Inhalte mit Hilfe von Lesetechniken erarbeiten (Top-down-Lesen; interaktive Lektüre⁴). Die erworbenen Lesetechniken und -strategien sind schulische Kompetenzen, die sich von einer Sprache auf eine andere übertragen lassen. Dass dieselben Lesetechniken nicht nur im Fremdsprachen-, sondern auch im DaZ- und DaM-Unterricht eine unterstützende und lesefördernde Rolle spielen, hat sich deutlich gezeigt.

³ Schiesser / Nodari (2004)

⁴ Cicurel (1991)

Leitideen zum Einsatz didaktisierter Texte

Die Auszubildenden entwickeln Kompetenzen im Leseverstehen.

Das heißt insbesondere, dass sie Lesetechniken anwenden und sich diese durch die wiederholte Anwendung aneignen.

Die Motivation zum Lesen wird verbessert.

Dank präzise formulierten Aufträgen erarbeiten sich die Lesenden ein Etappenziel nach dem anderen. Sie wissen stets, welche Verstehensleistungen gefordert sind, und können die Art zu Lesen entsprechend variieren. So gelingt es auch schwachen Leserinnen und Lesern, Erfolge zu verbuchen. Und Erfolge wirken stets motivierend.

Die Vermittlung des Unterrichtsstoffes basiert unter anderem auf selbständigem Lesen.

Die Einzelarbeit mit Texten hat im Repertoire der Unterrichtsmethoden einen festen Ort. Sie findet auch im Sach- und Fachunterricht statt, um die Lesekompetenz für die spezifischen Textsorten und das Verstehen der behandelten Inhalte zu fördern.

Unnötige Sprachbarrieren werden grundsätzlich vermieden.

Texte werden auf sprachliche Schwierigkeiten überprüft und bei Bedarf sprachlich vorentlastet. Aufträge werden klar, vollständig und dabei so einfach wie möglich formuliert.

Es wird berücksichtigt, dass Schulklassen immer heterogen sind.

Der Schwierigkeitsgrad der Aufträge, welche die Lesearbeit anleiten, steigt langsam an. Weniger geübte Lernende erfassen die zentralen Inhalte durch die Bearbeitung der ersten paar Aufträge, die geübten gelangen schnell zu den anspruchsvolleren, komplexeren Aufträgen. Durch diese Binnendifferenzierung kommt jeder Einzelne in den Genuss einer Förderung, die seinen Lesekompetenzen angemessen ist.

Unterschiedliches sprachliches und kulturelles Vorwissen wird berücksichtigt und nach Möglichkeit nutzbar gemacht.

Das Sprach-, Kontext- und Weltwissen der Schülerinnen und Schüler wird so ergänzt, dass das Verstehen eines bestimmten Textes für alle möglich wird. Dies gilt ebenfalls für Schülerinnen und Schüler, die aus Familien mit Migrationshintergrund stammen. Diese Lernenden erhalten ausserdem so oft wie möglich die Gelegenheit, sprachliches und kulturelles Wissen aus ihren Herkunftsländern einzubringen.

Beispiel einer Textdidaktisierung

Anhand dieser Textdidaktisierung (siehe Anhang, Seite 140-144) lassen sich verschiedene Phasen der Arbeit mit dem Text erkennen. In der Phase der Vorentlastung wird die generelle Problemstellung im Text (Weltwissen) und der Bezug zur Person des Lesers (Kontextwissen) verdeutlicht. Der Auftrag, den eigentlichen Text zu lesen (Phase der Inhaltserfassung), erfolgt erst mit Aufgabe 5 und beschränkt sich vorerst auf einen kleinen ersten Textabschnitt von ca. 80 Wörtern. Damit wird einer möglichen Leseblockade entgegengewirkt.

Literatur:

- Cicurel, Francine (1991): *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Jimmo, Malak (2000): Herr Jimmo geht ins Paradies. Intermedio SRK-Kalender. s. a.: HerrJimmo_VersD.pdf auf <http://fachtagungen.bildung-rp.de/fachtagungen/materialien/deutsch.html> (6.4.2009)
- Schiesser, Daniel / Nodari, Claudio (2004): *Lesen und verstehen – kein Problem! Eine Wegleitung für Berufsschüler und Berufsschülerinnen*. Bern: h.e.p. verlag.
- Sträuli Arslan, Barbara (2005): *Leseknick – Lesekick. Leseförderung in vielsprachigen Schulen*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Anhang

Herr Jimmo geht ins Paradies

1. Lesen Sie die Einleitung.

Es gibt heute Menschen, welche auf der ganzen Welt umherreisen und sich scheinbar überall zurechtfinden. Für andere Menschen aber, welche das erste Mal ihre Heimat verlassen, kann die Begegnung mit einem fremden Land und einer fremden Kultur ein verwirrendes Erlebnis sein. Was zu Hause immer richtig war, gilt am neuen Ort plötzlich nicht mehr.

