



informationen zur deutschdidaktik
Zeitschrift für den Deutschunterricht
in Wissenschaft und Schule

Spracherwerb und Sprachenlernen

Herausgegeben von
Ursula Esterl und Annemarie Saxalber

Heft 4-2020
44. Jahrgang

Editorial

URSULA ESTERL, ANNEMARIE SAXALBER: Zum Zusammenhang von ungesteuertem und gesteuertem Spracherwerb im Unterricht	5
--	---

Service

ANNA KRIEGL: Spracherwerb und Sprachenlernen heute. Bibliographische Notizen	134
---	-----

Magazin

Kommentar

DAGMAR UNTERKÖFLER-KLATZER: Sommerschule 2020.	142
---	-----

ide empfiehlt

PETER ERNST: Rudolf de Cillia, Jutta Ransmayr (2019): Österreichisches Deutsch macht Schule	144
---	-----

<i>Neu im Regal</i>	146
-------------------------------	-----

Gesteuerter und ungesteuerter Spracherwerb in Zweit- und Fremdsprache

DIETMAR RÖSLER: Das Verhältnis von gesteuertem und ungesteuertem Zweit- und Fremdsprachenlernen	10
ANJA WILDEMAN: Spracherwerb und Sprachenlernen. Implizite Lerngelegenheiten und explizite Lernangebote	20

Spracherwerb und Sprachenlernen: Didaktische Implikationen

KLAUS-BÖRGE BOECKMANN, STEPHAN SCHICKER: Spracherwerb und Sprachenlernen in der Sekundarstufe I. Theoretische Zugänge, curriculare Vorgaben und didaktische Schlussfolgerungen.	31
TABEA BECKER, TINA OTTEN: Vorstellungen und Bewusstsein von sprachlichen Normen bei ein- und mehrsprachigen SekundarstufenschülerInnen	41
KEVIN RUDOLF PERNER: Die »Abwendung von Missverständnissen« und das Dialekt-Standard-Kontinuum	50

Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung

MANUELA GLABONIAT: MIKA-D. Eine Betrachtung aus testtheoretischer Perspektive	61
MARION DÖLL, SABINE GULDENSCHUH: Nutzung sprachdiagnostischer Daten zum Deutschen als Zweitsprache in der Sprachbildungsplanung. Ergebnisse einer qualitativen Pilotstudie	74
JANA GAMPER, DOROTHEE STEINBOCK: Wer ist bereit für die Regelklasse? Diagnostische Potenziale und Grenzen des Deutschen Sprachdiploms (DSD I) am Übergang von der Vorbereitungs- in die Regelklasse.	86

Das Zusammenspiel von Spracherwerb und Sprachenlernen im Klassenzimmer

LUCA MELCHIOR: <i>Translanguaging</i> -Zugänge für das sprachliche und kulturelle Lernen im Unterricht. Ein Vorschlag.	98
BARBARA HOCH: Mehrsprachigkeit, sprachliche Normen und die interaktive Verhandlung sozialer Positionierungen. Unterricht als sprachlicher Markt	106
SABINE SCHMÖLZER-EIBINGER, MUHAMMED AKBULUT, CHRISTOPHER EBNER: Sind wir allein im Universum? Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz anhand von Kontroversenreferaten zu naturwissenschaftlichen Themen im fächerübergreifenden Unterricht in mehrsprachigen Klassen	115
GABRIELE RIBIS: Besser gemeinsam lesen lernen. Ein integratives Konzept der Sprachförderung	124

»Spracherwerb und Sprachenlernen« in anderen ide-Heften

ide 2-2019	Verbalisieren. Zur Sprache kommen
ide 4-2018	Normen und Variation
ide 1-2017	»Menschen gehen«. Flucht und Ankommen.
ide 4-2015	Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit
ide 3-2008	Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht
ide 2-2005	Sprachbegegnungen
ide 3-2002	Sprachaufmerksamkeit

Das nächste ide-Heft

ide 1-2021	Interpretieren <i>erscheint im März 2021</i>
------------	---

Vorschau

ide 2-2021	Wald
ide 3-2021	Sprachbewusstsein

<https://ide.aau.at>

Besuchen Sie die *ide*-Webseite! Sie finden dort den Inhalt aller *ide*-Hefte seit 1988 sowie »Kostproben« aus den letzten Heften. Sie können die *ide* auch online bestellen.

www.aau.at/germanistik/fachdidaktik

Besuchen Sie auch die Webseite des Instituts für Germanistik^{AECC},
Abteilung für Fachdidaktik an der AAU Klagenfurt:
Informationen, Ansätze, Orientierungen.

Zum Zusammenhang von ungesteuertem und gesteuertem Spracherwerb im Unterricht

Das vorliegende Heft erscheint am Ende eines Jahres, das Lehrende und Lernende vor große Herausforderungen gestellt hat und immer noch stellt. Die COVID 19-Pandemie führte zu veränderten schulischen Lehr- und Lernbedingungen und insbesondere die Umstellung auf Homeschooling und Distance Learning verstärkt(e) die Bildungsbenachteiligung jener Kinder und Jugendlichen, die Unterstützung beim Spracherwerb und beim Sprachenlernen am dringendsten brauchen. Sie sind – und damit sind nicht nur Kinder mit Deutsch als Zweitsprache gemeint – auf die Förderung in der Schule und die Interaktion im Klassenzimmer besonders angewiesen.

Die Beiträge in diesem Heft können auf die besondere aktuelle Lehr- und Lernsituation noch nicht mit direkten Forschungsergebnissen reagieren, bieten jedoch Orientierung zu Voraussetzungen und Gelingensbedingungen des gesteuerten und ungesteuerten Spracherwerbs im Unterricht, unter Berücksichtigung unterschiedlicher sprach- und lernbezogenen Ausgangslagen der Schüler_innen und spannen einen weiten Bogen von theoretischen und forschungsgeleiteten Zugängen zu didaktischen Implikationen und

methodischen Anregungen zur Gestaltung eines sprachförderlichen Unterrichts für alle Schüler_innen.

Das Heft eröffnet für Forscher_innen wie für Lehrer_innen die Möglichkeit zur Klärung und Diskussion von Begrifflichkeiten, die unter der diachronen oder synchronen Optik gesehen werden, wobei auch scheinbar unumstößlich festgeschriebene Dichotomien wie gesteuert/ungesteuert, explizit/implizit, Spracherwerb/Sprachenlernen, DaZ/DaF hinterfragt werden.

Die beiden einleitenden Beiträge führen in das Thema ein und setzen sich kritisch und reflektiert mit den verschwimmenden Grenzen zwischen Spracherwerb und Sprachenlernen auseinander. Das Verhältnis von gesteuertem und ungesteuertem Zweit- und Fremdsprachenlernen und dessen vielfältige Varianten innerhalb und außerhalb des deutschen Sprachraums lotet *Dietmar Rösler* aus und zeigt anhand ausgewählter Sprachbiographien Grenzfälle auf. Mit Blick auf die historische Entwicklung der Spracherwerbsforschung und darauf basierend auf die Frage nach der Bedeutung der Erkenntnisse zum natürlichen Spracherwerb für den Unterricht streicht er die Bedeutung einer differenzierten Beschreibung sowie gezielter Steuerungsprozesse in Bildungsinstitutionen hervor, um unangemessene Interventionen im Unterricht zu verhindern. Für die Zukunft sieht er durch die Digitalisierung und den Trend zum informellen Lernen eine stärkere Annäherung und Vermischung von gesteuertem und ungesteuertem Lernen, was sich auch auf die Organisation von Unterricht und die Rolle der Lehrkräfte auswirken wird.

Die kindliche Sprachentwicklung und das Zusammenspiel von Spracherwerb und Sprachenlernen und im Zusammenhang damit von impliziten Lernangeboten und expliziten Lernangeboten nimmt *Anja Wildemann* in den Blick. Sie hebt die Bedeutung der Berücksichtigung der individuellen Bedingungen eines Kindes und seiner Sprachentwicklung hervor, um ein Verständnis für dessen Sprachvermögen und Sprachhandlungen zu entwickeln und davon ausgehend gezielte sprachförderliche Maßnahmen setzen zu können. Dabei gilt es, Sprachdiagnose und Sprachbildung miteinander zu verzahnen, Erkenntnisse zu reflektieren und daraus Schlussfolgerungen für den Unterricht abzuleiten. Das im Text vorgestellte Fünf-Phasen-Modell legt anschaulich dar, wie die explizite Thematisierung von Sprache und Sprachen für den Unterricht fruchtbar gemacht werden kann.

Der daran anschließende zweite Teil des Heftes lenkt die Aufmerksamkeit auf Möglichkeiten der didaktischen Implikationen und nimmt dabei schulische Curricula, Sprachvorstellungen und Normbewusstsein von Sekundarstufenschüler_innen, aber auch die außerschulische Sprachaneignung von mehrsprachigen Lehrlingen im inner-sprachlichen Variationsraum zwischen Dialekt und Standard in den Blick.

Klaus-Börge Boeckmann und *Stephan Schicker* spannen den Bogen von theoretischen Darstellungen historischer und aktueller Perspektiven auf das Lernen und Erwerben im Sprach(en)unterricht zu den curricularen Vorgaben für die Unterrichtsfächer Deutsch und Lebende Fremdsprache(n) sowie für die Unterrichtsgegen-

stände der Deutschförderklassen in heute geltenden Lehrplänen für die Sekundarstufen in Österreich. Auch sie konstatieren, dass heute nicht mehr streng dichotom zwischen gesteuert und ungesteuert, explizit und implizit, intentional und inzidentell oder deklarativem und produktivem Lernen bzw. Wissen unterschieden werden kann. Implizite und explizite Sprachlernprozesse können sowohl innerhalb als auch außerhalb des Unterrichts stattfinden, was sich positiv auf den Lernerfolg auswirkt und bei der Gestaltung von Lernprozessen berücksichtigt werden sollte.

Ausgehend von der Überlegung, dass die Fähigkeit, Wissensbestände zu versprachlichen und sprachliche Phänomene erklären zu können, maßgeblich zum Bildungserfolg beiträgt, rücken *Tabea Becker* und *Tina Otten* das metasprachliche Wissen von Lerner_innen in den Fokus. Im Zuge einer empirischen Studie in Niedersachsen wurden die Wissenszugänge und Verbalisierungsstrategien ein- und mehrsprachiger Schüler_innen unterschiedlicher Schulformen in Bezug auf grammatische Normen untersucht. Dabei zeigen sich deutliche Unterschiede nach Alter, aber auch nach Schulform der Schüler_innen.

Der letzte Beitrag in diesem Kapitel thematisiert die DaZ-Aneignung jugendlicher Seiteneinsteiger_innen in ihrer Fachausbildung außerhalb der Schule. *Kevin Rudolf Perner* analysiert den Sprachgebrauch der Auszubildenden aus Oberösterreich im Rahmen der »dualen Ausbildung« unter Berücksichtigung des Dialekt-Standard-Kontinuum-Modells. Die Analyse der sprachlichen Varietäten, mit denen

Zweitsprachlernende dabei konfrontiert sind, und darauf basierend ein Bewusstsein zu schaffen für die damit verbundenen Herausforderungen für Sprachlernende, aber auch für Berufsausbildende ist Ziel des Beitrags.

Ein Themenkomplex, dessen Bedeutung für den Schulkontext und insbesondere für die Bildungslaufbahn der betroffenen Kinder und Jugendlichen nicht zu unterschätzen ist, sind Diagnose-, Mess- und Testverfahren zur Erhebung des Sprachstands von Kindern mit nicht deutscher Erstsprache. Unterschiedliche Aspekte und Fragestellungen werden daher in einem eigenen Kapitel in diesem Heft verhandelt.

Einleitend unterzieht *Manuela Glaboniat* das in Österreich verpflichtend eingesetzte Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch (MIKA-D) für die Primar- und Sekundarstufe I einer kritischen Betrachtung. Da dieser Test als Selektionsmittel eingesetzt wird und über den Status des Kindes im Unterricht, über seine Aufnahme in die Regelklasse oder seine Zuordnung zu einer Sprachförderklasse entscheidet, ist die Einhaltung grundlegender Qualitätsstandards unerlässlich. Eine Analyse des Testverfahrens zeigt noch einige Schwachstellen auf und regt zu einer reflektierten Überprüfung des Testkonstrukts an.

Marion Döll und *Sabine Gulden-schuh* möchten mit ihrem Beitrag eine Forschungslücke füllen, indem sie die Nutzung sprachdiagnostischer Daten für Sprachbildungsprogramme in den Blick nehmen. Mit ihrer 2018 in Sachsen durchgeführten Pilotstudie wollten sie erste Einblicke in die Frage, wie Lehrkräfte individualdiagnostische

Daten in Form eines Sprachkompetenzmodells nutzen können, gewinnen. Erkenntnisse aus diesem Projekt könnten in der Schule in zwei Handlungsfeldern herangezogen werden, einerseits für den DaZ-Unterricht, wie beispielsweise in Vorbereitungs- und Deutschförderklassen und im Rahmen der additiven Deutschförderung, aber auch im sprachbewussten Unterricht, in dem Spracherwerbsprozesse das fachinhaltliche Lernen unterstützen und Aneignungsstände im Lernprozess und bei der Beurteilung von fachlichen Leistungen berücksichtigt werden können.

Die Herausforderungen für Lehrende und Lernende beim Übergang von Vorbereitungs- in Regelklassen sind der Ausgangspunkt des Beitrags von *Jana Gamper* und *Dorotheé Steinbock*. Das ursprünglich für Auslandsschulen konzipierte Deutsche Sprachdiplom (DSD I) wird hinsichtlich seiner sprachentwicklungsbezogenen und förderdiagnostischen Eignung einer kritischen Prüfung unterzogen. Auf Basis ihrer Erkenntnisse formulieren die beiden Autorinnen Vorschläge zur Modifikation des DSD I für den Einsatz im Kontext von Übergängen bei der Beschulung neu Zugewanderter.

Dass die Grenze zwischen gesteuertem und ungesteuertem Spracherwerb in einer zunehmend mobilen und sprachlich-kulturell vielfältigen Migrationsgesellschaft von heute nicht mehr so klar zu ziehen ist wie früher angenommen, wird bei jedem Blick in ein Klassenzimmer von heute deutlich. Kinder und Jugendliche bringen unterschiedliche inner- und außersprachliche Voraussetzungen mit bzw. sind in ihrem Alltag damit konfrontiert. Dies

kann zum Gegenstand unterrichtlichen Handelns bei der Entwicklung von Sprachwissen und Sprachkönnen, beim Aufbau von Bildungssprache oder auch bei der Vorbereitung der jungen Menschen auf die Teilhabe an gesellschaftlichen Aufgaben werden. Die Beiträge in Teil 4, die einen Blick auf die Schulpraxis werfen, tragen dem Rechnung und ermöglichen interessierten Lehrer_innen das Herabbrechen von wissenschaftlichen Forschungsmethoden für den Schulalltag, um sich dort gemeinsam mit der Klasse oder Leistungsgruppe forschend den Themen eigenes und fremdes Sprachverhalten, Verbalisieren von sprachlichen Prozessen und Strukturen u. Ä. m. anzunähern.

Luca Melchior unterstreicht die Bedeutung des Konzepts des *Translanguaging*, um die Sprachenvielfalt im Klassenzimmer konstruktiv aufzugreifen und Linguizismus sowie die Ausgrenzung aufgrund von (zugeschriebener) sprachlicher Zugehörigkeit zu überwinden. Dabei sollen alle den Lernenden zur Verfügung stehenden sprachlich-kommunikativen Ressourcen ausgeschöpft und das individuelle Sprachenrepertoire jedes_jeder Einzelnen zum Lernen genutzt werden. Auf Basis theoretischer Überlegungen werden Vorschläge für multimodale *Translanguaging*-geleitete didaktische Aktivitäten vorgestellt, die den sprachlichen und kulturellen Reichtum einer Klasse sichtbar machen und zur Reflexion über Sprache(n) und zur Entwicklung von Language Awareness bei Schüler_innen, aber auch bei Lehrpersonen beitragen sollen.

Unterricht als sprachlicher Markt, auf dem Mehrsprachigkeit und sprach-

liche Normen und damit verbundene soziale Positionierungen interaktiv verhandelt werden, steht im Zentrum des Beitrags von *Barbara Hoch*. Anhand von zwei Grundschulklassen wird die Perspektive von Lehrkräften und Schüler_innen auf schulischen Sprachgebrauch illustriert. Der Blick auf eine weitere Klasse thematisiert die Verhandlung sprachlicher Normen in der Unterrichtsinteraktion; dabei ist es unabdingbar, dass sich Lehrkräfte ihrer Vorbildwirkung bewusst sind.

Die Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz anhand von Kontroversenreferaten zu naturwissenschaftlichen Themen im fächerübergreifenden Unterricht in mehrsprachigen Klassen stehen im Fokus des Beitrags von *Sabine Schmölzer-Eibinger*, *Muhammed Akbulut* und *Christopher Ebner*. Dabei wird ein didaktisches Modell präsentiert, das das Kontroversenreferat als probates Mittel zur Entwicklung von wissenschaftlicher Textkompetenz bei Schüler_innen einsetzt. Im Rahmen einer didaktischen Intervention konnten sich Schüler_innen der 10. Schulstufe mit der fachlich-inhaltlichen Dimension von Kontroversen, aber auch mit wissenschaftlichen Anforderungen und Texthandlungen auseinandersetzen und dadurch auch ihr sprachliches Lernen weiterentwickeln. Materialien zu diesem und zum folgenden Beitrag stehen zum kostenlosen Download auf der *ide*-Website zur Verfügung.

Ein integratives Konzept zur Sprach- und Leseförderung stellt abschließend *Gabriele Ribis* vor. Ausgehend von der bei internationalen Leistungsüberprüfungen festgestellten mangelnden Lesefähigkeit österreichischer Schü-

ler_innen hat sie ein mehrstufiges handlungsorientiertes Trainingsprogramm zur Förderung der Lesekompetenz entwickelt, das unterschiedliche Ausgangsvoraussetzungen in heterogenen Klassenstrukturen, wie sie insbesondere an Mittelschulen zu finden sind, berücksichtigt.

So aktuell unser Hefthema auch ist, durch die Schnelligkeit der gesellschaftlichen Umwälzung sind die Spracherwerbs- und Sprachlernprozesse in einer zunehmend heterogenen und mobilen Gesellschaft und einer durch die Möglichkeiten der Digitalisierung veränderten Lehr- und Lernlandschaft ständigem Wandel unterzogen. Zukunftsweisende Themen mit Blick auf sprachliches Lernen wären eine Analyse der Vor- und Nachteile des Fernunterrichts, die Entwicklung neuer Blended Learning-Modelle, die die Verbindung von Präsenzlehre und digitalem Lernen in den Blick nehmen, das sich verändernde Zusammenspiel von selbstorganisiertem und angeleitetem Lernen und nicht zuletzt die erforderliche Adaption von Schulbüchern und anderen Arbeitsmaterialien an neue Lernanforderungen – so manches davon wird bereits in den Beiträgen zu diesem Themenheft vorbereitet.

Der Serviceteil bietet weiterführende Informationen und rundet das Thema in gewohnter Weise ab. *Anna Kriegl* hat eine umfassende Bibliographie mit ausgewählten Publikationen zu Theorie, Empirie, Didaktik und Methodik rund um das Thema Spracherwerb und Sprachenlernen erstellt. Ein Resümee über das Sprachlernen und -lehren in den 2020 erstmals in Österreich für Schüler_innen mit Sprachförderbedarf durchgeführten Sommer-

schulen zieht *Dagmar Unterköfler-Klatzer* in ihrem Kommentar. In der Rubrik *ide*-empfiehlt präsentiert *Peter Ernst* die Publikation *Österreichisches Deutsch macht Schule* (2019) von Rudolf de Cillia und Jutta Ransmayr, abschließend stellt *Ursula Esterl* ausgewählte Publikationen zum Thema des Heftes vor.

Unser besonderer Dank gilt *Ariane Ouschan* für die Gestaltung des Covers. In ihrem *Engramm* betitelten Aquarell folgt sie den Spuren, die der Kontakt mit Sprache(n) und den damit verbundenen Reizen im Gedächtnis der Lernenden hinterlässt.

Die in diesem Heft versammelten Zugänge zu Spracherwerb und Sprachenlernen sind vielfältig und können dennoch nur einen ersten Einblick in dieses umfassende und facettenreiche Thema gewähren, dem noch weitere folgen sollen.

Wir wünschen eine anregende Lektüre!

URSULA ESTERL
ANNEMARIE SAXALBER

URSULA ESTERL ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Germanistik^{A^{ECC}} der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt und Mitherausgeberin der Zeitschrift *ide*. Arbeitsschwerpunkte: Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und Mehrsprachigkeit. E-Mail: ursula.esterl@aau.at

ANNEMARIE SAXALBER ist Univ.-Prof. i. R. für Deutsche Sprache und ihre Didaktik an der Freien Universität Bozen (I) und zur Zeit Lehrbeauftragte an der Universität Innsbruck (A). Forschungsschwerpunkte: Sprachdidaktische Fragestellungen zu Sprachförderung in regionalen Räumen mit innerer und äußerer Mehrsprachigkeit; Forschung zu Schreibdidaktik. E-Mail: Annemarie.Saxalber-Tetter@uibk.ac.at

Dietmar Rösler

Das Verhältnis von gesteuertem und ungesteuertem Zweit- und Fremdsprachenlernen

In diesem Aufsatz werden die vielfältigen Varianten des Lernens des Deutschen als Zweit- und als Fremdsprache beschrieben, das gesteuert und ungesteuert sowie innerhalb und außerhalb des deutschsprachigen Raums stattfinden kann. Gezeigt wird, dass ein Fehlen differenzierter Beschreibungen zu unangemessenen Interventionen im Unterricht führen kann. Ausführlich behandelt wird dabei die Frage, ob und wie die Progression im Unterricht dem natürlichen Erwerb folgen kann oder soll. Diskutiert wird außerdem, ob und wie die durch die Digitalisierung vorangetriebene Tendenz zum Anwachsen des informellen Lernens im Bereich des Zweit- und Fremdsprachenlernens zu stärkeren Annäherungen und Vermischungen von gesteuertem und ungesteuertem Lernen führt und welche Auswirkungen das auf die Organisation von Unterricht und die Rolle von Lehrkräften haben könnte.

1. Klare Fälle?

Person A hat an einem Gymnasium in Asien vier Stunden pro Woche Deutschunterricht. Sie arbeiten dort mit einem Lehrwerk. Außerdem macht sie dazu zu Hause viele Übungen am Computer. Person A war noch nie in Deutschland und hat auch keinen Kontakt mit Deutschen. Person B kam ohne vorherige Deutschkenntnisse

DIETMAR RÖSLER übernahm 1996 die Professur für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Justus-Liebig-Universität Gießen und entwickelte dort die Masterstudiengänge Deutsch als Fremdsprache und Sprachtechnologie und Fremdsprachendidaktik. Ausführliche Informationen finden sich unter: <https://www.uni-giessen.de/fbz/fb05/germanistik/iprof/daf/uber-uns/wimi/roesler>
E-Mail: dietmar.roesler@germanistik.uni-giessen.de

als Erwachsener nach Deutschland, arbeitete dort in der IT-Branche, hatte viel Kontakt mit Deutschen und lernte Deutsch aus dem Kontakt mit diesen. Inzwischen spricht sie sehr gut Deutsch, wenn auch mit einigen »Fehlern«.

Bei Person A redet man von einem Lerner bzw. einer Lernerin des Deutschen als Fremdsprache (DaF), sie lernt Deutsch gesteuert in einer Bildungsinstitution außerhalb des deutschsprachigen Raums. Person B würde man zumeist als Lerner des Deutschen als Zweitsprache (DaZ) bezeichnen, sie lernt Deutsch ungesteuert und ohne Besuch einer Bildungsinstitution innerhalb des deutschsprachigen Raums.

Zwei prototypische Fälle, doch der Alltag des Lernens einer weiteren Sprache nach der ersten ist meist weniger eindeutig. Person B hatte vielleicht nach einer ersten Phase des schnellen Wortschatzerwerbs das Bedürfnis, mehr über die Grammatik des Deutschen zu erfahren und kaufte sich deshalb eine Grammatik oder ein Selbstlernwerk, besuchte einen Kurs an der Volkshochschule oder nervte ihre deutschsprachige Umgebung mit einer Vielfalt von Fragen zur deutschen Grammatik. Auch Menschen wie Person A werden nicht immer ohne Kontakt sein, sie treffen vielleicht Touristen aus dem deutschsprachigen Raum, halten bei Themen, die sie interessieren, über soziale Medien Kontakt mit Deutschen usw.

2. Deutsch als Zweit- und Fremdsprache

Gegensatzpaare wie »Lernen innerhalb und außerhalb des zielsprachlichen Raums« und »gesteuertes und ungesteuertes Lernen« werden häufig herangezogen, um DaF und DaZ zu unterscheiden. Beim Gegensatzpaar »Lernen innerhalb und außerhalb des zielsprachlichen Raums« würde es sich um DaZ handeln, wenn das Lernen innerhalb des zielsprachlichen Raums stattfindet, und um DaF dann, wenn dies außerhalb des zielsprachlichen Raums geschieht. Das wird häufig zutreffen, aber Person A aus dem obigen Beispiel wird nicht plötzlich zur Zweitsprachlerin, wenn sie ein Stipendium für einen vierwöchigen Kurs an einem Goethe-Institut in Deutschland erhält und dort zeitlich begrenzt in Kursen und Ausflügen ihre Kenntnisse der deutschen Sprache und Kultur voranbringt. Sie lernt weiterhin Deutsch als Fremdsprache, und dieses Lernen findet zeitweilig im deutschsprachigen Raum statt.

Dass die Unterscheidung von gesteuertem und ungesteuertem Lernen ebenfalls herangezogen wurde, um das Lernen einer Fremd- und einer Zweitsprache zu unterscheiden, ist hingegen bedenklich: Ungesteuertes Lernen als Hauptmerkmal von DaZ mag für die erste Generation von Migrant_innen, die sogenannten Gastarbeiter_innen, in den ersten Jahren ihres Aufenthalts noch eine angemessene Beschreibung gewesen sein – Personen kommen für einige Jahre in ein Land, dessen Sprache sie nicht kennen, und erwerben diese nur durch die Interaktion am Arbeitsplatz. Aber spätestens ab dem Zeitpunkt, wo diese Migrant_innen im Land blieben, Kinder bekamen, die in Kindergärten, Schulen usw. gingen, war diese Zuordnung nicht mehr sinnvoll: Die Herausforderung für das Fach DaZ besteht ja gerade darin, den ungesteuerten Spracherwerb, der in der deutschsprachigen

Umgebung per Interaktion möglich ist und der, wie jede Lehrkraft aus leidvoller Erfahrung weiß, höchst unterschiedlich verlaufen kann, mit Interventionsmaßnahmen in Kindergärten und Schulen zu verbinden, damit beide zusammen zu einem Spracherwerb führen, der es erlaubt, dass diese Personen uneingeschränkt an der Gesellschaft teilhaben und ihre Bildungschancen nutzen können.

Wenn man versucht, DaF und DaZ mit Gegensatzpaaren wie »gesteuert und ungesteuert« und »innerhalb und außerhalb des deutschsprachigen Raums« voneinander abzugrenzen, dann nicht dadurch, dass man eine Seite dieser Gegensatzpaare Deutsch als Zweit- und die andere Deutsch als Fremdsprache zuordnet, sondern dadurch, dass man sie kombiniert: DaF findet überwiegend außerhalb des deutschsprachigen Raums und gesteuert in Bildungsinstitutionen statt, die deutsche Sprache ist für die Lernenden meist nicht alltagsrelevant. DaZ findet überwiegend innerhalb des deutschsprachigen Raums statt, sowohl gesteuert als auch ungesteuert, und ist alltagsrelevant. Das bedeutet weder, dass es nicht Deutsch als Fremdsprache innerhalb des deutschsprachigen Raums gibt, wie das Beispiel des Stipendiums für einen Kurs am Goethe-Institut zeigt, noch, dass es DaZ nicht auch außerhalb des deutschsprachigen Raums geben kann, wenn zum Beispiel eine in Deutschland als Zweitsprachlernerin Aufgewachsene mit ihrer binationalen Familie in das Land ihrer Großeltern remigriert, die Familiensprache aber Deutsch bleibt.

3. Grenzfälle

Wie schwierig in konkreten Fällen Abgrenzungen sind, sei an zwei ganz unterschiedlichen Lernergruppen gezeigt, an den im Ausland Germanistik Studierenden, die ihr sog. Auslandsjahr im deutschsprachigen Raum verbringen, und an den geflüchteten Jugendlichen, die ab 2015 plötzlich in das Schulsystem integriert werden mussten.¹ Wenn eine irische Germanistikstudentin ein Jahr im deutschsprachigen Raum verbringt, dort ihre Zeit zusammen mit Germanistik Studierenden aus Australien, den USA und Großbritannien verbringt, die deutsche Kneipen- und Theaterkultur erkundet, viel im Land herumreist, aber durchgehend in einem englischsprachigen Umfeld lebt, ist sie dann während ihres Auslandsjahres von einer Fremdsprachlerin zu einer Zweitsprachlerin geworden? Oder ist sie das nur, wenn sie das Jahr viel mit deutschen Kommiliton_innen verbringt, sich in der Kirchengemeinde, in einer Theatergruppe, im Sportverein usw. engagiert und sich vielleicht auch noch in eine deutschsprachige Person verliebt?

Als nach 2015 geflüchtete Jugendliche ins deutsche Schulsystem integriert werden mussten, stellte sich die Frage, was die richtige Unterstützung für ihren Deutschenerwerb ist. Sie waren im deutschsprachigen Raum, sollten sie also so unterstützt werden wie die Kinder mit Migrationshintergrund, die im deutschsprachigen Raum aufgewachsen sind? Oder sollten sie, da sie zunächst kaum Kontakt mit dem sie um-

1 Vgl. zu dieser Lernergruppe z. B. die Beiträge in Benholz/Frank/Niederhaus 2016, AKS 2019 oder Gamper u. a. 2020.

gebenden deutschsprachigen Raum und als Jugendliche auch keinen ungesteuerten kindlichen Spracherwerb durchlaufen hatten, nicht eher wie Fremdsprachenlerner_innen unterstützt werden, allerdings mit dem Ziel, aus diesen Fremdsprachenlerner_innen durch die Intensivierung von Kontakten mit der deutschsprachigen Umgebung so schnell wie möglich Zweitsprachler_innen zu machen?

Derartige Versuche, DaF und DaZ begrifflich voneinander zu trennen und gleichzeitig ihre Gemeinsamkeiten auszuloten, sind keine akademische Haarspalterei. Sie signalisieren, wie wichtig es ist, dass man für jede Gruppe von Lernenden sehr genau überlegen muss, bei welchen Merkmalen wann welche Art von Unterstützung des Lernens durch Bildungsinstitutionen sinnvoll ist, damit es nicht zu Vorgehensweisen und Lehrmaterialien kommt, die für die konkreten, sehr unterschiedlichen² Lernergruppen nicht angemessen sind.

4. Gesteuertes und ungesteuertes Lernen des Deutschen als Zweitsprache

Frühe DaZ-Aktivitäten bezogen sich auf außerschulische Lernorte wie Wohnort oder Arbeitsplatz. Die Anfänge der Arbeit im Bereich DaZ liegen also zunächst in politisch engagierten Aktivitäten von Gewerkschaftlern und Frauengruppen und befassen sich mit Vermittlungsfragen (vgl. Barkowski/Harnisch/Kumm 1980). In der Forschung entwickelte sich hingegen ein Fokus auf den ungesteuerten, den natürlichen, Erwerb. In den 1970er Jahren liefen zwei Entwicklungen parallel, die Deutsch als Zweit- und Fremdsprache häufig weniger mit- und stärker nebeneinander agieren und sogar Hierarchiekämpfe austragen³ ließen. Die Fremdsprachenforschung emanzipierte sich von der Idee, Entwicklungen im Fremdsprachenunterricht seien durch Entwicklungen in Linguistik und Psychologie angeleitet und die Fremdsprachendidaktik sei lediglich »angewandte Linguistik«.⁴

Parallel dazu beflügelte eine Umorientierung innerhalb der Linguistik die Spracherwerbsforschung: 1965 postulierte Chomsky in seiner Begründung der generativen Transformationsgrammatik einen angeborenen Spracherwerbsmechanismus, der eine Vielzahl von psycholinguistischen Forschungen anstieß. In der frühen Diskussion um den natürlichen Spracherwerb spielte die sogenannte kritische Periode eine dominante Rolle, insbesondere die Frage, ob mit Anbruch der Pubertät natürlicher Spracherwerb noch möglich sei. In ihrer starken Variante, die

2 Wie unterschiedlich Lernergruppen im Bereich DaZ sein können, zeigt sich beispielhaft, wenn man zwei Publikationen aus dem Jahr 2015 gegenüberstellt, sie beziehen sich auf die Alphabetisierung und auf hochqualifizierte Lernende: Markov/Scheithauer/Schramm 2015 und Pietzuch 2015.

3 Vgl. meine ausführliche Beschreibung der Implikationen des Prioritätspostulats der Zweitspracherwerbsforschung, das unter dem Gesichtspunkt der Drittmittelinwerbung sicher richtig, unter dem Gesichtspunkt des Erkenntnisgewinns durch die unnötige Dichotomisierung und Hierarchisierung hingegen eher schädlich war, in Rösler 1995.

4 Es entstand die auf Eigenständigkeit bestehende Sprachlehrforschung, die Lernen in Bildungsinstitutionen empirisch und interdisziplinär erforschen wollte und gleichzeitig als neuen Schwerpunkt den sogenannten Lernerbezug für sich entdeckte.

besagt, dass der Spracherwerbsmechanismus mit der Pubertät tatsächlich endet, ist diese Hypothese obsolet, interessant ist die schwache Variante, die besagt, dass der Spracherwerbsmechanismus mit Beginn der Pubertät an Einfluss verliert.

Doppelter Erstspracherwerb und früher Zweitspracherwerb erfolgt innerhalb einer reichen sprachlichen Umgebung durch Interaktion. Die Titelfrage ihres Buches *Wie Kinder Sprachen lernen* beantwortete Rosemarie Tracy mit: »systematisch, treffsicher und beharrlich – wenn man sie denn lässt und ihnen die Bedingungen bietet, unter denen sich ihr Spracherwerbstalent entfalten und immer wieder herausgefordert fühlen kann« (Tracy 2007, S. 153). Und die Frage, wie die kindlichen Lernenden dabei unterstützt werden können, erhält die Antwort: Man muss »für ein anregungsreiches, »unordentliches«, sprich: variations- und kontrastreiches, Sprachangebot in natürlichen Situationen – den Input –, den Kinder dann nach Herzenslust »aufräumen« und in ein komplexes vielschichtiges System sprachlichen Wissens verwandeln können,« (ebd.) sorgen.

Die sprachlich reiche Umgebung mit vielfältigen Interaktionsmöglichkeiten führt wie beim einfachen Erstspracherwerb auch beim doppelten Erstspracherwerb und frühen Zweitspracherwerb zu erfolgreichem Spracherwerb; Belege für erfolgreichen Bilingualismus, unabhängig davon, ob es sich bei den Umgebungen um Bezugspersonen aus zwei Sprachen oder die Variante »Bezugspersonen eine Sprache, außerfamiliäre Welt die andere Sprache« handelt, gibt es in großer Menge.⁵ Die Geschichte des Spracherwerbs in Migrationskontexten im deutschsprachigen Raum zeigt aber auch, dass Misserfolge vorhanden sind: Bildungsinstitutionen müssen sich vor ihren Interventionen durch diagnostische Maßnahmen deshalb zuerst mit der Frage befassen, ob sie einen erfolgreichen natürlichen Spracherwerb, einen Spracherwerb, der nur wenig, oder einen, der vielleicht fast gar nicht ungesteuert stattfindet, begleiten. Das institutionelle Begleiten von Zweitspracherwerb trifft also auf Personen, die gleichen Alters und gleicher Herkunftssprache sein können und einen gleichen Zeitraum im deutschsprachigen Raum verbracht haben und die dennoch mit höchst unterschiedlichen Sprachständen den Klassenraum betreten. Die Bedeutung des deutschsprachigen Raums für den Spracherwerb liegt darin, dass alltägliche Interaktion möglich ist, sie liegt nicht in seiner Geographie: Wenn keine Interaktion mit Personen, die Deutsch sprechen, erfolgt, kann man auch nichts aus Interaktionen lernen, dann nützt die physische Präsenz im deutschsprachigen Raum nichts.