2. Auch in Ihrem Alltag gelten an verschiedenen Orten unterschiedliche Regeln. Was Sie tun, hängt davon ab, wo Sie sich gerade aufhalten. Ergänzen Sie die folgende Tabelle mit **JA** für „das tu ich“, mit **NEIN** für „das tu ich nicht“.

Handlungen	bei mir zu Hause	im Jugendtreff	an der Berufsschule	am Hauptbahnhof
ältere Personen duzen (= mit Du anreden)				
eine Person beim Sprechen anfassen				
Zigaretten rauchen				
eine Freundin oder einen Freund küssen				
auf den Boden spucken				

3. Den Text „Herr Jimmo geht ins Paradies“ finden Sie nach den Aufgaben. Lesen Sie **nur** den Titel und den fett gedruckten Vorspann. Überlegen Sie, was das für Dokumente (amtliche Papiere) sind, die besorgt werden müssen. Notieren Sie die wichtigsten.

4. Benutzen Sie das Wörterbuch, um die Worterklärung zu vervollständigen:

- In einer **Demokratie** hat das Volk die Macht.
- In der **Bürokratie** haben die Macht.

5. Lesen Sie Abschnitt **A** und erklären Sie, welches Problem die schweizerische Bürokratie den Jimmos bereitet.

6. Ergänzen Sie die fehlenden Angaben für Herrn Jimmo, den Vater des Autors. Alle Angaben finden Sie in den Textabschnitten **A** und **B**.

Familienname:

Alter:

Muttersprache:

Land (Wohnsitz):

Schulbildung / Schulabschluss:

7. Lesen Sie jetzt die Geschichte einmal ganz durch. Setzen Sie über jeden Abschnitt eine passende Überschrift. Als Überschrift können sowohl Stichworte als auch kurz Sätze formuliert werden.

8. Finden Sie die fünf unterstrichenen Wörter im Text und lesen Sie die ganzen Sätze noch einmal. Notieren Sie jeweils ein anderes, in den Text passendes Wort mit gleicher Bedeutung oder eine kurze Umschreibung der Wortbedeutung.

das Ticket:

das Klima:

der Waggon:

die Kalorien:

mollig:

9. Herr Jimmo ist erstaunt darüber, dass die Wälder in der Schweiz ganze Berge bedecken. Erklären Sie, warum er so erstaunt ist. (In ein bis drei kurzen, aber ganzen Sätzen).

-
-
10. Im Zug wollte Herr Jimmo die Süßigkeiten verteilen, die er aus seiner Heimat mitgebracht hatte. Die Mitreisenden reagierten darauf sehr unterschiedlich. Eine Reaktion war eindeutig ausländerfeindlich. Zitieren Sie diese ausländerfeindliche Bemerkung wörtlich.
-
-

11. Ein verliebtes Pärchen im Tram brachte Herrn Jimmo aus der Fassung. Suchen Sie nach einer Erklärung dafür. (Es können auch mehrere Gründe angeführt werden).
-
-
-
-
-
-

12. Bevor der alte Herr Jimmo seinen Sohn in der Schweiz besuchte, kannte er nur die Welt, in der er selber aufgewachsen war. Beschreiben Sie, welche Aufgabe folglich der Sohn hatte, als er mit seinem Vater durch die Schweiz reiste.
-
-
-
-
-
-

Zusatzaufgabe

Herr Jimmos Besuch in der Schweiz dauerte 30 Tage. Können **Sie** sich vorstellen, was noch alles geschehen ist? Erfinden Sie ein, zwei weitere Erlebnisse des Herrn Jimmo in der Schweiz.

(Fortsetzung bitte auf Notizblatt)

Ein Text von Malak Jimmo, veröffentlicht im Intermedio SRK-Kalender 2000

Herr Jimmo geht ins Paradies

Mein Vater ist 73 Jahre alt. Vor drei Jahren wollte er mich in der Schweiz besuchen. Ich ging zur Fremdenpolizei. Man sagte mir, es wäre nicht so einfach, ich müsse verschiedene Dokumente besorgen ...

A

Jedes Mal rief ich meinen Vater an und sagte ihm: «Es geht lange», und er entgegnete: «Sage mir ehrlich, möchtest du, dass ich in die Schweiz komme?»

- «Doch, wirklich.»
- «Warum geht es denn so lange?»
- «Papa, auch hier gibt es Bürokratie.»
- «Aber ich höre im Fernsehen, Demokratie sei gut und schnell.»
- «Nein, ich meine: Bürokratie».

«Bürokratie» und «Demokratie» heissen auf Arabisch dasselbe. Mein Vater ging nicht in die Schule und kannte den Unterschied zwischen beiden nicht...

B

Meine Familie wohnt in Syrien, nahe der türkisch-irakischen Grenze. Seit mein Vater wusste, dass er in die Schweiz reist, wusste die ganze Stadt: «Herr Jimmo geht ins Paradies». Nachbarn, Verwandte aus anderen Städten – alle kamen zu Besuch. Das heisst essen, schlafen, trinken, rauchen. Natürlich musste meine Mutter die ganze Zeit für sie kochen, Gastfreundschaft. Und wer bezahlte das? – Der reiche Sohn in der Schweiz.