5. Kann/Soll/Muss Unterricht dem ungesteuerten Erwerb folgen?

Diese große Breite von Sprachständen hat weitreichende Konsequenzen für die Organisation von Unterricht. So ist es kaum möglich, für eine größere Gruppe von Lernenden ein für alle passendes gemeinsames Lehrwerk zu finden. Weitreichende Konsequenzen hat auch die Antwort auf die Frage, inwieweit die Interventionen in

5 Vgl. als äußerst materialreichen Überblick über Bilingualismus weltweit bereits Romaine 1995.

Bildungsinstitutionen dem natürlichen Spracherwerb folgen müssen. Selbstverständlich wird jeder gute Unterricht auf dem aufbauen, was die Lernenden schon an Kenntnissen mitbringen, also den bisherigen Erwerb von Wortschatz, Grammatik, pragmatischen und landeskundlichen Kenntnissen usw. berücksichtigen. Die durch die Entwicklung der Spracherwerbsforschung an die Organisation von Unterricht herangetragene Frage geht jedoch weiter: Pienemanns (1989 und 1998) *Processability-* und *Teachability-Hypothese*⁶ wirft die Frage auf, inwieweit Stadien des natürlichen Erwerbs, die die Spracherwerbsforschung festgestellt hat, die Basis für die Organisation von Unterricht sein können, sollen oder gar müssen.

Aus der Erstspracherwerbsforschung ist seit langem bekannt: Es nützt nichts, Kinder beim Erwerb bestimmter Phänomene zu »coachen«, wenn sie für diese Phänomene noch nicht bereit sind. Auch Pienemann geht davon aus, dass erfolgreicher Unterricht die nächste Entwicklungsstufe anvisieren muss und nicht zu weit über dem Entwicklungsstand der Lernenden liegen darf, um einen positiven Effekt zu haben. Das ist als allgemeine Aussage sehr nachvollziehbar und wird wohl auch das unterrichtliche Handeln vieler Lehrkräfte leiten. Interessant wird diese Frage erst, wenn es konkret wird. Ist es tatsächlich sinnlos, bestimmte Phänomene zu einem bestimmten Zeitpunkt unterrichten zu wollen? Diese Frage kann man natürlich eindeutig positiv beantworten, indem man zum Beispiel sagt, dass man im Anfängerunterricht weder Konjunktiv II noch erweiterte Partizipialattribute behandeln sollte. Aber das tut ja auch keiner. Relevant wird diese Frage erst dort, wo Progressionen im Unterricht für bestimmte Lernergruppen und Lernziele nicht mehr im Hinblick auf deren Funktionalität für den Lernprozess dieser Lernergruppe für ihre Lernziele diskutiert werden, sondern wo mit Berufung auf natürliche Erwerbsprozesse bestimmte Abfolgen als absolut gesetzt werden.

Übertragbar ist diese Hypothese also auf den frühen Zweitspracherwerb und den doppelten Erstspracherwerb, kritisch zu diskutieren ist sie im Hinblick auf ihre Relevanz für jugendliche und erwachsene Lernergruppen, die mit 15 Jahren oder später in den Erstkontakt mit der deutschen Sprache kommen, auf Personen also, die kognitiv und durch ihre Sprachbewusstheit in der Lage sind, über Sprache und Spracherwerb zu reflektieren, metakognitive Strategien anzuwenden und Kategorien aus bereits gelernten Sprachen zur Auseinandersetzung mit den neuen unbekannten Schallwellen und Graphemketten heranzuziehen.

Dass das gesteuerte Lernen den Erwerbssequenzen des ungesteuerten Lernens folgen muss, um erfolgreich zu sein, ist als allgemeine Hypothese für jede Art des gesteuerten Lernens sicher nicht haltbar: Der im nächsten Abschnitt skizzierte Spezialfall eines Lesekurses für Geisteswissenschaftler_innen darf ihr nicht folgen, wenn er erfolgreich sein will. Und jeder schulische Fremdsprachenunterricht außerhalb des deutschsprachigen Raums leitet Lernende dazu an, beim Wortschatzerwerb für jedes deutsche Substantiv sowohl die Pluralendung als auch das Genus

6 Vgl. als kurze, die Distanz wahrende Einführung Schlak 2002 und als Versuch der empirischen Unterstützung Diehl u. a. 2000.

gleich mitzulernen. Im natürlichen Erwerb ist die Herausbildung der Beherrschung der deutschen Pluralformen eine komplexe Angelegenheit, und eine erwachsene Migrantin, die das Deutsche aus der Interaktion mit ihren Arbeitskolleginnen lernt, ist vollauf damit beschäftigt, zunächst lexikalische Elemente »aufzuschnappen«, die ihr helfen, Bedeutung zu transportieren: Adjektive, Substantive, Verben. Dass vor den Substantiven dabei noch irgendwelche Geräusche zu hören sind, die man später als Artikel kennenlernt, spielt zunächst keine Rolle; aus ungesteuerter mündlicher Interaktion wird der Erwerb von Artikeln später erfolgen als im Klassenzimmer. Aber auch wenn Unterricht nicht den Sequenzen des Spracherwerbs folgen muss, tut er doch sehr gut daran, sehr genau zu verfolgen, was die Spracherwerbsforschung über Erwerbssequenzen zutage fördert. Gerade für den Unterricht im Bereich DaZ, der soweit möglich versuchen muss, außerschulischen Erwerb aufzunehmen und zu unterstützen, ist dies von besonderer Bedeutung.

Das Fach DaZ muss sich also intensiv mit Steuerungsprozessen in Bildungsinstitutionen befassen, aber zum Teil anders als die Fremdsprachendidaktik. Es muss damit umgehen, dass Lernende zu verschiedenen Zeitpunkten ihres Lebens in den zielsprachlichen Raum eingewandert sind, dass sie dort unterschiedlich erfolgreich die deutsche Sprache ungesteuert erworben haben und dass »Lernen innerhalb des deutschsprachigen Raums« kein klarer Faktor für die Vorhersage von erfolgreichem Spracherwerb ist: Lernende wie Person B im Beispiel zu Beginn dieses Artikels können durch ihre Interaktion mit Sprechern und Sprecherinnen des Deutschen große Fortschritte beim Deutschlerwerb machen, Lernen innerhalb des deutschsprachigen Raums kann aber auch bedeuten, dass Personen zwar physisch im zielsprachlichen Raum anwesend sind, ihre ganze Kommunikation, medial ebenso wie interpersonell, aber fast ohne Bezug zur deutschen Sprache und Kultur stattfindet.

6. Gesteuertes Lernen des Deutschen als Fremdsprache außerhalb des deutschsprachigen Raums

Weltweit lernen ca. 15,4 Millionen Menschen DaF (Auswärtiges Amt 2020). Der überwiegende Teil der Lernenden – 11,2 Millionen – befindet sich in Europa und der Russischen Föderation. Beim Blick auf einzelne Länder lassen sich sowohl starke Zuwächse⁷ als auch Rückgänge⁸ feststellen. In der überwiegenden Zahl der Länder ist Deutsch nicht die erste Fremdsprache, was für das Fach DaF bedeutet, dass es sich mit der Frage beschäftigen muss, wie man das zumeist als erste Fremdsprache gelernte Englisch für das Deutschlernen nutzen kann, sowohl im Hinblick

7 Zum Beispiel hat sich in China die Zahl der Deutschlernenden an Schulen verdoppelt, in Vietnam ist die Zahl der deutschlernenden Schüler und Schülerinnen um 50 Prozent gestiegen (vgl. Auswärtiges Amt 2020, S. 30 und 32).

8 Die für Großbritannien ermittelte Zahl der Deutschlernenden an Schulen und Hochschulen – 1.168.380 – bedeutet einen Rückgang um 24,5 Prozent gegenüber 2015 (Auswärtiges Amt 2020, S. 22), in den USA ist die Zahl der Deutschlernenden, die 2015 noch bei knapp 500.000 lag, »2020 auf etwa 422.000 abgerutscht« (ebd., S. 36).

auf sprachliche Lerngegenstände als auch auf die Frage, inwieweit bereits vorhandene Fremdsprachenlernerfahrungen genutzt werden können (vgl. z. B. Chaudhuri 2009 und Hufeisen/Marx 2007).

Wer DaF in einer Bildungsinstitution lernt, tut dies eventuell unfreiwillig, wenn er zum Beispiel in eine Schule geht, in der die Fremdsprache Deutsch ein Pflichtfach ist. Oder er tut dies aus einer Reihe sehr unterschiedlicher Gründe freiwillig. So gibt es zum Beispiel Besonderheiten wie ein nur auf die Fertigkeit Lesen spezialisiertes Angebot für Wissenschaftler_innen, die die deutsche Sprache nicht für Interaktionen mit anderen Menschen lernen, sondern weil sie bestimmte Texte lesen möchten. So ein Kurs unterscheidet sich sehr stark vom Aufbau eines allgemein-sprachlichen Kurses.⁹ Das Lernen in Bildungsinstitutionen kann sich sehr stark im Hinblick auf den als Lernziel festgesetzten Grad von Korrektheit unterscheiden. Ein Kurs, der Deutsch für einen touristischen oder sozialen Aufenthalt im deutschsprachigen Raum überwiegend als mündliche Sprache vermittelt, wird sich weitaus weniger mit den Fallstricken der deutschen Nominalphrase befassen als ein Kurs, der schriftsprachliche Normen vermitteln muss, weil es ein Ziel der Lernenden ist, später an einer Universität in einem deutschsprachigen Land zu studieren.

Im letzten Jahrzehnt hat besonders die Diskussion um berufsbezogenen Unterricht zugenommen, im Gegensatz zu frühen Diskussionen zum Fachsprachenunterricht, bei denen man meinte, Lernende müssten zuerst einen allgemein-sprachlichen Kurs absolvieren und sollten dann den jeweiligen Fachwortschatz erlernen, versucht man heute, die berufsbezogenen Inhalte und speziellen Kommunikationsweisen so schnell wie möglich in den Unterricht zu integrieren. Ein starker Fokus ist in letzter Zeit im Hinblick auf den Bereich Pflegekräfte zu erkennen, aber auch für speziellere Gruppen wie zum Beispiel Ärzte oder Priester lassen sich Publikationen finden (vgl. Schön 2014 oder Kiefer 2014).

Diese kurze Aufzählung sehr unterschiedlicher Lernergruppen und Lernziele zeigt, dass es für DaF weltweit keine allgemein geeignete Methode, kein bestes Lehrwerk und auch keine allgemein festlegbaren Reihenfolgen der zu behandelnden sprachlichen Phänomene gibt. Auf diese Vielfalt angemessen reagieren kann man nur, wenn man akzeptiert, dass nur bezogen auf konkrete Lernergruppen mit ihren Sprachlernerfahrungen und sonstigen Eigenschaften und mit ihren Lernzielen sinnvolle Aussagen über das jeweilige Vorgehen gemacht werden können.

7. Annäherungen von gesteuertem und ungesteuertem Lernen im Kontext der Digitalisierung

So unterschiedlich die Gruppen weltweit Lernender auch sind, von Kindern an der Schule bis zu Senior_innen in der Erwachsenenbildung, von speziellen fertigkeiten-

9 Wortschatz wird zum Teil über fachliche Internationalismen erschlossen werden können, die Arbeit mit Wörterbüchern spielt eine große Rolle, bei der Arbeit mit grammatischen Phänomenen wird zum Beispiel die Rezeption von Konnektoren oder erweiterten Partizipialattributen eine stärkere Rolle spielen als im allgemeinsprachlichen Unterricht.

bezogenen Kursen bis zu allgemeinsprachlichen und berufsbezogenen Kursen, von der Motivation, anschließend als Tourist_in oder als Student_in nach Deutschland zu fahren oder im eigenen Land zu bleiben und dort die deutsche Sprache kulturell oder geschäftlich zu verwenden, gemeinsam ist ihnen allen, dass sie im Unterricht so tun als ob. Das Deutsch im Klassenzimmer ist für die Aktivitäten in der eigenen Welt zunächst nicht notwendig, ein Lernen aus Interaktionen, wie es beim Zweitspracherwerb innerhalb des deutschsprachigen Raums möglich ist, erfolgt überwiegend nicht. Die Geschichte der Fremdsprachendidaktik der letzten 50 Jahre mit ihren Versuchen, durch immer komplexere Aufgaben und die Projektorientierung Lernende dazu zu bringen, mit Sprache zu handeln, ist nichts anderes als der Versuch, innerhalb des Rahmens der Künstlichkeit der Kommunikation im Klassenzimmer Räume zu schaffen, die es den Lernenden ermöglichen, so intensiv und inhaltlich selbstbestimmt wie möglich die neue Sprache in Interaktionen zu verwenden.

Diese scheinbar unhintergehbare Künstlichkeit des Klassenzimmers, die Lernende im Fremdsprachenunterricht dazu bringt, auf Vorrat für die Bewältigung kommunikativer Situationen zu lernen, hat im Kontext der Digitalisierung zumindest langfristig die Chance, zu einem Lernen bei der Bewältigung kommunikativer Situationen zu werden, sich also dem ungesteuerten Lernen anzunähern. Wenn Lernende ab Niveaustufe A1, unterstützt durch die Verwendung von Sprachassistenzsystemen (vgl. Würffel 2019), in sozialen Medien mit anderen Personen auf Deutsch über Themen kommunizieren, die sie tatsächlich interessieren, dann besteht die Möglichkeit, dass Lernende außerhalb des zielsprachlichen Raums zumindest teilweise nicht mehr nur so tun als ob, sondern tatsächlich Kommunikationssituationen bewältigen. Das hätte ernsthafte Konsequenzen für die Gestaltung eines sich dann eher als Unterstützung dieses kommunikativen Handelns verstehenden Unterrichts, dessen klassische Progressionsideen dann nicht mehr haltbar wären, es hätte Konsequenzen für das Selbstbild von Lehrkräften, die dann die Bereitschaft brauchen, bei diesem offenen Konzept damit zu leben, dass Gegenstände und Fragen das Klassenzimmer betreten, die für sie unbekannt sind (vgl. Rösler 2020).

Im Bereich Deutsch als Zweitsprache werden die Nutzung von Sprachassistenzsystemen, von Erklärvideos im Internet zu Grammatik und Landeskunde und die stärkere Modularisierung von Lernmaterialangeboten Lernende des Deutschen als Zweitsprache, die überwiegend ungesteuert lernen, in die Lage versetzen, Elemente des klassischen Selbstlernens hinzuzuziehen, die ihren natürlichen ungesteuerten Lernprozess unterstützen und beschleunigen. In beiden Fällen, sowohl bei der Unterstützung selbstgesteuerter Zweitsprachenlerner_innen als auch bei der Steigerung des Anteils von echter Kommunikation im Fremdsprachenunterricht, wird man es mit einem Anstieg informellen Lernens zu tun haben, und Lehrkräfte werden stärker als bisher im Bereich der Sprach- und Sprachlernberatung engagiert sein.

Literatur

- AKS (2019): *Deutsch und andere Sprachen für Geflüchtete. Fremdsprachen und Hochschule*, Nr. 94.
- AUSWÄRTIGES AMT (2020): *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020*. Online: <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf> [Zugriff: 23.10.2020].
- BARKOWSKI, HANS; HARNISCH, ULRIKE; KUMM, SIGRID (1980): *Handbuch für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern*. Königstein im Taunus: Scriptor.
- BENHOLZ, CLAUDIA; FRANK, MAGNUS; NIEDERHAUS, CONSTANZE (Hg., 2016): *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen*. Münster-New York: Waxmann.
- CHAUDHURI, TUSHAR (2009): *Mehrsprachigkeit und Grammatikerwerb. Die Bedeutung der mehrsprachigen Ausgangssituation für die Grammatikvermittlung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache in Indien*. Tübingen: Narr.
- DIEHL, ERIKA; CHRISTEN, HELEN; LEUENBERGER, SANDRA; PELVAT, ISABELLE; STUDER THÉRÈSE (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik, Bd. 220).
- DITTMAR, NORBERT; SKIBA ROMUALD (1992): Pragmatic, Semantic, and Syntactic Constraints and Grammaticalization: A Longitudinal Perspective. In: *Studies in Second Language Acquisition* 14 (3), S. 323–349.
- GAMPER, JANA; MARX, NICOLE; RÖTTGER, EVELYN; STEINBOCK, DOROTHEE (Hg., 2020): Themenschwerpunkt »Beschulung von Neuzugewanderten«. = Info DaF, Bd. 47, H. 4.
- HUFEISEN, BRITTA; MARX, NICOLE (Hg., 2007): *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker.
- KIEFER, KARL-HUBERT (2014): Sprachlich-kommunikative Herausforderungen für ausländische Priester bei ihrer seelsorgerischen Arbeit in deutschen Pfarrgemeinden. In: Kiefer, Karl-Hubert; Eging, Christian; Jung, Matthias; Middeke, Annegret (Hg.): *Berufsfeld-Kommunikation: Deutsch*. Frankfurt/M.: Peter Lang (= Wissen – Kompetenz – Text, Bd. 7), S. 67–85.
- MARKOV, STEFAN; SCHEITHAUER, CHRISTIANE; SCHRAMM, KAREN (2015): *Lernberatung für Teilnehmende in DaZ-Alphabetisierungskursen. Handreichung für Lernberatende und Lehrkräfte*. Münster: Waxmann.
- PIENEMANN, MANFRED (1989): Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses. In: *Applied Linguistics* 10 (1), S. 51–79.
- DERS. (1998): *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- PIETZUCH, ANJA (2015): *Hochqualifizierte in Integrationskursen – eine fallstudienbasierte Analyse zu Zweitspracherwerb, Identität und Partizipation*. München: Iudicium.
- ROMAINE, SUZANNE (21995): *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- RÖSLER, DIETMAR (1995): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In: Norbert Dittmar; Rost-Roth, Martina (Hg.): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 149–160.
- DERS. (2020): Auf dem Weg zum Babelfisch? Fremdsprachenlernen im Zeitalter von Big Data. In: *Info DaF* 47 (6), 596–611. DOI: 10.1515/infodaf-2020-0060.
- SCHLAK, TORSTEN (2002): Die »Teachability«-Hypothese: Ein kritischer Überblick und neue Entwicklungen. In: *Babylonia* 4, S. 40–44.
- SCHÖN, ALMUT (2014): »weil wir machen Sachen«. Zur beruflichen Kommunikation ausländischer Ärzte in Deutschland. In: Kiefer, Karl-Hubert; Eging, Christian; Jung, Matthias; Middeke, Annegret (Hg.): *Berufsfeld-Kommunikation: Deutsch*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 105–123.
- TRACY, ROSEMARIE (2007): *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Francke.
- WÜRFEL, NICOLA (2019): Differenzierung fördern mit digitalen Medien. Neue und weniger neue Ansätze für den Einsatz digitaler Medien im DaF/DaZ-Unterricht. In: Peyer, Elisabeth; Studer, Thomas; Thonhauser, Ingo (Hg.): *IDT 2017. Band 1: Hauptvorträge*. Berlin: Erich Schmidt, S. 123–139.

Anja Wildemann

Spracherwerb und Sprachenlernen

Implizite Lerngelegenheiten und explizite Lernangebote

Die kindliche Sprachentwicklung ist ein individueller Prozess, der innerhalb eines komplexen Bedingungsgefüges zu betrachten ist. Dabei geht es nicht allein um die Frage, ob Kinder lebensweltlich einsprachig oder mehrsprachig aufwachsen, sondern auch um biographische Sollbruchstellen, die den Aneignungsprozess in unterschiedlichen Lebensphasen und -situationen beeinflussen. Die individuellen Bedingungen eines Kindes in den Blick zu nehmen, erweitert das Verständnis für dessen Sprachvermögen. Fachliche und sprachliche Anforderungen des Lerngegenstandes zu antizipieren, eröffnet schließlich Möglichkeiten für die Gestaltung institutionalisierten Sprachlernens. Das beinhaltet auch die Frage nach der Funktion impliziter und expliziter Lerngelegenheiten und deren (Un-)Planbarkeit.

1. Kindliche Sprachentwicklung: Normalfall oder Spezialfall?

Die kindliche Sprachentwicklung bewegt sich zwischen Erwerbs- und Lernprozessen. In den frühen Lebensjahren ist eher von Spracherwerb die Rede, während mit zunehmendem Lebensalter und dem Einfluss institutionalisierter Lehr-Lern-Angebote das sprachliche Lernen in den Vordergrund rückt. Verschiedene biographische Übergänge sind dabei prägend, da sie die Kinder vor neue sprachliche Anforderungen stellen (vgl. Wildemann/Rank 2014). Zusammen mit den institutionell

ANJA WILDEMANN ist Professorin für Grundschulpädagogik (Schwerpunkt Sprache) an der Universität Koblenz-Landau. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit, Sprachbildung, sprachsensibler Unterricht sowie sprachlicher Anfangsunterricht. Sie hat zum Thema *Kinderlyrik im Vorschulalter. Kinder zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit* promoviert und forscht seit einiger Zeit auch zu Bildungssprache.

E-Mail: wildemann@uni-landau.de

determinierten Veränderungen sind es die kindlichen Anpassungsleistungen, durch die sich Sprachkönnen und Sprachwissen in einer oder mehreren Sprachen weiterentwickeln. Kinder eignen sich ihre Umgebungssprache/n vor allem auf heuristischen Wegen an, sie sind die Akteurinnen und Akteure ihrer Sprachentwicklung (siehe dazu Ehlich 2009, S. 15). Gleichzeitig sind sie abhängig von ihrem sprachlichen Umfeld, besonders anfangs vom sprachlichen Input durch erwachsene Bezugspersonen. Mit dem Eintritt in Bildungsinstitutionen werden neben den impliziten Lerngelegenheiten zunehmend explizite Lernangebote, einschließlich eines förderlichen Verhaltens ihres Gegenübers in sprachlich herausfordernden Situationen, bedeutsam.

Die kindliche Sprachentwicklung ist nicht nur ein faszinierender Prozess, sondern, besonders in den ersten Lebensjahren, auch ein rasanter. Bereits im Alter von drei bis vier Jahren gilt der primäre Spracherwerb als abgeschlossen und Kinder verfügen dann über die grundlegenden sprachlichen Strukturen ihrer Sprache oder Sprachen (vgl. Kauschke 2012; Ruberg/Rothweiler 2012; Tracy 2007). Im Allgemeinen wird die kindliche Sprachentwicklung als ein selbstverständlicher Prozess wahrgenommen, der quasi zu den ersten Kindheitsjahren gehört wie das körperliche Heranwachsen eines Kindes. Ehlich, Bredel und Reich (2008) attestieren der Gesellschaft daher einen »Grundkonsens in Bezug auf das, was bei der Sprachaneignung als ›normal‹ gelten kann [...]« (Ehlich/Bredel/Reich 2008, S. 9) und deklarieren dies als »Normalitätserwartung, [die] ein gewisses Verständnis von ›normalen‹ Phasen, in denen bestimmte Merkmale von Sprache üblicherweise angeeignet werden« (ebd.), voraussetzt. Trotz einer gewissen Notwendigkeit gesellschaftlich bedingter Normalitätserwartungen als Orientierungshilfen für Alltag und Wissenschaft sind diese, so Ehlich, Bredel und Reich (2008), gleichzeitig kritisch zu hinterfragen. Es beginnt mit der Grundfrage »Was ist normal?« und der damit einhergehenden Frage nach den dafür herangezogenen Kriterien. Hinzu kommt, dass Abweichungen von der angenommenen Normalität in der Regel selten durch einfache Kausalitäten erklärbar sind, aber allzu häufig zu pädagogischen Empfehlungen führen, die, ist das Maß die sogenannte Norm, zu wenig der Komplexität und Individualität des kindlichen Sprachvermögens Rechnung tragen. An einigen bekannten Prämissen des kindlichen Zweitspracherwerbs lassen sich die Folgen solcher Normalitätserwartungen gut nachvollziehen. So wird für den frühkindlichen Zweitspracherwerb mehrheitlich festgestellt, dass dieser Parallelen zum kindlichen Erstspracherwerb (siehe u. a. Haberzettl 2014; Jeuk 2003), und damit zur gesetzten Norm, aufweist. Aufgrund der bereits vorhandenen erstsprachlichen Kompetenzen verläuft der zweitsprachliche Erwerb sogar zum Teil deutlich zügiger, übersteigt somit die Normalitätserwartung. Gleichzeitig ist das Gegenteil ebenfalls der Fall, denn eine Unterschreitung der Norm wird immer dann zugeschrieben, wenn für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache festgestellt wird, dass sie für die Aneignung spezifischer Sprachbereiche (z. B. der Nominalflexion) deutlich länger benötigen sowie häufiger und länger Fehler machen als ihre lebensweltlich einsprachigen Altersgenossen (siehe zsf. Wildemann/Merkert 2020). Ist der Ausgangspunkt für eine Einschätzung der Sprachentwicklung die Annahme eines »normalen

kindlichen Erstspracherwerb«, ist alles, was sich außerhalb dieser normativen Setzung ereignet, als Abweichung von einer angenommenen Norm zu deklarieren. Das widerspricht jedoch der spracherwerbstheoretischen Grundannahme einer Individualität und Variabilität der kindlichen Sprachentwicklung, wie sie beispielsweise Szagun (2013, 2019) vertritt. Sie widerspricht der generativen Annahme, dass »der Spracherwerb bei allen Kindern in gleichen Stufen und im gleichen Tempo verläuft [...]« (Szagun 2019, S. 292). Sie geht zwar von einer typischen Erwerbsreihenfolge aus, ermahnt aber, diese hinsichtlich der jeweiligen Umweltbedingungen zu perspektivieren. Auf der Grundlage eigener Forschung und der Sichtung anderer empirischer Befunde kommt Szagun (2013) deshalb zu dem Fazit:

Bei typischer Entwicklung wird der gleiche Endpunkt in individuell unterschiedlichen Entwicklungsverläufen erreicht. Über die einzelnen Entwicklungsschritte sind lediglich probabilistische Aussagen möglich. Die verschiedenen Einflüsse auf die Entstehung des Verhaltens – seien sie genetischer, neuronaler oder umweltbedingter Art – sind nicht monokausal, sondern anteilig am Konstruktionsprozess beteiligt. In diesem Sinne sind Variabilität und Gleichheit oder Ähnlichkeit des Endpunktes vereinbar. (Szagun 2013, S. 323)

Bei der Betrachtung kindlicher Aneignungsprozesse spielen somit sowohl Gleichheit – im Ergebnis – als auch Variabilität – im individuellen Verlauf – eine wichtige Rolle. Was bedeutet dies für Lehrerinnen und Lehrer, die versuchen, ausgehend vom kindlichen Sprachvermögen, sprachförderliche Lernangebote zu machen? Diese Frage wird nachfolgend in drei Fokusfragen untergliedert:

- Wie können heterogene Sprachkompetenzen nachvollzogen werden?
- Wie lässt sich Sprachlernen implizit und explizit gestalten?
- Wie können fachliche und sprachliche Anforderungen bei der Unterrichtsplanung antizipiert werden?

Die erste Frage beschäftigt sich mit der Diagnose sprachlichen Könnens, hier mit dem Ziel, individuelle Sprachkompetenzen nachzuvollziehen und zu verstehen und dieses Wissen schließlich für das systematische Sprachlernen zu nutzen. Dies führt unmittelbar zu der zweiten Frage, die zwischen impliziten Lerngelegenheiten und expliziten Lernangeboten unterscheidet. Das Erkennen sprachlicher Anforderungen, die dritte Frage, geht mit einer Unterrichtsplanung einher, bei der sowohl individuelle Lernvoraussetzungen, -entwicklungen und -potenziale als auch der Lerngegenstand genutzt werden, um Sprachbildung individuumsbezogen umzusetzen. Durch die Verbindung von Diagnose, Wissen und Handeln wird es möglich, an frühere ungesteuerte Erwerbsprozesse anzuschließen und, darauf aufbauend, gesteuertes Lernen zu initiieren.

2. Kindliche Sprachhandlungen verstehend nachvollziehen als Ausgangspunkt für sprachförderliches Handeln

Sprachdiagnose reicht in ihrer Vielfalt von formellen über semiformelle bis hin zu informellen Verfahren (siehe dazu zusammenfassend Wildemann/Merkert 2020,

S. 53f.). Für das verstehende Nachvollziehen kindlicher Sprachhandlungen eignen sich Kombinationen aus formellen und semiformalen Verfahren. Beispielsweise ermöglicht ein Sprachtest detaillierte Informationen zum Können in einem spezifischen, durch die Auswahl des Tests vorher festgelegten Sprachbereich. Die Informationen, die Lehrkräfte hierbei erhalten, sind spezifisch, aber auch stets ergebnisorientiert und ausschnitthaft. Ergänzende Lernbeobachtungen ermöglichen wiederum detailliertere Informationen, die weniger das Ergebnis als vielmehr den Prozess im Blick haben. Lernbeobachtungen, die geplant, systematisch und strukturiert durchgeführt werden, und sich damit von Alltagsbeobachtungen abgrenzen, dienen, so Dehn und Hüttis-Graff (2006), hingegen dem »erschließenden Beobachten« (Dehn/Hüttis-Graff 2006, S. 15) und damit dem Verstehen der kindlichen Zugriffsweisen auf den Lerngegenstand. In diesem Zusammenhang fordern Dehn und Hüttis-Graff (2006) außerdem die »Rekonstruktion von Bedingungen des Gelingens« (ebd., S. 17), um daraus abzuleiten, welche Lernbedingungen für die weitere Entwicklung förderlich sind. Für das Verstehen kindlicher Sprachhandlungen sind in der Regel sich wiederholende Beobachtungen erforderlich. Wildemann und Merkert (2020) schlagen für die Durchführung von Lernbeobachtungen außerdem eine Planungs- und Reflexionshilfe vor (Wildemann/Merkert 2020, S. 90), anhand derer die Lehrkraft zunächst ein Beobachtungsziel festlegt, ihr vorhandenes Wissen über die Schülerin oder den Schüler abrufen sowie die eigenen, subjektiven Vorannahmen festhält und reflektiert. Dabei wird davon ausgegangen, dass subjektive Involviertheit und individuelle Erfahrungen das Verstehen beeinflussen.

Der verstehende Nachvollzug kindlichen Lernverhaltens orientiert sich zunächst einmal an der Prämisse, dass ein Verhalten aus der Sicht des Kindes sinnvoll ist – das gilt ebenso für sprachliche Realisierungsformen. Damit werden die bereits erörterten Normalitätserwartungen durchbrochen, denn es findet kein Vergleich mit einer Norm statt, sondern ein Abgleich des Beobachteten mit dem Wissen über das Kind, zum Beispiel über seinen sprachlichen Hintergrund oder sein Wissen über den Lerngegenstand.

Um sich ein umfassendes Bild von den kindlichen Sprachkompetenzen machen zu können, sollten außerdem die Umweltbedingungen, unter denen die Sprachaneignung stattfindet, einbezogen werden. Hier schlägt von Knebel (2007), aus der Sprachheilpädagogik kommend, drei Analyseebenen vor: (1) die Mikroanalyse der Sprache, bei der individuell verwendete Sprache und ihre Regelmäßigkeiten erfasst werden, (2) eine Sprachhandlungsanalyse, bei der individuelle Handlungserfahrungen mit Sprache und ihre Bedingungen erfasst werden, und (3) die biografische Analyse, in deren Zuge das kindliche Umfeld (z. B. Familie, Peers, Schule) berücksichtigt wird (vgl. von Knebel 2007, S. 1091). Von Knebel setzt die drei Analyseebenen noch nicht mit Diagnostik gleich, sondern schreibt ihnen die »Funktion einer strukturierten Informationsbeschaffung« (ebd., S. 1092) zu. Ich stimme von Knebel zu, dass eine solche Herangehensweise einen strukturierten Rahmen für eine Kind-Umfeld-Analyse bereitstellt, sehe die drei Ebenen aber als Gesamtkonstruktion einer Sprachdiagnostik, die sich aus Spracherhebung (Ebene 1), Sprachbeobachtung (Ebene 2) und Sprachumfeldanalyse (Ebene 3) zusammensetzt.

Lehrkräfte, die beabsichtigen, kindliche Sprachhandlungen verstehend nachzuvollziehen und darauf aufbauend Lehr-Lernangebote zu gestalten, müssen bereit sein, Sprachdiagnose und Sprachbildung miteinander zu verzahnen. Mehr noch, sie müssen in der Lage sein, eine umfassende Sprachdiagnose zu erstellen, ihre Erkenntnisse kritisch vor dem Hintergrund subjektiver Vorannahmen zu reflektieren und schließlich aus den diagnostischen Erkenntnissen Schlussfolgerungen für den Unterricht abzuleiten. Das erfordert nicht nur professionelles Handeln, sondern auch zeitliche Ressourcen, die im Schulalltag oftmals eingeschränkt vorhanden sind. Ist für intensive Lernbeobachtungen wenig Zeit, können sequenzierte Beobachtungen mithilfe von einfachen Beobachtungsrastern helfen, kürzere Beobachtungsphasen zu strukturieren (siehe Wildemann/Merkert 2020, Downloadmaterial). Werden diese regelmäßig verwendet und ist die Lehrkraft auch hier bereit, das eigene Vorwissen zu aktivieren, die subjektiven Vorannahmen kritisch zu hinterfragen und die Rahmenbegebenheiten – im Sinne von von Knebels (2007) Analyseebenen – zu erfassen, ermöglichen sie durchaus einen Erkenntnisgewinn im Hinblick auf kindliche Sprachkompetenzen und -lernpotenziale.

3. Sprachlernen gestalten – explizit und implizit

In Bezug auf kommunikative Kompetenzen, unter denen Kotthoff (2006) alle erforderlichen Teilkompetenzen von der Adressaten- und Situationsorientiertheit über grammatische Strukturen bis hin zur Metareflexion subsumiert, verwendet sie das Begriffspaar »habituell und bewusst« und stellt damit zwei mentale Dispositionen gegenüber, die auch mit unbewusst und bewusst oder implizit und explizit beschrieben werden können. Kotthoff unterscheidet außerdem zwischen kommunikativem Wissen und kommunikativem Handeln. Während Ersteres eher deklaratives, und damit abrufbares Wissen beinhaltet, findet kommunikatives Handeln vorwiegend in informellen, alltäglichen Kontexten statt (vgl. Kotthoff 2006, S. 60). In Bezug auf die kindliche Sprachentwicklung stellt Kotthoff schließlich fest, dass »in der vorschulischen Phase Kommunikation habituell erworben wird« (ebd., S. 61). Für die schulische Phase beschreibt Kotthoff eine Veränderung der Sprachaneignung, die sie vor allem mit dem Schriftspracherwerb in Verbindung bringt. Kommunikation wird nun nicht mehr ausschließlich habituell bzw. implizit angeeignet, »[...] sondern auch explizit und fokussiert [...]« (ebd., S. 64). Für die kommunikative Entwicklung beschreibt Kotthoff damit einen biografischen Übergang von eher habituellen, impliziten Aneignungsprozessen hin zu vorbereiteten und systematischen Lernsituationen, bei denen sprachliches Lernen sowohl implizit als auch explizit erfolgt.