Nur war dieser damals arbeitslos.

Und vieles geschah – verabschieden, weinen, Wünsche schreiben, Ticket kaufen und so weiter – ohne dass die Fremdenpolizei ja oder nein gesagt hatte.

C

Zu guter Letzt kam mein Vater in Genf auf dem Flughafen an. Seit Jahren hatte ich ihn nicht mehr gesehen. Trauer, Angst, Freude – alle Gefühle, die Menschen haben können, überfielen mich. Ich nahm ihn in den Arm, wir beide weinten wie Kinder.

Wir stiegen in den Zug nach Bern. Ich beobachtete, wie er die Welt hier anschaute, wie im Traum: «Oh, wie hat Gott dieses Land gesegnet. Siehst du die Bäume auf den Bergen? Wie viele Leute braucht es, um all diese Bäume zu giessen?»

– «Nein, Papa, das Klima hier ist ganz anders.»

– «Aber wenn es 40 Grad heiss wird ...»

– «Das wird es hier nie.»

D

Er bat mich, ihm eine Plastiktasche zu geben – Süssigkeiten von meiner Mutter. Er begann, sie im ganzen Waggon zu verteilen.

Ich sagte ihm: «Papa, das geht nicht, das ist peinlich.»

– «Warum peinlich?» Eine Frau meinte: «Es schmeckt gut, ist aber ein bisschen süss.» Eine andere: «Oh, diese Ausländer, sie sind so grosszügig.»

Ein Mann entgegnete: «Und woher haben sie es? Von unseren Steuern!»

Eine Frau wollte nichts nehmen. Mein Vater fragte mich: «Warum nimmst du nichts?» – Ich sprach sie an. «Ich muss auf meine Figur achten, es sind zu viele Kalorien.»

Ich versuchte, meinem Vater zu erklären, die Frau habe Angst vor zu vielen Kalorien, aber er verstand es nicht. «Sie hat Angst, dick zu werden.»

Er antwortete mit lauter Stimme: «Ja und? Arabische Männer mögen mollige Frauen.»

E

Wir kamen in Bern an und stiegen ins Tram. Mein Vater schaute herum wie ein Kind, alles war ihm fremd. Plötzlich stieg ein junger Mann mit seiner Freundin ein. Er nahm sie in den Arm und begann ihr Haar zu streicheln. Mein Vater blickte hoch, und seine Augen wurden ganz gross. Die beiden waren verliebt, aber hier, in einem vollen Tram, zeigte niemand besonderes Interesse daran. Als das Tram um eine Kurve bog, nahm der junge Mann seine Freundin und küsste sie. Für meinen Vater war dies die Hölle:

«Scho klit hal Adab, matsthi. Madestahi»*, rief er aus. Das junge Paar erschrak. Alle Leute schauten uns an. Mir war das Ganze sehr peinlich.

Ich sagte zu ihm: «Papa, was ist los?»

– «Hast du nicht gesehen?»

– «Doch, sie küssen sich.»

– «Sich küssen? Sie machen Sex im Stehen.»

Das war nur der erste Tag in der Schweiz. Mein Vater blieb dreissig Tage. Können Sie sich vorstellen, was noch alles geschah?

(* Arabischer Ausdruck des Erstaunens oder sogar Entsetzens)



Die neuen DaF-Prüfungen B2 und C1

(mit Schwergewicht auf den Goethe-Prüfungen, nebst telc u.a.)

1. Ausgangslage: Die Niveaustufen des GER

Zunächst ist der Frage nachzugehen, aus welchem Grund es zu einer einschneidenden Umgestaltung in der Welt der DaF-Prüfungen gekommen ist, insbesondere in Bezug auf B2 und C1: Anlass zu Um- und Neugestaltungen gab die Einführung des „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens“ (GER), der das Sprachvermögen u.a. über „Kann-Beschreibungen“ so wiedergibt, dass sich das Können Lernender definieren, einteilen und vergleichen lässt. Die meisten Prüfungsanbieter standen vor der Schwierigkeit, nicht für jede dieser Stufen eine eigene Prüfung anbieten zu können. Manche bisherigen Leistungsnachweise bewegten sich auch über zwei Niveaus hinweg, so z.B. die ehemalige „Zentrale Mittelstufenprüfung“ (ZMP) des Goethe-Instituts München (B2/C1). Dies sollte sich nun ändern: Besonders auf den Stufen B2 und C1 kamen neue Prüfungsformen und -typen verschiedener Zentren (Goethe, telc u.a.) auf den Markt.

So wurden zu Beginn der Veranstaltung auch Auszüge aus dem GER – die Kurzfassung der Kann-Beschreibungen zu jeder Stufe (A1-C2) bearbeitet. Die Kolleginnen und Kollegen erhielten die Aufgabe, die wichtigsten Schlüsselwörter in der Definition der einzelnen Stufen herauszuschälen und diese mit der nächsthöheren oder -tieferen Stufe zu vergleichen: Gerade im Unterricht scheint es mir unerlässlich, dass sich der Lehrer / die Lehrerin genau bewusst ist, auf welcher Stufe sich die Lernenden bewegen, welche Basis sie mitbringen und welches die Anforderungen sind, die Themen und Ziele der jeweiligen nächsten Stufe; nur so können diverse Sprachhandlungen stufenadäquat erwirkt und ein möglichst lückenloser Lernerfolg erreicht werden.

Als typisch für die Stufe B2 – die zweite Stufe innerhalb der so genannten „Selbstständigen Sprachverwendung“ nach GER – wurden Merkmale genannt wie „abstrakte Themen“ „eigene Spezialgebiete“, „normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne grössere Anstrengung“. Auf der Stufe B1 bewegen wir uns noch in der Standardsprache mit Themen wie Arbeit oder Freizeit u.a.

Anders auf Niveau C1 – der ersten Stufe innerhalb der so genannten „Kompetenten Sprachverwendung“ nach GER: Hier strichen die Kolleginnen und Kollegen aus der Definition Eigenheiten heraus wie die Fähigkeit, „implizite Bedeutung“ zu „erfassen“ (ein klarer Unterschied zu B2), „sich spontan und fließend auszudrücken“ oder komplexere Themen wie „Ausbildung“ und „Studium“ zu bearbeiten. Zwar wird das Sprachvermögen im Vergleich dazu auf C2 noch einmal komplexer und die Anwendung als

„fast mühelos“ beschrieben. Allen war aber klar, welchen Anspruch nur schon das Erreichen des C1-Niveaus für Lernende bedeutet!

Vielen Kolleginnen und Kollegen sprang zudem die Tatsache ins Auge, dass B2 noch stärker rezeptiv angelegt ist, obwohl Sprachhandlungen natürlich immer auch produktiv sind. Die Produktion wird dann aber auf C1 vermehrt und auf anspruchsvollem Niveau gefordert: Schreiben und Sprechen werden stärker betont als noch bei B2. Dieser Hinweis hilft mir persönlich auch immer wieder im Unterricht.

2. Niveaustufen und Prüfungen

Wie werden die gewonnenen Beobachtungen nun in Prüfungen abgebildet? Bevor wir dieser Frage im Folgenden wie auch an der Tagung anhand einiger weniger Beispiele nachgehen, seien noch die sowohl für B2 als auch C1 häufigsten Themen aufgelistet: *Persönliche Daten und Verhältnisse / Wohnen, Umwelt / tägliches Leben, Arbeit/ Freizeit, Unterhaltung / Reise / Beziehungen zu anderen Menschen, Kultur, Tradition / Gesundheit und Hygiene / Erziehung, Ausbildung, Lernen / Konsum, Handel / Ernährung / Dienstleistungen / Orte / Sprache, Kommunikation / Klima*

Wie sind die obigen Anforderungen und diese Themen nun also stufengerecht in Prüfungen umgelegt?

Auf B2 räumen sowohl telc als auch Goethe dem Leseverstehen (LV) viel Raum ein: Der Prüfling hat bis zu 5 verschiedene Aufgaben zu lösen (Zuordnung, Multiple choice u.a.), die selektives, globales und detailliertes Lesen erfordern. Auch das Erkennen von Subjektivität (Meinungen) ist ein Teil der Anforderungen – eine erfahrungsgemäss besonders anfänglich, sehr schwer zu lösende Aufgabe für die meisten Lernenden. Da sie aber so wichtig und auch reizvoll für den Alltag ist, trainiere ich sie im Unterricht regelmässig und für die meisten mit einem erstaunlichen Lernerfolg. Dasselbe gilt fürs Hören (HV) auf B2 (Korrekturen anbringen, MC u.a.), wobei sowohl telc als auch Goethe nicht so viel Zeit für diesen Prüfungsteil vorsehen. Während Goethe den Schriftlichen Ausdruck (SA) in zwei Teilen bringt (Reaktion auf Meldung aus der Presse und Korrektur eines formellen Briefes), beschränkt sich telc auf das Verfassen eines halbformellen Briefes. Dafür fallen im Mündlichen Ausdruck (MA) die Aufgaben bei telc breiter aus als die bei Goethe (Präsentation und Diskussion; zusätzlich bei telc: Problemlösung).

Auf C1 ändern sich die Aufgabentypen insofern leicht, als nun immer kompetentere und selbständigere Sprachverwendung gefragt ist (s. oben): Von „Meinungen“ oder „Synonymen erkennen“ im LV über das „Verstehen von Radiosendungen“ bis hin zur „Mitschrift von Notizen“ im HV wird nahezu alles verlangt. Deutlich steigend sind, wie oben ebenso erwähnt, nun vor allem auch die Ansprüche in SA und MA: Die Produktion wird in allen Aspekten anspruchsvoller (Textsorte, eigener Input usw.) Leider muss es hier aus Platzgründen bei diesen wenigen und oberflächlichen Beispielen bleiben. Wer im Unterrichtsalltag eingehender mit dem