Auch in der Sprachlernforschung wird davon ausgegangen, dass explizites und implizites Wissen miteinander interagieren (vgl. N. Ellis 2005; R. Ellis 2002) und dass daher das explizite Thematisieren von sprachlichen Funktionen und Formen Auswirkungen auf das Sprachlernen und letztlich den Wissensaufbau hat. Für eine explizite Thematisierung von Sprache und Sprachen im Unterricht schlagen Bien-Miller und Wildemann (2020) fünf aufeinander aufbauende Phasen vor, die nach-

folgend skizziert werden (ausführlich dargestellt sind die fünf Phasen in Bien-Miller/Wildemann 2020):

- *Einstieg ins sprachkontrastive Arbeiten*

In dieser ersten Phase geht es vor allem darum, die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler für Sprachen und sprachliche Strukturen zu fördern. Durch die bewusste Wahrnehmung von Artikulation, Prosodie, Betonung usw. kann bereits im Mündlichen die Sprachaufmerksamkeit gefördert werden. Dies geschieht durch sprachvergleichende Betrachtungen auf phonologischer und graphematischer Ebene, zum Beispiel indem einfache Schreibungen in verschiedenen Sprachen miteinander verglichen werden oder indem die Aussprache eines Wortes analysiert wird. In dieser Phase stehen zwei Ziele im Fokus: erstens die Sensibilisierung für Sprachen und ihre Strukturen und zweitens die Ausbildung von Sprachinteresse als Motor für das entdeckende Sprachlernen.

- *Bewusstheit für Funktionalität des Sprachlichen schärfen*

Die sprachkontrastiven Betrachtungen werden in dieser Phase erweitert auf die pragmatische und lexikalisch-semantische Ebene. Dabei geht es auf der pragmatischen Ebene vor allem darum, dass Sprache und sprachliche Formen der Funktionalität unterliegen, also einem bestimmten Zweck dienen. Beispielsweise kann die analytische Betrachtung von Höflichkeitsformen zu Erkenntnissen über Gebrauch und Funktionsweisen von Sprachen führen. Auf der lexikalisch-semantischen Ebene geht es nicht allein um die Bedeutungsseite der Sprache, sondern im Zuge des Lernprozesses auch um die Begriffsbildung. Denkt man in der Klasse beispielsweise darüber nach, warum es in den Sprachen der Inuit angeblich so viele verschiedene Wörter bzw. Bezeichnungen für Schnee gibt, so begibt man sich auf eine sprachanalytische Reise, an deren Ende Funktionalität und Bedeutung miteinander verschmelzen: *aperlaaq* »Neuschnee«, *aput qaasin-artoq* »feuchter Schnee« oder *maagaliornartoq* »Tiefschnee«. Aber auch zu einer anderen Erkenntnis kommt man schnell, denn zumeist handelt es sich um zusammengesetzte Wörter, also Komposita, die es im Deutschen ebenfalls gibt und die auch hier meist eine besondere Eigenschaft ausdrücken, wie zum Beispiel »Pulverschnee«.

- *Sprachkontrastive Impulse setzen*

In der dritten Phase kommen weitere Sprachebenen dazu: die morphologische, syntaktische und morphosyntaktische Ebene. Nun sollen die Schülerinnen und Schüler zunehmend zu einer bewussten Auseinandersetzung mit Sprache und Sprachen animiert werden. Hierfür werden Impulse gegeben, die vor allem nach dem Warum, Wozu und Wie sprachlicher Strukturen fragen (z. B. »Warum gibt es im türkischen Satz weniger Wörter als im deutschen Satz?«). Die Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert, Sprachen miteinander zu vergleichen, Hypothesen zu formulieren und diese auch zu überprüfen. Hier können sowohl Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler als auch schulische Fremdsprachen

herangezogen werden. In dieser Phase sind es verstärkt die Impulssetzungen der Lehrkraft,¹ die zum Sprachvergleich und zur Sprachreflexion und damit zu einem expliziten Sprachenlernen anregen.

- *Sprachvergleich als Untersuchungsmethode für Buchstaben, Laute und Wörter*
Diese Phase beinhaltet eine zunehmende Systematisierung des Sprachvergleichs als Unterrichtsmethode. Die Schülerinnen und Schüler werden angeleitet, zunächst Sprachen auf den Ebenen Phonologie, Graphematik und Lexik in den Blick zu nehmen, erst später kommt die morphosyntaktische Ebene hinzu. Untersucht werden zum Beispiel Formen und ihre Bedeutungen in verschiedenen Sprachen. Die Schülerinnen und Schüler lernen dadurch, dass es sogenannte falsche und wahre Freunde gibt, d. h. Wörter, die bei gleicher Schriftform unterschiedliche bzw. gleiche Bedeutungen aufweisen (vgl. Bien-Miller 2019). Mit älteren Schülerinnen und Schülern ist es möglich, ausgehend vom Thema falsche Freunde auf der Ebene des Fremd- bzw. Zweitspracherwerbs die Phänomene Transfer bzw. Interferenz zu thematisieren.
- *Sprachvergleich als Untersuchungsmethode für Grammatik*
In der fünften Phase wird der systematische Sprachvergleich fortgesetzt, nun aber auf der morphosyntaktischen, also grammatischen Ebene. Hierbei geht es vor allem um abstrakte sprachliche Funktionen, wie beispielsweise die Funktion bestimmter Wortarten (z. B. Nomina, Adjektive, Adverbien usw.). Das Sprachlernen in der fünften Phase bedarf wiederum der Planung und Anregung durch die Lehrkraft. Dabei steht nicht nur der Aufbau deklarativen Wissens, sondern auch die Erweiterung der Sprachhandlungskompetenz im Zentrum der unterrichtlichen Auseinandersetzungen mit Sprache und Sprachen.
Wird Sprachlernen, wie oben skizziert, als explizites Lernen geplant und gestaltet, heißt das nicht, dass implizite Lerngelegenheiten ungeplant und unsystematisch sind, ganz im Gegenteil, auch das implizite Lernen bedarf in der Schule einer expliziten Vorbereitung. Vielmehr sind es die Lernkontexte, die sich von denen expliziter Lernangebote unterscheiden, wenn manchmal auch nur graduell. Wird beispielsweise ein literarisches Gespräch geplant, so stehen gegebenenfalls literarisches Verstehen und innere Vorstellungsbildung im Vordergrund, dies erfolgt aber über das Sprechen bzw. Versprachlichen von Gedanken, Vorstellungen und Vermutungen und dient damit zugleich dem impliziten Sprachlernen. Gerade der Literaturunterricht bietet zahlreiche implizite Lerngelegenheiten, durch die literarisches, ästhetisches, interkulturelles und sprachliches Lernen angeregt werden.

1 Anregungen für die Umsetzung im Unterricht sind in Wildemann/Bien-Miller (2017) und im Themenheft Nr. 61 »Sprachen untersuchen« der Zeitschrift *Grundschule Deutsch* aus dem Jahr 2019 zu finden.

4. Sprachliche Anforderungen antizipieren

Sprachliche Anforderungen zu antizipieren, also Unterricht sprachsensibel und sprachförderlich zu gestalten, beinhaltet eine planende Vorschau des Unterrichts unter Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sowie der fachlichen und sprachlichen Anforderungen des Lerngegenstandes. Die Passung zwischen Lernvoraussetzungen, fachlichem Inhalt und sprachlichen Anforderungen ermöglicht die Planbarkeit sprachlichen Lernens. Wildemann und Rathmann (2016) haben hierfür drei Schritte vorgeschlagen, die hier in modifizierter Form vorgestellt werden:

- *Analyse der fachlichen und sprachlichen Anforderungen des Lerngegenstandes*
Während fachliche Anforderungen eines Lerngegenstandes und die damit verbundenen Lernziele in der Regel im Vorfeld antizipiert werden, bleiben die sprachlichen Anforderungen des Lerngegenstandes – besonders außerhalb des Deutsch- oder Fremdsprachenunterrichts – häufig unberücksichtigt. Nicht selten wird sprachliches Können sogar implizit vorausgesetzt. Wird im Unterricht beispielsweise ein Sachtext gelesen, können darin enthaltene Fachbegriffe, Wortgruppen (z. B. Komposita, Konnektoren, Pronomen) oder komplexe Satzstrukturen das Verstehen erschweren. Dies sollte bereits bei der Unterrichtsplanung bedacht werden, zum Beispiel indem eine Wortarbeit vor dem eigentlichen Lesen durchgeführt oder indem die Bedeutung von Fachbegriffen durch Erläuterungen und Bilder veranschaulicht wird. Sind Inhalte zusätzlich in Form von Tabellen oder Grafiken dargestellt, können diese vor allem den Schülerinnen und Schülern helfen, die im Umgang mit diskontinuierlichen Texten sicher sind. Für andere Schülerinnen und Schüler stellen sie gegebenenfalls eine weitere Verstehenshürde dar, weshalb ihr Gebrauch eingeführt und geübt werden sollte (vgl. Wildemann/Fornol 2020). Die systematische Analyse des Lerngegenstandes beinhaltet somit eine Bewusstwerdung über die grundlegenden fachlichen und sprachlichen Anforderungen desselben. Leitfragen für eine Analyse des Lerngegenstandes können sein:
 - An welches fachliche Wissen knüpft der Lerngegenstand an?
 - Welche neuen Wissensinhalte sollen aufgebaut werden?
 - Welche sprachlichen Formen (z. B. Komposita, Textstil, Formeln etc.) sind typisch für den Lerngegenstand?
 - Welche sprachlichen Handlungen müssen die Schülerinnen und Schüler im Umgang mit dem Lerngegenstand verstehen und/oder selbst vollziehen?
- *Prognose der spezifischen sprachlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler*
Das sprachliche Wissen und Können der Schülerinnen und Schüler ist relevant, um Lernen zu initiieren. Werden regelmäßig Sprachdiagnosen durchgeführt, hat die Lehrkraft ein umfassendes Wissen über die allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten. Hinzu kommen nun die spezifischen sprachlichen Voraussetzungen des

jeweiligen Lerngegenstandes. Diese können im Vorfeld meist nicht umfassend diagnostiziert werden, da der Lerngegenstand in der Regel neue fachliche und sprachliche Inhalte beinhaltet. Das Wissen über die grundlegenden Sprachkompetenzen einer Schülerin oder eines Schülers kann aber dazu dienen, eine Prognose für die spezifischen Sprachkompetenzen zu formulieren. Verfügt eine Schülerin oder ein Schüler beispielsweise über gute basale Lesekompetenzen, stellt sich die Frage, ob sie oder er auch in der Lage ist, einen Fachtext, der sich durch eine hohe Informationsdichte und viele Nominalisierungen auszeichnet, zu verstehen. Für die Prognose spezifischer sprachlicher Voraussetzungen können folgende Leitfragen hilfreich sein:

- An welche grundlegenden Sprachfähigkeiten kann die Schülerin oder der Schüler anknüpfen?
- Über welche (fach)spezifischen Sprachfähigkeiten verfügt die Schülerin oder der Schüler bereits?
- Welche spezifischen Sprachhandlungen (z. B. berichten, erörtern, argumentieren) sind der Schülerin oder dem Schüler (rezeptiv oder produktiv) vertraut?

● *Passung von Unterricht, sprachförderlichen Methoden und Materialien*

Erst nachdem der Lerngegenstand hinsichtlich seiner fachlichen und sprachlichen Anforderungen analysiert und die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler in den Blick genommen wurden, erfolgt die weitere methodische Planung des Unterrichts. Fehlt einer Schülerin oder einem Schüler beispielsweise der erforderliche Fachwortschatz, um sich einen Fachtext zu erschließen, so sind lesevorentlastende Methoden der Begriffsklärung einzuplanen. Mangelt es noch an der Dekodierung komplexerer Sätze, so ist vorher zu überlegen, ob die Schülerin oder der Schüler einen vereinfachten Lesetext erhält. Für eine individuelle Förderung sind folglich Differenzierungs- und Unterstützungsmaßnahmen im Sinne des *Scaffoldings* einzuplanen. Leitfragen können hier sein:

- Welche sprachlichen Hilfen können der Schülerin oder dem Schüler helfen?
- Welche methodischen Schritte sind erforderlich, um das Verstehen der Schülerin oder des Schülers zu unterstützen?
- Welche Materialien können das Lernen der Schülerin oder des Schülers sprachlich entlasten?

Werden die Anforderungen des Lerngegenstandes im Zuge der Unterrichtsplanung antizipiert und mit den fachlichen und sprachlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler ins Verhältnis gesetzt, so ist eine systematische und individuumsbezogene Sprachbildung möglich.

5. Eine Ermutigung

Am Ende des Beitrags steht die Erkenntnis, dass ein Unterricht, der Sprachlernen implizit und explizit anregen und unterstützen will, einer Systematisierung bedarf.

Diese umfasst die Diagnose des kindlichen Sprachkönnens, die Antizipation der Anforderungen des Lerngegenstandes, die methodische und materielle Aufbereitung des Lerngegenstandes und schließlich die Schaffung impliziter Lerngelegenheiten und expliziter Lernangebote. Dass es trotz aller Planbarkeit immer mal wieder zu unplanbaren Ereignissen kommt, die durchaus Ausgangspunkt für neue Lerngelegenheiten sein können, zeigt der nachfolgende Gesprächsausschnitt, mit dem ich gerne alle Lehrkräfte ermutigen möchte, mit ihren Schülerinnen und Schülern über Sprache und Sprachen nachzudenken und zu sprechen:

- L: Stellt euch mal vor, ihr habt einen eigenen Papagei. Welche Sprache würdet ihr dem beibringen, wenn ihr euch das aussuchen könntet?
- K: Deutsch
- L: Warum?
- Du sprichst zu Hause ja auch Russisch, du könntest dem Papagei also auch Russisch beibringen, oder?
- K: Ja
- L: Was würdest du lieber machen? Deutsch oder Russisch?
- K: Russisch
- I: Jetzt doch Russisch? Und warum jetzt Russisch?
- K: Wegen, ich rede mit meiner Familie auch Russisch und meiner Schwester auch und ich hab noch zwei Brüder, die reden Russisch und auch Deutsch.
- L: Das hast du vorhin gar nicht gesagt. Also zwei Brüder hast du auch noch.
- K: Ja, und eine Katze hab ich auch, der bringe ich dann Katzisch bei.

Literatur

- BIEN-MILLER, LENA (2019): Von wahren und falschen Freunden. Wörter und ihre Bedeutungen vergleichen. In: *Grundschule Deutsch*, Nr. 61, S. 23–25.
- BIEN-MILLER, LENA; WILDEMAN, ANJA (2020): Mehrsprachigkeit als Ressource für Sprachbetrachtung nutzen. (K)ein Konsens zwischen Theorie und Praxis möglich? In: *Der Deutschunterricht* 2, S. 62–69.
- DEHN, MECHTHILD; HÜTTIS-GRAFF, PETRA (2006): *Zeit für die Schrift II. Beobachtung und Diagnose*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- EHLICH, KONRAD (2009): Sprachaneignung – Was man weiß und was man wissen müsste. In: Lengyel, Drorit; Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim; Döll, Marion (Hg.): *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*. Münster: Waxmann, S. 15–24.
- EHLICH, KONRAD; BREDEL, URSULA; REICH, HANS H. (2008): Sprachaneignung – Prozesse und Modelle. In: Dies.: *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*, Bd. 29/1. Hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Berlin, S. 9–34.
- ELLIS, NICK C. (2005): At the interface: Dynamic interaction of explicit and implicit Language Knowledge. In: *Studies in Second Language Acquisition*, Bd. 27, S. 305–352. DOI: 10.1017/S027226310505014X.
- ELLIS, ROD (2002): Does Form-Focused Instruction Affect the Acquisition of Implicit Knowledge? In: *Studies in Second Language Acquisition*, Bd. 24, S. 223–236.
- HABERZETTL, STEFANIE (2014): Zweitspracherwerb und Mehrsprachigkeit bei Kindern und Jugendlichen in der Migrationsgesellschaft. In: Chilla, Solveig; Haberzettl, Stefanie (Hg.): *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Mehrsprachigkeit*. München: Urban & Fischer, S. 3–18.

- JEUK, STEFAN (2003): *Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg/Br.: Fillibach.
- KAUSCHKE, CHRISTINA (2012): *Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze*. Berlin-Boston: de Gruyter.
- KOTTHOFF, HELGA (2006): Bewusst oder habituell? – Wie Kinder und Erwachsene Kommunikation lernen. In: Nuissl, Ekkehard (Hg.): *Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 59–74.
- RUBERG, TOBIAS; ROTHWEILER, MONIKA (2012): *Spracherwerb und Sprachförderung in der Kita*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sprachen untersuchen* (2019). = Grundschule Deutsch, Nr. 61.
- SZAGUN, GISELA (2013): *Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch*. 6., neu ausgestattete Aufl. Weinheim-Basel: Beltz.
- DIES. (2019): *Sprachentwicklung beim Kind*. 7., überarbeitete Aufl. Weinheim-Basel: Beltz.
- TRACY, ROSEMARIE (2007): *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- VON KNEBEL, ULRICH (2007): Sprachförderung im Unterricht als diagnosegeleiteter Prozess. In: Schöler, Hermann; Welling, Alfons (Hg.): *Sonderpädagogik der Sprache*. Bd. 1. *Handbuch der Sonderpädagogik*. Göttingen: Hogrefe, S. 1082–1103.
- WILDEMANN, ANJA; BIEN-MILLER, LENA (2017): Wo sind die Wörter hin? Sprachvergleiche in mehrsprachigen Lerngruppen. In: *Grundschulunterricht Deutsch* 1, S. 8–11.
- WILDEMANN, ANJA; FORNOL, SARAH (³2020): *Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule. Anregungen für den Deutsch-, Mathematik- und Sachunterricht*. Hannover: Klett|Kallmeyer.
- WILDEMANN, ANJA; MERKERT, ALEXANDRA (2020): *Sprachdiagnose, Sprachförderung und Sprachbildung in der Grundschule. Grundlagen, Methoden und Praxis*. Hannover: Klett|Kallmeyer.
- WILDEMANN, ANJA; RANK, ASTRID (2014): Sprache am Übergang. Zwischen Spracherwerb und Sprachlernen. In: Dies. (Hg.): *Sprache am Übergang*. Aachen: Shaker (= Papers of Excellence. Ausgewählte Arbeiten aus den Fachdidaktiken, Bd. 4), S. 5–26.
- WILDEMANN, ANJA; RATHMANN, CLAUDIA (2016): Unterricht gestalten. Schülerorientiert und sprachsensibel. In: *Grundschule Deutsch*, Nr. 49, S. 4–7.