„teaching to the test“ konfrontiert ist, dem sei aus meiner langjährigen Erfahrung noch ein Tipp mitgegeben: Mit etwas Phantasie lässt sich fast zu jedem Prüfungstyp ein Anwendungsbeispiel im Alltag finden. Nehmen wir LV1 auf B2 (Goethe): Wer denkt nicht an Alltagssituationen vor Weihnachten, wenn es in der Aufgabenstellung etwa heisst: „Sie suchen je ein passendes Buch zum Schenken für folgende Personen“... Oder im HV B2: „Korrigieren Sie den Entwurf, indem Sie die Änderungen, die Sie auf dem Telefonbeantworter hören, ergänzen“ – hier liegt der Einbezug des Büroalltags nahe, was meist die Motivation und Relevanz zum Üben dieses Prüfungstyps erhöht; so konnte ich regelmässig einen grösseren Lerneffekt und eine positive Haltung unter den Lernenden beobachten.

3. Bewertungskriterien

Relevant für Prüfende, aber auch für Lehrende ist die Kenntnis der Bewertungskriterien, besonders was die Produktion angeht. Mit diesem wichtigen Thema schloss dann auch der Workshop ab, leider konnten einige Fragen aus Zeitgründen nicht zu Ende diskutiert werden und weitere Videobeispiele mündlicher Prüfungen resp. Schriftstücke von Prüflingen wären illustrativ und wichtig gewesen.

Die Bewertungskriterien seien hier abschliessend aufgeführt:

Sowohl bei SA als auch bei MA werden beurteilt: Die *Erfüllung der Aufgabenstellung (I)*, *Kohärenz und Flüssigkeit (II; u.a. Verknüpfungen)*, *Ausdruck (III; Wortwahl, Umschreibungen)*, *Korrektheit (IV; Morphologie und Syntax)*. Nur bei MA kommt hinzu: *Aussprache und Intonation (V)*.

Bei jeder Kategorie sind fünf Stufen möglich, die beste gekennzeichnet durch den Qualifikator „sehr“ (z.B. bei I: sehr ausführlich); gefolgt vom Qualifikator „gut“ (z.B. II: gut und zusammenhängend) oder „weit“ und „angemessen“ (z.B. III: über weite Strecken angemessen). Stufe 3, die Qualifikation, die immer noch einem guten Durchschnitt entspricht und zum Bestehen der Prüfung genügen kann, ist gekennzeichnet durch den häufig gebrauchten Zusatz „genügend“ (z.B. I: ausführlich genug). Die beiden letzten Beurteilungsstufen sind erkenntlich an Qualifikatoren wie „unvollständig“, „stockend“, „erheblich beeinträchtigen“ bis hin zu „viel zu kurz“ (I), „sehr schwere Verstösse“ (IV) u.a. Vielleicht sind Ihnen, liebe Kolleginnen und Kollegen, diese Hinweise ja auch schon hilfreich zur Beurteilung während des Unterrichts.

Kurzum: Im Zeichen von Bologna und dem GER haben „Messgrössen“ an Wichtigkeit gewonnen. Transparenz und damit Vergleichbarkeit werden nicht nur in der Beurteilung, sondern auch in der Zuordnung von Prüfungsleistungen zu klaren Kompetenzniveaus angestrebt, wir haben es gesehen.

An der richtigen Stelle und fachlich kompetent eingesetzt, sind die neuen Prüfungen auf B2 und C1 sehr gute Instrumente dazu, dieses Bestreben umzusetzen, auch wenn sich das wirkliche Sprachvermögen letztlich nicht nur in einer Prüfung abbilden lässt – andere, vor allem auch (in-

ter)kulturelle Aspekte und das Vermögen, die Sprache im Alltag handlungsorientiert einzusetzen, sollten aus meiner Sicht, nur schon aufgrund der zunehmenden Mehrsprachigkeit, gerade auch in unserem Land, das Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts bleiben.

Literatur

Europarat (2001): *GER Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. München: Langenscheidt.

Broschüren zu den neuen Prüfungen

Goethe-Institut (2008): *Goethe-Zertifikat B2: Prüfungsziele, Testbeschreibung*. München.

Goethe-Institut (2008): *Goethe-Zertifikat B2: Trainingsmaterial für Prüfende*. München.

Goethe-Institut (2008): *Goethe-Zertifikat C1: Prüfungsziele, Testbeschreibung*. München.

Goethe-Institut (2008): *Goethe-Zertifikat C1: Trainingsmaterial für Prüfende*. München.

telc-GmbH (2007): *telc Deutsch C1 Modelltest 1*.

telc-GmbH (2007): *telc Deutsch C1 Tipps für Teilnehmer und Teilnehmerinnen*.

WBT-GmbH (2001): *telc Deutsch B2 Zertifikat Deutsch Plus Modelltest 1*.

WBT-GmbH (2001): *telc Deutsch B2 Lernziele und Testformat*.

Prüfungsvorbereitung

(2007): *Fit fürs Goethe-Zertifikat B2*. Ismaning: Hueber.

(2007): *Fit fürs Goethe-Zertifikat C1*. Ismaning: Hueber.

(2007): *Prüfungstraining Goethe-Zertifikat B2*. Berlin: Cornelsen.

(2007): *Prüfungstraining Goethe-Zertifikat C1*. Berlin: Cornelsen.

Lehrwerke (Auswahl)

Aspekte 1 (B1+), Mittelstufe Deutsch, (junge) Erwachsene. München: Langenscheidt.

Aspekte 2 (B2), Mittelstufe Deutsch, Vorbereitung auf die Prüfung B2. München: Langenscheidt.

Aspekte 3 (C1), Mittelstufe Deutsch, Vorbereitung auf die Prüfung C1. München: Langenscheidt.

Mittelpunkt B2 und C1 (komplette Prüfungsvorbereitung auf Prüfungen B2 und C1 von Goethe und telc). Stuttgart: Klett.

Em neu 2008 (je ein Modelltest Goethe und telc). Ismaning: Hueber.

Links

www.telc.net

telc@up-vhs.ch (Zentralsekretariat VSV/AUPS (Prüfungszentrum telc))

www.goethe.de

www.unil.ch/goethe (Links zu anderen Prüfungszentren Goethe)

(zusammengestellt von Dietlinde Ebeling; ergänzt durch Monika Lanz)

Bild – Sprache – Text
dramapädagogische Sprachvermittlung

1. Der Workshop

Im Workshop bewegten wir uns von der non-verbalen zur verbalen Interpretation von Bildern. Ein visueller Input (siehe Seite 151) diente als Ausgangspunkt. Dann wurde gezeigt, wie die dramapädagogische Arbeit mit Schreibübungen erweitert werden kann (von einfachen Ergänzungen eines Dialogs bis zum Verfassen von längeren Texten).

2. Die Arbeit mit dem Bild

Das Thema 'Nachbarn' wurde von der Abbildung eines Wohnblocks mit verschiedenen Menschen auf ihren Balkonen illustriert.

- Zunächst bewegten sich die KursteilnehmerInnen frei im Raum um ihren Körper zu spüren und sich gefühlsmässig auf die nachfolgende Arbeit einzustimmen. Sie erlebten dabei verschiedene Gefühlszustände und beobachteten, wie sich ihre Körperhaltung, ihr Gang, ihre Mimik und Gestik verändert.
- In einem zweiten Schritt werden die TeilnehmerInnen zu kurzen improvisierten Gesprächen aufgefordert: Erfahrungen mit netten, unangenehmen und neutralen Nachbarn.
- Anschliessend werden die Bilder verteilt: die Balkonszene. Auf Flipchartbogen notieren die KursteilnehmerInnen in kleineren Gruppen die fünf 'W'-Fragen: Wer? Was? Wann? Wo? Warum? Ziel war es, Ideen für die anschliessende Drama-Arbeit zu sammeln. Das Bild diente als Inspiration.
- Nun soll - aufgrund der Brainstorming-Arbeit zu den 'W'-Fragen - die Gruppe den zentralen Moment des Bildes in einem Standbild erfassen. Jede Person darf höchstens einen Satz sprechen.
- Das Standbild wird auf eine Sequenz von drei aufeinander folgenden Standbildern erweitert: Was geschah unmittelbar vor, was unmittelbar nach dem zentralen Moment? Die Anweisungen sind dieselben: pro Person ein Satz, nur minime, wenn möglich gar keine Bewegung. Dadurch können sich die TeilnehmerInnen ganz auf die Sprache konzentrieren und sind nicht durch ausschweifende Körperarbeit abgelenkt.
- Darauf folgte die Präsentationsphase: Die Gruppen zeigten der Reihe nach ihre Standbilder. Zuerst liessen sie die Sprache weg. Die ZuschauerInnen beschrieben, was sie gesehen haben. In einem zweiten Schritt interpretierten sie, was sich in der gezeigten Sequenz von

Standbildern abgespielt haben könnte. Schliesslich zeigt die Gruppe ihre Version mit Sprache.

- Der gleiche Prozess wurde für alle Gruppen wiederholt. Zum Schluss wurden die unterschiedlichen Interpretationen desselben Bildes verglichen und diskutiert.

3. Mögliche Erweiterungen

- Eine kreative Erweiterung kann erreicht werden, wenn pro Gruppe ein „Ereignis“ vorgegeben wird, das in die Sequenz von Standbildern eingefügt werden soll: ‚ein Schuss‘, ‚laute Musik‘, ‚die Katze der Nachbarn‘ etc.
- Der Präsentationsvorgang kann wie oben beschrieben wiederholt oder aber variiert werden: Gefühle und Gedanken der in den Standbildern involvierten Charaktere werden aufgeschrieben.
- Die gezeigten Standbilder können auch Grundlage für längere geschriebene Texte bilden (z.B. Tagebuchnotiz, Zeitungsartikel, Kurzgeschichte), oder aber für das Verfassen von Schlagzeilen und anschließender Diskussion, was die vorgegebenen Einschränkungen bewirkt haben.