Klaus-Börge Boeckmann, Stephan Schicker

Spracherwerb und Sprachenlernen in der Sekundarstufe I

Theoretische Zugänge, curriculare Vorgaben und didaktische Schlussfolgerungen

In diesem Beitrag wird nach einer kurzen theoretischen Darstellung historischer und aktueller Perspektiven auf Lernen und Erwerben im Sprachenunterricht exemplarisch gezeigt, welche Möglichkeiten es gibt, verschiedene Lernzugänge für eine intensiviertere Sprachlernerfahrung zu nutzen, und welche Verweise zur Berücksichtigung dieser verschiedenen Lernzugänge in den einschlägigen österreichischen Lehrplänen bestehen. Resümierend wird festgehalten, dass die curriculare Berücksichtigung des Potentials impliziter Lernprozesse noch deutlich zu wünschen übriglässt.

Inner- und außerhalb der Klassenzimmer begegnen uns vielfältige Sprachlernprozesse, bei denen oft ungesteuerter und gesteuerter Spracherwerb, implizites und explizites Lernen ineinandergreifen. Diese Perspektive wird u. a. auch vom Ansatz ISLA (»Instructed Second Language Acquisition [ISLA]« - in etwa: »unterrichtlicher Zweitspracherwerb«) unterstützt, der die in der traditionellen Sichtweise unvereinbaren Aspekte »Instruktion/Unterricht« und »Erwerben« kom-

KLAUS-BÖRGE BOECKMANN ist Hochschulprofessor für Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache an der PH Steiermark und beschäftigt sich u. a. mit plurilingualem Spracherwerb, Mehrsprachendidaktik sowie generell mit sprachlicher und kultureller Diversität im Unterricht.

E-Mail: klaus-boerge.boeckmann@phst.at

STEPHAN SCHICKER ist Senior Lecturer am Fachdidaktikzentrum Deutsch als Zweitsprache und Sprachliche Bildung der Universität Graz, AHS-Lehrer am BG/BRG Dreihackengasse und Mitarbeiter der Pädagogischen Hochschule Steiermark. Zu seinen Forschungsschwerpunkten zählen u. a. Schreibdidaktik, Argumentieren, Sprachliche Bildung und Mediendidaktik.

E-Mail: stephan.schicker@uni-graz.at

biniiert. Damit wird auf die Untrennbarkeit von Erwerbs- und Lernprozessen hingewiesen, die nicht an einen bestimmten Lernort gebunden sind (Loewen 2020, S. 12) und immer wieder ineinandergreifen. In der ISLA-Perspektive sind dabei zwei Elemente für Sprachenunterricht konstitutiv: einerseits die Intentionalität – Lernende müssen beabsichtigen, die Sprache zu lernen – und andererseits eine systematische Manipulation der Lernbedingungen – das heißt, es wird bewusst versucht, den Lernerfolg durch die Gestaltung der Lernsituation zu optimieren.

Der folgende Artikel möchte diese Perspektive, dass sowohl innerhalb als auch außerhalb des Unterrichts implizite und explizite Lernprozesse stattfinden, die sich zwischen den Lernorten auch nicht grundsätzlich unterscheiden (ebd., S. 12–14), aufgreifen und für den österreichischen Schulkontext nutzbar machen. Zuvor soll aber noch diskutiert werden, wie sich die scheinbaren Gegensätze Spracherwerb und Sprachenlernen historisch entwickelt haben und sich in curricularen Vorgaben widerspiegeln.

1. Theoretische Zugänge zu Spracherwerb und Sprachenlernen im Unterricht

1.1 Die Dichotomie Erwerben/Lernen und die Kritik daran

Die Begriffe Spracherwerb und Sprachenlernen werden heute vielfach parallel oder gar synonym verwendet (z. B. bei Hufeisen/Riemer 2010), historisch war allerdings vor allem bei Krashen (z. B. Krashen 1985; 2003) eine klare Bedeutungsunterscheidung zwischen den beiden Termini intendiert: »Erwerben« (acquisition) wäre demnach Aneignung von Sprache ohne gezielte sprachliche Instruktion, nur durch Verstehens- und Kommunikationsprozesse. »Lernen« (learning) würde hingegen durch gezielte sprachliche Instruktion erreicht, die aber keinen unmittelbaren Effekt auf die Kommunikationsfähigkeit hätte, sondern sich nur in Form von bewussten Korrekturprozessen (Monitor) in der Sprachproduktion auswirken würde.

Krashen trieb die Dichotomie auf die Spitze, indem er behauptete »learning does not become acquisition« (Krashen 1985, S. 48). Das bedeutet: »Bewusst, explizit und formal Gelerntes kann nicht in der natürlichen Kommunikation eingesetzt werden« (Boeckmann 2010, S. 1). Nach dem heutigen Forschungsstand werden die Begriffe Erwerben¹ und Lernen aber nicht mehr in dieser Ausschließlichkeit verwendet (Biechele 2010, S. 218). Es wird eher unterschieden zwischen gesteuertem und ungesteuertem, explizitem und implizitem, intentionalem und inzidentellem (Czernochowski 2020, S. 39) oder deklarativem und prozeduralem Lernen bzw. Wissen.²

1 Gelegentlich wird auch der Terminus »Entwicklung« (development) verwendet, um implizite Lernprozesse zu bezeichnen (Loewen 2020, S. 4).

2 Auch die Termini formelles/informelles Lernen werden in diesem Kontext öfter verwendet. Sie bezeichnen jedoch eher das *Lernformat*: Neben konventionellem Unterricht (formelles L.) werden nicht-formales L. (bewusstes L. ohne Zertifizierungen) und informelles L. (unbewusste Lernprozesse, z. B. in der Freizeitpädagogik) unterschieden (Habben/Rau/Schwippert 2013, S. 417).

1.2 Eine aktualisierte Sichtweise von Erwerben und Lernen im Kontext des Zweitsprachunterrichts

Die Unterscheidung zwischen Erworbenem und Gelerntem wird in gewisser Weise auch in der Hirnforschung gemacht: So nennt Roth (2017, S. 326) drei Gedächtnisarten: deklaratives (explizites), emotionales³ und prozedurales (implizites) Gedächtnis. Implizite und explizite Lernerfahrungen besitzen also hirnpfysiologische Korrelate: Wenn Sprache explizit (intentional) thematisiert wird, wird die Lernerfahrung anders gespeichert als beim inzidentellen (impliziten) Lernen. Tendenziell explizit gelerntes, deklaratives Wissen ist benennbares »Was«-Wissen, also beispielsweise eine bewusst gelernte Grammatikregel. Tendenziell implizit erworbenes, prozedurales Wissen⁴ hingegen ist »Wie«-Wissen, das nicht so leicht zu benennen ist, zum Beispiel das Wissen, wie eine bestimmte kommunikative Situation sprachlich zu bewältigen ist. Daraus wird schon klar, dass Sprachenunterricht in der Schule beide Aspekte bedienen muss, denn kommunizieren zu können ist ebenso wichtig wie die normgerechte Anwendung bildungssprachlicher Mittel, die eben nicht durch bloßen Input erworben werden kann: »Eine Kombination aus impliziter und expliziter Sprachförderung der Bildungssprache, die sich über einen längeren Zeitraum erstreckt, scheint hierbei den größten Erfolg zu haben.« (Harr/Terrasi-Haufe/Woerfel 2018, S. 174) Dabei scheint allerdings auch ein Altersfaktor zu beachten zu sein: Kinder am Anfang ihrer Schulkarriere erreichen Lernerfolge kaum über intentionale Lernprozesse, erst etwa ab dem Alter von zehn Jahren ist ein Effekt von Instruktion feststellbar (vgl. Czernochowski 2020, S. 39 f.). Bei Lernenden in der Sekundarstufe I ist demnach bereits die Fähigkeit ausgebildet, explizit zu lernen.

Also geht es darum, im Unterricht sowohl durch inhaltsorientierte Kommunikation implizite Zugänge zu Sprache zu bieten als auch durch tendenziell explizitere Lernsequenzen deklaratives Wissen aufzubauen, das sich zumeist auf die sprachliche Form fokussieren wird.

Prinzipiell ist – wie bereits oben ausgeführt – die Sprachlern-/erwerbserfahrung unteilbar: Was im Zuge von realer Kommunikation erworben wird, beeinflusst das im Sprachenunterricht Gelernte und umgekehrt. Entscheidend ist, ob bedeutungsvolle Kommunikation stattfindet, die unbewusste Erwerbsprozesse auslöst, oder ob stattdessen bewusste Aufmerksamkeit auf die Form gerichtet wird (Mitchell/Myles/Marsden 2019, S. 53). Erwerbs- bzw. implizite Lernsituationen finden also nicht nur außerhalb des schulischen Unterrichts statt, etwa bei der Freizeitgestaltung in der

3 Das emotionale Gedächtnis ist von herausragender Bedeutung für die Bewertung und Verankerung aller anderen Gedächtnisinhalte. Ein Beispiel dafür ist der Einfluss der Persönlichkeit des Lehrenden (Roth 2017, S. 326 f.).

4 Teilweise wird auch von »prozeduralisiertem« Wissen gesprochen, mit der Implikation, dass explizit-deklarativ Gelerntes durch Automatisierung zu prozeduralem Wissen werden kann (Loewen 2020, S. 20).

Peergroup, sondern auch im Unterricht.⁵ Das ist primär in Fachgegenständen wie Mathematik, Biologie oder Geschichte der Fall – sowohl im DaZ-Bereich als auch bei »content and language integrated learning« (CLIL), also wenn eine Fremdsprache Arbeitssprache ist –, aber auch Sequenzen im Sprachenunterricht können und sollen den Fokus von der Sprache auf den Inhalt verschieben und implizites Lernen ermöglichen.⁶ Ellis (2005, S. 214) formuliert implizites Lernen gar als eigentliches Ziel des Sprachenunterrichts: »Given that it is implicit knowledge that underlies the ability to communicate fluently and confidently in an L2, it is this type of knowledge that should be the ultimate goal of any instructional programme«.

2. Erwerben und Lernen fördern – inner- und außerhalb des Sprach(en)-unterrichts

Aus dieser theoretischen Diskussion zu Erwerben und Lernen in und außerhalb der Schule lassen sich für den unterrichtlichen Kontext folgende praktische Umsetzungsmöglichkeiten ableiten:

- Implizites Lernen sollte im Unterricht u. a. durch Spiele, inhaltsorientiertes Arbeiten oder sach-/fachorientierten Sprachunterricht ermöglicht werden. Dabei werden die betreffenden Vokabeln oder Strukturen in der unterrichtlichen Situation (im Sprach- oder Fachunterricht) in kommunikativ bedeutungsvolle Kommunikation eingebettet. Sprachliche Strukturen, Regeln oder Wortschatz werden nicht bewusst fokussiert, diese werden implizit »erworben.« Dies kann im Unterricht vor allem durch unaufdringliche Fokussierung (Inputflut) geschehen, indem Vokabel oder Struktur gehäuft in verschiedenen Kontexten (im Rahmen eines Spiels, verschiedener Texte etc.) vorkommen.
- Aber auch explizites Lernen soll außerhalb des Unterrichts u. a. durch zweisprachliche Rechercheaufgaben, digitale Medien, Selbstlernangebote gefördert werden. Entscheidend dabei ist, dass Formen und Strukturen bewusst und explizit thematisiert werden. Durch die Vermittlung von einfachen Lernstrategien wie der Erstellung von Vokabelboxen/Karteikärtchen oder anderen lerntypenspezifischen Lernangeboten für Wortschatz können Lernende beispielsweise auch außerhalb des Unterrichtskontexts dabei unterstützt werden, explizit Wortschatz zu *lernen*.
- Von besonderer Bedeutung scheint dabei auch die Herstellung von Verbindungen zwischen Lernorten zu sein: Sprachlernerfahrungen, die außerhalb des Unterrichts gemacht werden, können reflektiert werden und so explizit zu im Unterricht Gelerntem gemacht werden. Eigenes bzw. fremdes Sprachhandeln von außerhalb des Unterrichts wird explizit zum Gegenstand im Unterricht gemacht, was zu einer Sensibilisierung für Sprache, Sprachen, sprachliche

5 Umgekehrt kann auch außerhalb des Unterrichtskontexts bewusste Aufmerksamkeit auf die sprachliche Form gerichtet werden (vgl. Mitchell/Myles/Marsden 2019, S. 53; Loewen 2020, S. 4).

6 Eine Übersicht über die Charakteristika impliziter und expliziter Unterrichtstechniken gibt Peltekov 2020, S. 2 f.

Phänomene führt und vorhandene metalinguistische Fähigkeiten ausbauen kann (Luchtenberg 2008, S. 107). Dies könnte beispielsweise im Rahmen eines Rechercheauftrags geschehen, in dem ermittelt wird, wie Menschen bestimmte sprachliche Situationen im Alltag umsetzen (Dialekt, Umgangssprache). Im Unterricht können dann diese Rechercheergebnisse explizit thematisiert werden, indem sie beispielsweise mit der Standard-/Bildungssprache verglichen werden.

3. Curriculare Vorgaben in der Sekundarstufe I und II

Im Folgenden werden curriculare Vorgaben in Österreich für die unten genannten Unterrichtsfächer⁷ daraufhin untersucht, inwiefern sie in Bezug auf die angesprochenen Lernerfahrungen das Spannungsverhältnis von Spracherwerb/Sprachenlernen bzw. deklarativem und prozeduralem Lernen/implizitem und explizitem Lernen aufgreifen und thematisieren:⁸

- allgemeinbildende höhere Schulen: Sechster Teil, Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsgegenstände. A. Pflichtgegenstände 1. Unterstufe (BMBWF 2000, 2018):
 - Deutsch
 - Lebende Fremdsprache (Erste, Zweite)
 - Unterrichtsgegenstände der Deutschförderklassen
- Die wortidenten Lehrpläne der Mittelschulen: Sechster Teil, Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsgegenstände. A. Pflichtgegenstände (BMBWF 2012):
 - Deutsch
 - Lebende Fremdsprache (Erste, Zweite)
 - Unterrichtsgegenstände der Deutschförderklassen
- allgemeinbildende höhere Schulen: 2. Oberstufe a) Pflichtgegenstände (BMBWF 2004, 2018):
 - Deutsch
 - Lebende Fremdsprache (Erste, Zweite)
 - Unterrichtsgegenstände der Deutschförderklassen

Es zeigt sich dabei, dass – wie bereits eingangs im Artikel festgestellt – die beiden Begriffe Spracherwerb und Sprachenlernen vielfach parallel oder synonym verwendet werden. So wird im Lehrplan für die Sekundarstufe I Deutsch als ein Ziel

7 Alle für diesen Beitrag untersuchten Lehrpläne wurden in der tagesaktuellen Fassung vom 9. September 2020 (vgl. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>) gesichtet und werden im Folgenden nach den entsprechenden Verordnungen zitiert: BMBWF 2000 (Lehrpläne AHS-Unterstufe), BMBWF 2004 (Lehrpläne für die AHS-Oberstufe), BMBWF 2012 (Lehrpläne der Mittelschulen), BMBWF 2018 (Lehrpläne für die Gegenstände der Deutschförderklassen).

8 Dabei werden die betreffenden Lehrpläne nicht nur nach den konkreten Begrifflichkeiten (z. B. Erwerb, Lernen, implizites, explizites Lernen) hin analysiert, sondern auch im Hinblick darauf, ob sie Lernvorgänge mit anderen Termini beschreiben, die dem impliziten oder expliziten Lernen etc. zugeordnet werden können.

angeführt: »Wissen über Sprache erwerben und anwenden, wie es für einen möglichst fehlerfreien Sprachgebrauch notwendig ist.« (BMBWF 2000, S. 1010) Obwohl hier von »Erwerb« gesprochen wird, deutet die Formulierung »Wissen über« auf deklaratives Wissen hin, auch der Kontext deutet auf ein explizit gelerntes, deklaratives »Was«-Wissen (Grammatikregel) hin, da die Anwendung davon ja abgehoben später angeführt wird.

Lediglich an jenen Stellen der Lehrpläne, die auf Deutsch als Zweitsprache (DaZ) Bezug nehmen, wird explizit auf das Spannungsverhältnis von gesteuertem und ungesteuertem Spracherwerb Bezug genommen – wie etwa in der Unterstufe im Abschnitt »Besondere didaktische Grundsätze, wenn Deutsch Zweitsprache ist«. Dort heißt es:

Als Zugang zu kommunikativen Realsituationen sowie als Möglichkeit einer kontinuierlichen Reflexion und behutsamen Fehlerkorrektur kommt der Hereinnahme von ungesteuertem Spracherwerb in den Unterricht große Bedeutung zu. (Ebd., S. 1006)

Mit Bezug auf ungesteuerte Sprachlernsituationen wird daher auch der Vorrang des Trainings von rezeptiven Fertigkeiten vor produktiven Fertigkeiten eingemahnt. Des Weiteren wird in den didaktischen Grundsätzen für DaZ angedeutet, dass der Rechtschreiblernprozess durch explizites Lernen erfolgen soll und im Bereich der Sprachbetrachtung zwischen »Erkennungsgrammatik« und »Erzeugungsgrammatik« unterschieden werden müsste. Dass dabei die beiden Zugänge (»Erkennungsgrammatik« und »Erzeugungsgrammatik«) nicht direkt auf deklaratives oder prozedurales bzw. implizites/explicites Lernen verweisen, zeigt der folgende Auszug aus dem Lehrplan: »Erst nach Erarbeitung, Reflexion und Einsicht in die Funktion grammatischer Phänomene können diese im Bedarfsfall auch benannt werden.« (Ebd., S. 1007)

Für alle Lehrpläne der verschiedenen Fächer und Schulstufen ist feststellbar, dass sich die wenigen Hinweise auf implizite/expliciten Lernvorgänge eher in den didaktischen Grundsätzen finden und kaum in den einzelnen ausformulierten Kernbereichen des Lehrstoffs, der häufig nur das »Was« ausformuliert. Wie die in den Kernbereichen formulierten »Kompetenzen« erreicht (erworben oder erlernt) werden sollen, wird in den Lehrplänen nicht (z. B. Lehrplan Deutsch Unterstufe, bei *Sprache als Grundlage von Beziehungen*: »Erlebnisse, Erfahrungen, Gedanken austauschen: Erlebnisse, Erfahrungen und Gedanken mündlich und schriftlich partnergerecht mitteilen«; ebd.) oder nur indirekt thematisiert (z. B. Lehrplan Deutsch Unterstufe, 2. Klasse: *Sprache als Grundlage von Beziehungen*: »Interessen wahrnehmen: Verschiedene Absichten beschreiben und vergleichen lernen. Anliegen mündlich und schriftlich vorbringen; weitere sprachliche Mittel kennen lernen und erproben«; ebd., S. 1008). Manche dieser Formulierungen deuten auf bewusste Lernvorgänge hin. Wenig überraschend ist hier nur der Bereich der *Sprachbetrachtung* eine Ausnahme. Dort wird vor allem auch (deklaratives) Wissen über Grammatik und Orthographie, das in expliziten Lernsituationen erworben worden ist, in Bezug auf einen bewussten Umgang mit Sprache angesprochen:

Grammatisches und orthographisches Wissen soll die Schülerinnen und Schüler dazu befähigen, bewusst mit Sprache umzugehen, über Sprache zu reden und eigene Texte selbstständig zu überarbeiten. (BMBWF 2000, S. 1006)

Insgesamt fällt – wie bereits oben angesprochen – dabei auf, dass das Spannungsverhältnis von implizitem/explicitem Lernen vor allem dort thematisiert wird, wenn es um das Lernen einer Zweitsprache bzw. Fremdsprache geht. In den Lehrplänen für die Lebende Fremdsprache an AHS-Unterstufe und Mittelschule (MS) heißt es etwa, dass das Ziel des Fremdsprachenunterrichts »[...] die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz in den Fertigkeitsbereichen Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, Zusammenhängend Sprechen und Schreiben [ist]« (BMBWF 2012, S. 33). Dies deutet auf prozedurales Wissen hin, was auch durch die nachfolgende Formulierung der Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts hervorgehoben wird.

Der Fremdsprachenunterricht hat darüber hinaus die Aufgabe, fachliche Grundlagen, Lernstrategien und Lerntechniken für den weiteren selbstständigen Spracherwerb, insbesondere im Hinblick auf lebensbegleitendes und autonomes Lernen, zu vermitteln und zu trainieren. (Ebd.)

Interessant ist dabei, dass dieser hier angesprochene »selbstständige Erwerb« u. a. auf expliziten Lernvorgängen wie Lerntechniken und Lernstrategien basiert.

Ausführlicher wird im Lehrplan für die Fremdsprache Sekundarstufe I auf die Kontextualisierung von Wortschatz und Grammatik eingegangen – hier wird vor allem auch auf die Bedeutung von formelhafter Sprache (chunks) gegenüber konstruierter Sprache (rule-based) hingewiesen, wobei konstruierte Sprache (rule-based) in expliziten Lernprozessen erlernbar ist. Zudem wird der Zielsprache der »Vorrang« eingeräumt, wodurch auch implizites Lernen ermöglicht wird. Aber selbst im Falle von »Native Speakern« im Klassenverband wird deren Potenzial nicht für implizite Lernvorgänge hervorgehoben, sondern lediglich ihre Bedeutung für das Kennenlernen von verschiedenen Varianten einer Sprache betont. Zudem wird im Lehrplan für die erste Fremdsprache häufig implizites Lernen nur unter dem Aspekt der Authentizität thematisiert.

Direkte persönliche Begegnungen (z. B. Einsatz von »native speakers« und anderen Personen, mit denen die Kommunikation in der Zielsprache erfolgt, Schüleraustausch, Intensivsprachwochen) sowie die Nutzung von audiovisuellen Medien und neuen Technologien wie E-Mail und Internet sind im Sinne möglichst großer Authentizität zu empfehlen. (BMBWF 2012, S. 36)

Diese Authentizität wird im Sinne von implizitem Lernen wohl auch für fächerübergreifende Lernaktivitäten thematisiert (»Das Erleben der Fremdsprache als authentisches Kommunikationsmittel in fächerübergreifenden Aktivitäten ist anzustreben.« Ebd.).

Im Lehrplan für die Deutschförderklassen wird als Ziel angeführt, dass Lernende die »Unterrichtssprache [...] frühzeitig *erlernen*« (BMBWF 2018, S. 43; eigene Hervorh.). Dieser Verweis dürfte sich dabei aber auf explizite Lernvorgänge beziehen. Denn als Ausgangssituation für die Deutschförderklassen wird angeführt, dass

»Deutsch in der Deutschförderklasse gesteuert und zudem in vielen außerschulischen (Lern-)Situationen in der zielsprachlichen Umgebung ungesteuert erlernt [wird]« (BMBWF 2018, S. 43). Dabei kommt dem gesteuerten Lernen in den Deutschförderklassen laut Lehrplan eine vorbereitende Funktion zu:

Der Unterricht hat an diese besondere sprachliche Ausgangssituation der Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen: Es werden Sprechkanäle geboten, die geeignet sind, Kommunikationsmöglichkeiten außerhalb des Unterrichts zu eröffnen.⁹ (BMBWF 2018, S. 43)

Diese Betonung des gesteuerten Spracherwerbs findet sich an zahlreichen Stellen im Lehrplan der Deutschförderklassen wieder:

Insbesondere die Lehrpersonen, die die Schülerinnen und Schüler in ihrer Sprachentwicklung unterstützen, setzen ihre Sprache gezielt und systematisch ein (auch durch die Versprachlichung von Tätigkeiten), um Wortschatz sowie sprachliche Muster und Strukturen anzubieten. [...]. (Ebd., S. 44)

Diese Auszüge zeigen, dass im Lehrplan der Deutschförderklasse die Wechselwirkung von Sprachlern-/erwerbserfahrung vernachlässigt wird, die gerade auch für den Erwerb von »Bildungssprache«, die im Lehrplan der Deutschförderklassen besonders akzentuiert wird, von zentraler Bedeutung ist (vgl. Harr/Terrasi-Haufe/Woerfel 2017, S. 174). Denn nicht nur, was im Zuge von gesteuertem Unterricht erworben wird, kann in ungesteuerten Sprachlernsituationen Anwendung finden und diese beeinflussen, sondern auch, was im Zuge von realer Kommunikation erworben wird, beeinflusst das im Sprachenunterricht Gelernte. Dass implizites Lernen auch im schulischen Unterricht im Fachunterricht stattfinden kann, wird aber auch im Lehrplan mit dem Verweis auf die »soziale Verschränkung mit der Regelklasse« betont. Denn

[...] sich eine Sprache anzueignen, bedeutet zuallererst, den eigenen Handlungsraum zu erweitern. Im Mittelpunkt der Sprachförderung in der Deutschförderklasse steht deshalb zunächst die Ausbildung der mündlichen und erst in weiterer Folge der schriftlichen kommunikativen Handlungsfähigkeit. [...] Letzteres kann durch die konkrete Erarbeitung der sprachlichen Grundlagen der Unterrichtsgegenstände (wie Fachwortschatz und fachsprachliche Strukturen) auf die Teilnahme vorbereiten, wodurch eine sinnvolle Verknüpfung von Sprach- und Fachlernen sichergestellt wird. (BMBWF 2018, S. 46)

Mit Blick auf den Lehrplan für das Unterrichtsfach Deutsch in der Oberstufe ist dabei weniger überraschend, dass darin verstärkt auf Inhalte und Kompetenzen verwiesen wird, die explizit (intentional) erlernt werden und als deklaratives Wissen, »Was«-Wissen, Erwähnung finden. So wird Textkompetenz im Lehrplan als analytische Fähigkeit gedeutet, die »die Einsicht in die textkonstituierenden Mittel und in

9 Die Bedeutung dieser Verknüpfung wird auch in der Fremdsprachendidaktik anerkannt: »der Einbezug außerschulischen Lernens [scheint] ... unabdingbar zu sein, und zwar in doppelter Perspektive: zum einen im Rückgriff und in der Bewusstmachung von Erfahrungen, die SchülerInnen im außerschulischen Kontakt mit (Fremd-)Sprachen gewonnen haben, zum anderen in der Vorbereitung auf neben- und nachschulisches Fremdsprachenlernen« (Caspary 2015, S. 33).

die Entstehungsbedingungen von Texten [...] und so die Funktion der Sprache und anderer semiotischer Systeme als Vermittlerin von Wirklichkeiten offen [legt]« (BMBWF 2004, S. 17).

Die bereits oben in den Lehrplänen der Sekundarstufe I angesprochene Betonung des expliziten Lernens im Erstsprachenunterricht und das Anführen eines Nebeneinanders von explizitem und implizitem Lernen in den Fremdsprachen spiegelt sich auch in den Lehrplänen für Englisch und Deutsch in der Oberstufe wider. Das Wort »Erwerb« in all seinen Formen kommt im Deutschlehrplan der Oberstufe nie vor, im Englischlehrplan der Oberstufe hingegen zehn Mal und im sehr kurzen Lehrplanzusatz DaZ für die AHS-Oberstufe zumindest einmal.

4. Fazit

Die Diskussion der theoretischen Zugänge zu Spracherwerb und Sprachenlernen im Unterricht und der kurze Abriss zu Fördermöglichkeiten von implizitem Lernen im Unterricht respektive explizitem Lernen außerhalb des Unterrichts haben gezeigt, welches (didaktische) Potenzial in deren sinnvoller Verschränkung liegen kann.

Die Ergebnisse der darauffolgenden Analyse der Curricula deuten dabei aber daraufhin, dass die Lehrpläne das Potenzial von impliziten Lernvorgängen in der Schule (aber auch von expliziten Lernvorgängen außerhalb des Unterrichts) zumindest vernachlässigen und kaum Empfehlungen für deren sinnvolle Verschränkung anführen. Entscheidend dürfte – wie bereits eingangs in Bezug auf das Alter angesprochen – dabei auch die Frage sein, welche Lernvorgänge für welche Typen von Sprachlernenden (L1- oder L2-Lernende; Alter der Lernenden, kognitive bzw. sprachliche Voraussetzungen und Vorerfahrungen) als geeignet erscheinen (vgl. Goo u. a. 2015). Gerade diese Aspekte sollten in curricularen Vorgaben und Empfehlungen nicht nur »implizit« erschließbar sein, sondern durchaus auch »explizit« diskutiert werden.

Literatur

- BIECHELE, BARBARA (2010): Monitor-Hypothese. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: A. Francke (= Reihe UTB), S. 218.
- BMBWF/BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (2000): *Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen*. BGBl. II Nr. 133/2000. Wien. Online: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/2000_133_2/2000_133_2.pdf [Zugriff: 9.9.2020].
- DASS. (2004): *Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht*. BGBl. II, Nr. 277/2004. Online: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2004/277> [Zugriff: 9.9.2020].
- DASS. (2012): *Lehrpläne der Neuen Mittelschulen*. BGBl. II Nr. 185/2012, Anlage 1. Wien. Online: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2012/185> [Zugriff: 9.9.2020].

- DASS. (2018): *Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der Volksschule und der Sonderschulen, der Verordnung der Lehrpläne der Neuen Mittelschulen sowie der Verordnung der Lehrpläne für die allgemein bildenden höheren Schulen*. BGBl. II Nr. 230/2018. Wien. Online: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2018/230> [Zugriff: 9.9.2020].
- BOECKMANN, KLAUS-BÖRGE (2010): Acquisition. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: A. Francke (= Reihe UTB), S. 1.
- CASPARI, DANIELA (2015): Schulisches und außerschulisches Lernen verbinden. Eine (alt-)bekannte Forderung als aktuelle Herausforderung. In: Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Riemer, Claudia (Hg.): *Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen*. Arbeitspapiere der 35. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), S. 29–37.
- CZERNOCHOWSKI, DANIELA (2020): Lernen im Gehirn und Klassenzimmer: Impulse aus dem Dialog von Neurowissenschaft und Praxis. In: Böttger, Heiner; Sambanis, Michaela (Hg.): *Focus on Evidence III: Fremdsprachendidaktik trifft Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 37–47.
- ELLIS, ROD (2005): Principles of instructed language learning. In: *System* 33, S. 209–224.
- GOO, JAEMYUNG; GRANENA, GISELA; YUCEL, YILMAZ; NOVELLA, MIGUEL (2015): Implicit and explicit instruction in L2 learning. In: Rebuschat, Patrick (Hg.): *Implicit and Explicit Learning of Languages*. Amsterdam: Benjamins, S. 443–482.
- HABBen, IMKE; RAU, ANNA; SCHWIPPERT, KNUT (2013): Die Nutzung außerschulischer und schulischer Bildungsangebote in der Sekundarstufe I und deren Einfluss auf die Lesekompetenz. Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt »Sprachentwicklung bilingualer Kinder in longitudinaler Perspektive SPRABILON«. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research* 8, H. 4, S. 417–435.
- HARR, ANNE-KATHARINA; TERRASI-HAUFE, ELISABETTA; WOERFEL, TILL N. (2018): Deutsch als Zweitsprache im Schulsystem. In: Harr, Anne-Katharina; Liedke, Martina; Riehl, Claudia Maria (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache: Migration – Spracherwerb – Unterricht*. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 171–207.
- HUFEISEN, BRITTA; RIEMER, CLAUDIA (2010): Spracherwerb und Sprachenlernen. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin-New York: de Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft/HSK, Bd. 1), S. 738–753.
- KRASHEN, STEPHEN D. (1985): *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- DERS. (2003): *Explorations in language acquisition and use: the Taipei lectures*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- LOEWEN, SHAWN (²2020): *Introduction to instructed second language acquisition*. New York, NY: Routledge.
- LUCHTENBERG, SIGRID (2008): Language Awareness. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 9), S. 107–117.
- MITCHELL, ROSAMOND; MYLES, FLORENCE; MARSDEN, EMMA (⁴2019): *Second Language Learning Theories*. Routledge: Taylor & Francis Ltd.
- PELTEKOV, PETER (2020): The Effectiveness of Implicit and Explicit Instruction on German L2 Learners' Pronunciation. In: *Die Unterrichtspraxis / Teaching German* 53, H. 1, S. 1–22.
- ROTH, GERHARD (2017): Was das Gehirn zum Lernen braucht: Neurokognitive Tipps für die Schule. In: *Biologie in unserer Zeit* 47, H. 5, S. 326–331.

Tabea Becker, Tina Otten

Vorstellungen und Bewusstsein von sprachlichen Normen bei ein- und mehrsprachigen SekundarstufenschülerInnen

Für die Förderung und Diagnostik des Erst- und Zweitspracherwerbs ist der Aspekt der metasprachlichen Fähigkeiten in den Vordergrund gerückt. Zunehmend wird thematisiert, wie das sprachliche Wissen von LernerInnen beschaffen ist. In diesem Aufsatz sollen Daten einer Studie in Niedersachsen präsentiert werden, in der SchülerInnen der Jahrgänge 7, 10 und 12 auf Basis eines zuvor von ihnen korrigierten Textes mit grammatischen Normverstößen im Bereich Morphosyntax auf ihre Vorstellungen bezüglich der Normhaftigkeit von Sprache befragt werden. Es soll mit Blick auf ein- und mehrsprachige SchülerInnen untersucht werden, welche Wissenszugänge und Verbalisierungsstrategien in Bezug auf grammatische Normen genutzt werden und welche Bezugsgrößen dabei virulent werden.

1. Einleitende Überlegungen

»Die Zeitform verwechselt den Wort« – mit diesen Worten versucht ein DaZ-Schüler der 7. Klasse, den Zusammenhang von Tempus und Wortbildungsprozessen zu erklären. Die Fähigkeit, Wissensbestände versprachlichen und sprachliche Phänomene erklären zu können, stellt für SchülerInnen eine zentrale Kompetenz dar, die

TABEA BECKER ist Professorin für Sprachdidaktik am Deutschen Seminar der Leibniz Universität Hannover. E-Mail: tabea.becker@germanistik.uni-hannover.de

TINA OTTEN arbeitet derzeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt »Cu2RVE« (Cumulativer und curricular vernetzter Aufbau digitalisierungsbezogener Kompetenzen zukünftiger Lehrkräfte) und als Koordinatorin des Projekts »Le_IK« (Lehrkräftefortbildung zur Förderung von Informationskompetenz) am Centrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung der Universität Hildesheim. E-Mail: tina.otten@uni-hildesheim.de

maßgeblich zum Bildungserfolg beiträgt (vgl. Quasthoff 2009; Heller/Morek 2015). Mit dem Erklären ist eine wichtige Diskurspraktik definiert, die die »aktive Partizipation an kommunikativen Prozessen im Schulunterricht [ermöglicht], die ihrerseits wiederum sprachliche und fachliche Lernprozesse in Gang setzen« (Heller/Morek 2015, S. 2). Das sprachliche Lernen umfasst dabei auch den Erwerb fachsprachlicher Kompetenzen. Bezogen auf den Deutschunterricht müssten SchülerInnen daher in der Lage sein, sprachliche und grammatische Phänomene fachsprachlich zu erklären. Das Beispiel zeigt jedoch, welche Herausforderungen hiermit verbunden sind; gilt es doch, das sprachliche Phänomen kognitiv zu durchdringen und mit den entsprechenden fachsprachlichen Konzepten und Termini zu verbinden. Im Beispiel wird das Phänomen durchaus erfasst, die Selektion des passenden fachsprachlichen Terminus missglückt allerdings.