Der Begriff ‚Sprachvermittlung‘, der im Titel verwendet wird, muss insofern relativiert werden, als dass Dramapädagogik der beschriebenen Art auf vorhergehender sprachlicher Aufbauarbeit basiert. Für absolute AnfängerInnen ist die beschriebene dramapädagogische Arbeit nicht geeignet. Selber habe ich gute Erfahrungen mit Bildarbeit gemacht ab ca. B1-Niveau. Dass die SchülerInnen in der Vorbereitungsarbeit auf ihre Muttersprache ausweichen konnten, war dabei von Vorteil. Gleichzeitig zirkulierte ich rege und bot sprachliche Hilfe an, Wörterbücher standen zur Verfügung, die SchülerInnen halfen sich gegenseitig aus. Auf fortgeschrittenerem Niveau waren die SchülerInnen stolz auf die Texte, die sie aufgrund der vorhergehenden Drama-Arbeit verfassen konnten. Es folgten interessante Diskussionen darüber, welche Kriterien eine gute „Nachbarschaftsgeschichte“ erfüllen muss.

Literatur:

Tselikas, Elektra I. (1999): *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Füssli.
www.drama-in-education.ch



BILD NIKLAUS SPOERRI/REMOTE.CH

Autorinnen und Autoren

Corinna Caspar-Terizakis, Technische Universität Darmstadt

Claudio Consani, Sprachenzentrum der Uni/ETH, Zürich, Institut für Interkulturelle Kommunikation, Zürich

Prof. Dr. Rudolf de Cillia, Institut für Sprachwissenschaft, Universität Wien

Prof. Dr. Christa Dürscheid, Deutsches Seminar, Universität Zürich

Dr. Andrea Ender, Institut für Sprachwissenschaft, Universität Bern

Prof. Mathilde Gyger, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW), Bern

Nicole Küpfer, Englisch- und Deutschlehrerin, Zürich

Monika Lanz, Zentrum DaF/DaZ am Institut für Sprache in Beruf und Bildung (isbb), ZAHW, Winterthur

Dr. Peter Mertens, Schule für Angewandte Linguistik (SAL), Zürich

Prof. Dr. Claudio Nodari, Pädagogische Hochschule Zürich, Institut für Interkulturelle Kommunikation (IIK), Zürich

Lea Pelosi, Ausbilderin FA, Basel

Gaby Probst, Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen, Universität Freiburg

Prof. Dr. Claudia Riemer, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Universität Bielefeld

Daniel Schiesser, Institut für Interkulturelle Kommunikation (IIK), Zürich

Katharina Straßl, Doktorandin am Karman Center for Advanced Studies in the Humanities, Universität Bern

Prof. Dr. Gerard Westhoff, Universität Utrecht

Dr. Rainer E. Wicke, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Köln



Reihenweise gute Lektüren

NEU!

Reihe Lektüren für Jugendliche

Unsere neue Leseheftreihe bringt Geschichten über Mädchen und Jungs, Hobbys und Abenteuer, Freundschaft und Eifersucht und natürlich auch über Liebe. Geschichten übers Leben halt, so wie es ist, wenn man jung ist. Geschichten in gutem, sprechüblichem Deutsch auf verlässlichem A2-Niveau und mit farbigen Illustrationen, die das Leseverständnis erleichtern. Aufgaben zu jedem Kapitel ergänzen das Angebot.

Wahlweise erhältlich als Leseheft oder Hörbuch (Leseheft und Audio-CD mit Hörfassung).

Der Tote im See

- Leseheft
ISBN 978-3-19-111672-9
- Hörbuch (Leseheft und Audio-CD)
ISBN 978-3-19-101672-2

Lea? Nein danke!

- Leseheft
ISBN 978-3-19-211672-8
- Hörbuch (Leseheft und Audio-CD)
ISBN 978-3-19-201672-1

Jungs sind keine Regenschirme

- Leseheft
ISBN 978-3-19-311672-7
- Hörbuch (Leseheft und Audio-CD)
ISBN 978-3-19-301672-0

Timo darf nicht sterben!

- Leseheft
ISBN 978-3-19-411672-6
- Hörbuch (Leseheft und Audio-CD)
ISBN 978-3-19-401672-9

NEU!

Reihe Leichte Literatur

So macht Literatur Spaß: Spannend und einfach in gutem Deutsch auf verlässlichem A2-Niveau nacherzählt und mit farbigen Bildern ansprechend gestaltet.

Wahlweise erhältlich als Leseheft oder Hörbuch (Leseheft und Audio-CD mit Hörfassung).

Siegfrieds Tod

nach Motiven aus dem Nibelungenlied
frei erzählt von Franz Specht

- Leseheft
ISBN 978-3-19-011673-7
- Hörbuch (Leseheft und Audio-CD)
ISBN 978-3-19-001673-0

Faust

Eine kleine Werkstatt zu einem großen Thema
frei erzählt von Franz Specht

- Leseheft
ISBN 978-3-19-111673-6
- Hörbuch (Leseheft und Audio-CD)
ISBN 978-3-19-101673-9

Hueber Verlag
Information und Beratung
Gabi Bernet
Tel. (026) 467 52 50
Fax: (026) 467 54 66
E-Mail: mhv@olf.ch

www.hueber.de

Hueber Freude an Sprachen

Nachschlagen – Verstehen – Anwenden



Das einsprachige Wörterbuch für alle, die Deutsch lernen

- Über 50.000 Stichwörter, Wendungen und Beispiele, leicht verständlich erklärt
- Illustrierende Beispiele, idiomatische Redewendungen und Hilfen zum Lernen
- Info-Fenster zu Sprache und Landeskunde, Zeichnungen und Farbillustrationen
- Großer Extrateil: Übungen zur Wörterbuchnutzung, landeskundliche Informationen, deutsche Kurzgrammatik

Langenscheidt
Power Wörterbuch Deutsch

1.124 Seiten, 978-3-468-13110-3, CHF 30,70

Langenscheidt-Fachberatung
Gustaaf Smeets

Riedweg 4 • Postfach 412
6315 Oberägeri

Tel. 043/210 77 07

Fax: 041/710 94 87

g.smeets@langenscheidt.ch



Langenscheidt
...weil Sprachen verbinden

www.langenscheidt.de

Deutsch lernen!

Deutsche Sprache in:



Alltag & Beruf



Büro & Business



Hotel & Restaurant



Pflegeberufen



Reinigungsberufen



Alphabetisierung

Neu:
Prüfungsvorbereitung
Test DaF und B1 online
www.prolingus.com

**Lernsoftware
und Lehrbücher**



auf CD-ROM



zum Downloaden



**in der
Online-Akademie**

PROSONSOFT
www.prosonsoft.com



Schule für Angewandte Linguistik

Höhere Fachschule für Sprachberufe

JOURNALISMUS

SPRACHUNTERRICHT

ÜBERSETZEN

LITERARISCH SCHREIBEN

**Berufsbegleitende Ausbildung, Weiter-
und Allgemeinbildung, Nachdiplom
Kommunikation**

Flexibilität durch individuelle
Stundenplangestaltung

Semesterdauer:

Oktober - Februar, März - Juli

Intensivkurse:

August - September

SAL

Schule für Angewandte Linguistik
Sonneggstrasse 82, 8006 Zürich

Tel. 044 361 75 55, Fax 044 362 46 66

E-Mail: info@sal.ch

www.sal.ch

Die SAL ist **EDUQUA** zertifiziert

IDIconTOTO



Lehrgang «Deutsch als Zweitsprache» für Kursleitende
anerkannt als **SVEB 1**

Modul A - Andragogik (Erwachsenenbildung)

Lernbiographie, das Lernen Erwachsener, Kommunikation und Gesprächsführung, Gruppendynamik, Gruppen führen und leiten, Methodik und Rhythmisierung, andragogische Leitziele, Qualifikations- und Zertifizierungsinstrumente, Evaluation.

Modul D - Didaktik/Methodik Deutsch als Zweitsprache

Lehr- und Lernsituation, Faktoren, die den Unterricht prägen, Unterrichtsvorbereitung: Lernziele und Lernphasen, Übungen und der Aufbau von Übungssequenzen in den vier Fertigkeiten: Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen.

Modul I - Interkulturelles Lehren und Lernen

Migration als prägende Lebenserfahrung, interkulturelle Sensibilisierung, interkulturelle Probleme und Konflikte, interkulturelle Methoden und Inhalte im Sprachunterricht.

NEU: Kurs in Rapperswil, Start 19. Oktober 2009

Infos auf www.akdaf.ch > DaZ-Lehrgang



Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache in der Schweiz

Akten der Zweiten Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, Bern 2008

Im Juni 2008 fand unter der Trägerschaft der beiden Schweizer DaF- / DaZ-Verbände, dem Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache in der Schweiz (AkDaF) und dem Verein der Lehrenden Deutsch als Fremdsprache an Hochschulen in der Schweiz (LedaFids), in Bern die Zweite Gesamtschweizerische Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer statt. Die Tagung stand unter dem Motto „Deutsch unterrichten zwischen DaF, DaZ und DaM“; im Zentrum der Vorträge und Workshops standen dabei Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen diesen drei Bereichen sowie ihre Beziehungen zur Mehrsprachigkeit und zu der besonderen Sprachsituation in der Schweiz.

Der vorliegende Band versammelt die überarbeiteten Vorträge und dokumentiert Ergebnisse und Beispiele aus einigen Workshops.

Schwerpunkte, Autoren und Autorinnen (in der Reihenfolge der Beiträge)

- **DaF, DaZ, DaM und Mehrsprachigkeit: Gemeinsamkeiten und Unterschiede**
Claudio Nodari, Claudia Riemer, Rudolf de Cillia
- **DaF, DaZ und DaM in der Schweiz**
Christa Dürscheid, Andrea Ender, Mathilde Gyger
- **Deutsch unterrichten zwischen DaF, DaZ und DaM**
Gerard Westhoff, Rainer E. Wicke, Peter Mertens, Lea Pelosi, Gaby Probst, Corinna Caspar-Terizakis, Claudio Consani, Daniel Schiesser, Monika Lanz, Nicole Küpfer