Zu bedenken ist jedoch, dass gerade grammatische Phänomene sowohl SchülerInnen als auch Studierende vor besondere Herausforderungen stellen. Wiederholt belegen Studien, dass Wissen und Problemlösefähigkeiten in diesem Bereich nicht besonders ausgeprägt sind (vgl. Habermann 2013; Schäfer/Sayatz 2017). Im Kontext einer umfassenden Metaanalyse fasst Funke zusammen: »Students, even secondary students, had great difficulties giving conceptually satisfying definitions of grammatical concepts« (Funke 2018, S. 21). Dabei befähigt das Erlernen fachsprachlichen Wissens SchülerInnen nicht nur zu fachspezifischer Kommunikation, sondern zu fachlichem Denken und Handeln. Dies gilt sowohl für den Sprachunterricht als auch im Zusammenhang mit literarischem Lernen und Literaturunterricht, da hier ein entscheidendes Potential im »verstehens- und sprachfördernde[n] Umgang mit Schwierigkeiten bei der Rezeption literarischer Texte« (Landgraf 2020, S. 69) liegt. Gerade weil der Grad an Fachsprachlichkeit in ihren Äußerungen Rückschlüsse auf fachliche Denkweisen der SchülerInnen zulässt, ist es sinnvoll, sich genauer mit der Art und Weise, wie Lernende fachliche Zusammenhänge verbalisieren und explizieren, auseinanderzusetzen.

Wie die Forschung im Bereich Deutsch als Bildungs- und Fachsprache zeigen konnte, sind es zusätzlich zu den fächerübergreifenden bildungssprachlichen Kompetenzen vor allem die fachspezifischen fachsprachlichen Kompetenzen der SchülerInnen, die maßgeblichen Einfluss auf die Beurteilung und Bewertung ihrer fachlichen Leistungen nehmen. In Bezug auf die Fachsprache für Grammatik fehlen hier jedoch noch Erkenntnisse. Für Lernende, die zum Beispiel Unterricht in Deutsch als Zweit- und Fremdsprache erlebt haben, ließe sich annehmen, dass sie über ein anderes Repertoire und andere Zugangsweisen verfügen als monolingual Deutschsprechende. Schließlich wird in diesen Unterrichtskonzepten vielfach auf explizite Grammatikvermittlung gesetzt (vgl. Petersen/Kilian 2017). Weiterhin ist zu vermuten, dass die Erwerbsverläufe und die Kompetenzniveaus von DaZ-Lernenden dazu führen, dass sie andere sprachliche Phänomene fokussieren als Einsprachige. Neben diesen auf qualitativer Ebene zu vermutenden Unterschieden könnte es auch in quantitativer Hinsicht zu unterschiedlichem Verhalten kommen. Der Lernerstatus könnte dazu führen, dass die DaZ-Lernenden deutlich weniger auf sprachlich Auffälliges reagieren.

Der vorliegende Beitrag geht diesen Überlegungen nach, indem ausgewählte Ergebnisse aus schriftlichen Erhebungen in verschiedenen Schulformen und Jahrgangsstufen vorgestellt und diskutiert werden. Die schriftlichen Daten stammen aus einer umfangreichen empirischen Studie zum metasprachlichen Wissen von SchülerInnen (Otten i. V.), die durch zusätzliche mündliche Erhebungen ergänzt wurden. Das vorrangige Ziel bestand darin, zu analysieren, wie Lernende unterschiedlicher Altersgruppen und mit verschiedenen Bildungsbiografien bei der Bearbeitung sprachbezogener Aufgaben und der Reflexion grammatischer Phänomene vorgehen und wie ihr Wissen über Sprache beschaffen ist. Hier sollen vor allem die folgenden Forschungsfragen in den Blick genommen werden: Wie äußern sich ein- und mehrsprachige SchülerInnen über Sprache? Wie explizieren sie ihr sprachliches Wissen, das heißt, welche Formen der Verbalisierung nutzen sie? Wie wirkt sich Wissen über Sprache auf sprachliches Handeln aus? Dazu wird im Folgenden zunächst ein kurzer Forschungsüberblick gegeben und die empirische Studie skizziert. Anschließend wollen wir Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Datenauswertung vorstellen und exemplarisch auf Daten aus den Interviews eingehen.

2. Empirische Studie

Mit unserer Studie richten wir den Blick in Erweiterung zu bisherigen Untersuchungen (vgl. Funke 2018 im Überblick) auf die Sekundarstufen I und II. Um auch schulformenspezifische Einflüsse wahrnehmen zu können, werden verschiedene Schulformen berücksichtigt. Insgesamt sind sechs Schuljahre im Längsschnitt und vier Schulformen im Querschnitt betrachtet worden. Die schriftlichen Erhebungen fanden über einen Zeitraum von sechs Monaten an fünf Schulen in Niedersachsen, Stadt und Region Hannover, statt. Erhoben wurde in den Jahrgängen 7, 10 und 12. Zudem wurden mündliche Erhebungen in Form von halbstrukturierten, leitfadenbasierten Interviews mit einzelnen SchülerInnen der Stichprobe sowie einer weiteren Schule durchgeführt, um vertiefende Fragen zu den Ergebnissen der schriftlichen Tests stellen zu können.

Die Stichprobe setzt sich aus 395 SchülerInnen im Alter von 11 bis 24 Jahren zusammen. Von ihnen sprechen 66 Prozent zu Hause ausschließlich Deutsch, 30 Prozent sprechen Deutsch und mindestens eine weitere Sprache und 4 Prozent sprechen in der Familie kein Deutsch. Insgesamt wurden 30 verschiedene Familiensprachen genannt, wobei Türkisch, Russisch, Polnisch und Kurdisch die häufigsten Familiensprachen darstellen.

Die SchülerInnen sollten im Rahmen der schriftlichen Tests auf Grundlage eines formellen Textes drei Aufgaben bearbeiten, darunter 1) die Identifikation von Fehlern bzw. als Normverstoß wahrgenommenen sprachlichen Formen im Text, 2) die Korrektur der identifizierten Verstöße und 3) die Erklärung und Begründung der getroffenen Schreibentscheidungen mithilfe des herangezogenen sprachlichen Wissens. Ausgewertet wurden die zu 3) abgegebenen Äußerungen anhand einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014), mit der sich die

großen Datenmengen mit offenen Antwortmöglichkeiten systematisieren und interpretieren ließen. Als Ausdifferenzierung der Levels von Karmiloff-Smith (1995) (E – »Explizites Wissen«, I – »Implizites Wissen«) wurden durch die systematische Bearbeitung des Datenmaterials drei Hauptkategorien (mit jeweils zugehörigen Subkategorien, auf die hier nicht weiter eingegangen werden kann) entwickelt, die Aufschluss darüber geben, wie SchülerInnen ihr Wissen über Sprache verbalisieren:

- *E1 (bedingt verbalisierbares Wissen):*
 - basiert auf Intuition, Sprachgefühl, Hör- und Leseindrücken sowie allgemeinen Feststellungen über Sprache, eine abstraktere begriffliche Ebene wird nicht erreicht
 - Beispiele: »Hört sich besser an«, »Macht mehr Sinn« oder »Das sagt mir mein Sprachgefühl«
- *E2 (alltagssprachlich verbalisierbares Wissen):*
 - alltagssprachliche Konzepte von Sprache (z. B. Passung) und damit verbundene Begrifflichkeiten werden für Erklärungen herangezogen
 - u. a. häufiger Einsatz von Deiktika: keine Objektivierung durch Dekontextualisierung und Distanzierung
 - Beispiele: »Er hat hier wie und als verwechselt«, »Das ist doppelt gemoppelt« (zu doppelten Perfektbildungen), »falsche Reihenfolge« (zu Satzbauphänomenen) oder »Das muss angepasst werden« (zu Flexionsitems)
- *E3 (fachsprachlich verbalisierbares Wissen):*
 - fachsprachliche Konzepte und Begriffe werden für Erklärungen herangezogen (deutschsprachige und lateinische Terminologie, z. B. »Satzstellung«, »Syntax«)
 - grammatische Items können kategorisiert und benannt werden
 - Beispiele: »Praktika ist bereits die Mehrzahl von Praktikum« oder »Bei Nebensätzen ist das Prädikat an letzter Stelle«, »Genitiv statt Dativ, Signalwort wegen«

Die Beispielsätze sind Ergebnisse einer Auseinandersetzung mit Sprache, die dann zustande kommt, wenn Auslöser vorhanden sind, die die Aufmerksamkeit von der inhaltlichen auf die sprachliche Ebene eines Textes umlenken. Dazu zählen vor allem Verstöße gegen (subjektive) sprachliche Konventionen, die irritieren und zum Reflektieren über Sprache anregen. Als besonders geeignet gelten grammatische Zweifelsfälle, das heißt sprachliche Formen, die aufgrund von Sprachwandel oder registerspezifischen Unterschieden auf mehrere Weisen realisiert werden können (vgl. Neuland/Peschel 2013, S. 152). Sie führen dazu, dass auch kompetente SprecherInnen »(plötzlich) über die verschiedenen sprachlichen Möglichkeiten (Varianten) nachdenken« (Klein 2009, S. 142) und eine Schreibentscheidung »für die für [ihre] kommunikativen Absichten jeweils geeignete Varietät und die ihr zuzuordnende Variante treffen« (Hennig 2017, S. 31) müssen. Insgesamt wurden 30 grammatische Zweifelsfälle aus zwölf Kategorien (u. a. Tempus, Verbkonjugation, Kasusflexion von Substantiven, Kasusreaktion von Präpositionen, Nominalgruppenflexion, Verbstellung in Nebensätzen) in den Erhebungstext integriert.

3. Wahrnehmung, Korrektur und Erklärung grammatischer Normverstöße

Die Daten aus den schriftlichen Erhebungen an den Schulen deuten darauf hin, dass im Bereich der Wahrnehmung sprachlicher Normverstöße qualitativ kaum Unterschiede zwischen den verschiedenen Lerngruppen bestehen. Im Gegenteil lässt sich eine große Übereinstimmung ausmachen in Bezug auf die sprachlichen Phänomene, die am häufigsten thematisiert wurden:

- 1) [...], *da ich komme nicht direkt aus Hannover*,
- 2) Ich [...] *habe auch einen guten Zeugnis*,
- 3) [...], *obwohl Ihre Zeit ist bestimmt sehr knapp*,
- 4) *Das habe ich nämlich bisher noch nie gemacht gehabt*
- 5) *Sind die Texte schwieriger wie in der Schule?*

Diese fünf Items sind SchülerInnen aller Schulformen und Jahrgangsstufen und auch Lernenden mit DaZ am häufigsten im Text aufgefallen. Demnach sind es hier unabhängig von der Sprachbiographie vor allem Items der Kategorien *Verbstellung in Nebensätzen*, *doppelte Perfektbildung*, *Vergleichspartikeln* und *Nominalgruppenflexion*, die die SchülerInnen zum Nachdenken über Sprache angeregt haben, da sie als Verstöße gegen schriftsprachliche Konventionen empfunden werden. Vor allem der Satz »[...] *da ich komme nicht direkt aus Hannover*«, in dem das finite Verb nicht in für Nebensätze charakteristischer Verbletzstellung, sondern an zweiter Position steht, wurde in allen Klassen und von SchülerInnen mit DaZ am häufigsten als fehlerhaft klassifiziert.

Auf quantitativer Ebene lassen sich hingegen deutliche Unterschiede zwischen den Lerngruppen feststellen. Die Anzahl der Items, die im Text als Normverstoß wahrgenommen wurde, schwankt stark. So haben beispielsweise die SiebtklässlerInnen der Hauptschule durchschnittlich nur 3 Prozent der im Text enthaltenen Items wahrgenommen, während im 7. Jahrgang des Gymnasiums nahezu die zehnfache Zahl die Aufmerksamkeit der Lernenden erregt hat (27 %). In Jahrgangsstufe 10 beträgt die Anzahl durchschnittlicher Itemfunde an der Hauptschule 11 Prozent, an der Realschule 31 Prozent und am Gymnasium 53 Prozent. Diese Ergebnisse lassen an eine Äußerung der begleitenden Lehrkraft der Hauptschulklassen zurückdenken, die im Rahmen der Erhebungen erwähnte, dass in den Klassen eigentlich kein Grammatikunterricht stattfindet, damit die Zeit »für Wichtigeres« genutzt werden könne. SchülerInnen, die im Unterricht kaum die Chance haben, sich tiefergehend mit Sprache und Grammatik zu beschäftigen, weisen jedoch den vorliegenden Daten nach größere Schwierigkeiten sowohl im Bereich der operativen sprachlichen Handlungen (Identifizieren und Korrigieren von Fehlern) als auch der deklarativen Handlungen (Erklären) auf. Demgegenüber lassen sich die meisten Itemfunde in den Klassen des Jahrgangs 12 des Gymnasiums feststellen (63 %), die somit höhere Werte erreichen als die 12. Klassen an den Berufsbildenden Schulen (42 %) und etwa vergleichbare Ergebnisse erzielen wie die Studierenden der Universität (62 %) – das Normbewusstsein ist bei den GymnasiastInnen offenbar am stärksten ausgeprägt. Weitere quantitative Unterschiede

sind zudem zwischen den Gruppen mit unterschiedlichen Sprachbiographien vorhanden: 94 Prozent der SchülerInnen mit Deutsch als Erstsprache klassifizieren beispielsweise das Item *einen guten Zeugnis* als grammatikalisch falsch; dieser Wert sinkt in der Gruppe der Lernenden mit DaZ um mehr als 20 Prozent. Ähnliche quantitative Diskrepanzen lassen sich in Hinblick auf weitere Items beobachten, darunter u. a. *aufgrund den Kosten* (57 % bei DaE, 25 % bei DaZ), *sie habe das nicht gewusst gehabt* (74 % bei DaE, 46 % bei DaZ), *ich hätte fast vergessen gehabt* (82 % bei DaE, 57 % bei DaZ), *ich habe das gemacht gehabt* (72 % bei DaE, 45 % bei DaZ), *einen fleißigen Student wie mich* (41 % bei DaE, 21 % bei DaZ), *wegen dem Angebot* (36 % bei DaE, 14 % bei DaZ) und *während dem Studium* (31 % bei DaE, 15 % bei DaZ).

Um das Korrekturverhalten der SchülerInnen auszuwerten, wurde eine Einteilung der Antworten in die Kategorien 1) keine Korrektur, 2) Korrektur entsprechend statuerter Normen und 3) individuelle Korrektur eingeteilt. Dabei zeigte sich, dass die Anzahl an Korrekturen der Kategorie 2) sowohl entlang der Jahrgangsstufen als auch der Schulformen kontinuierlich wächst: Während beispielsweise an der Hauptschule und in Jahrgang 7 der Realschule mit Werten von rund 50 Prozent nur jede/r zweite/r SchülerIn eine Korrektur vornimmt, die gemäß ausgewählter Grammatiken als standardsprachlich gilt, sind es in Klasse 10 der Realschule und Klasse 7 des Gymnasiums bereits rund 70 Prozent der SchülerInnen, in der Oberstufe des Gymnasiums und der Berufsbildenden Schulen mehr als 80 Prozent. Die Werte ausbleibender Korrekturen und individueller Korrekturen sind hingegen in den Lerngruppen der Hauptschule sowie in allen 7. Klassen deutlich höher, da die SchülerInnen hier anstelle der normgemäßen Korrekturvarianten entweder gar keine Verbesserung anbieten oder eine individuelle Variante wählen, zum Beispiel *Praktikums* (RS 7, GYM 7), *Praktiken* (RS 7, GYM 7), *Praktikume* (RS 7) oder *Praktien* (GYM 7) anstelle von *Praktika*. Signifikante Unterschiede des Korrekturverhaltens zwischen SchülerInnen mit DaE und DaZ lassen sich jedoch nicht ermitteln. Insgesamt zeigt sich hinsichtlich des Korrekturverhaltens im Bereich Morphosyntax, dass die Normorientierung unabhängig vom sprachlichen Hintergrund in Bezug auf die Standardsprache mit höherer Schulform und Jahrgangsstufe zunimmt, sodass bei der Bearbeitung von Korrekturaufgaben zunehmend Varianten gewählt werden, die den sprachlichen Konventionen des kommunikativen Kontextes entsprechen. Dies kann als Beleg gewertet werden für die bedeutende Rolle, die nicht nur das Alter, sondern auch die (schul-)sprachliche Sozialisation in diesem Punkt einnehmen.

Zur Untersuchung der Frage, wie die SchülerInnen ihr sprachliches Wissen verbalisieren, wurden die Erklärungen ausgewertet, die zu den identifizierten Normverstößen abgegeben wurden, indem diese den drei Kategorien E1, E2 und E3 zugeordnet wurden. Hier lassen sich insgesamt folgende Trends erkennen: Der prozentuale Anteil an Erklärungen der Kategorie E1 wie »Das klingt besser«, mit denen die SchülerInnen sich auf ihr Sprachgefühl oder ihren Höreindruck beziehen, bleibt über die Schulformen näherungsweise konstant und fällt erst an der Universität stark ab. Der Anteil an Äußerungen der Kategorie E2, das heißt alltags-sprachlich verbalisierbares Wissen wie »Das ist doppelt gemoppelt«, fällt entlang

der Schulformen vom Gymnasium über die Berufsbildenden Schulen bis zur Real- und Hauptschule ab, während der Anteil an Erklärungen der Kategorie E3, also alles Fachsprachliche, im Gegenzug steigt (und entsprechend am Gymnasium am höchsten ist). An der Hauptschule kommen nahezu keine fachsprachlichen Äußerungen (E3) vor, während diese an Gymnasien und Berufsbildenden Schulen dominieren. In der Realschule sind hingegen Äußerungen zu Sprachgefühl und Gehör (E1) sowie Aussagen aus Kategorie E2 am häufigsten.

Betrachtet man die Daten zur Verbalisierbarkeit von Wissen durch die SchülerInnen mit DaZ genauer, zeigt sich, dass der Anteil der fachsprachlichen Erklärungen (E3) bei Lernenden mit DaE am größten ist (34 %), während der Wert bei den SchülerInnen, die zu Hause noch mindestens eine weitere Sprache sprechen, bei 25 Prozent liegt. SchülerInnen, die eigenen Angaben zufolge zu Hause überhaupt kein Deutsch sprechen, verwenden nur in 20 Prozent der Fälle Fachsprache, wohingegen hier Äußerungen aus dem Bereich E1 (Sprachgefühl, Höreindrücke) dominieren. Folglich verfügen Lernende mit DaZ in dieser Stichprobe nicht grundsätzlich über mehr explizierbare Grammatikkenntnisse als ErstsprachlerInnen (oder wenden sie zumindest nicht an). Vielmehr stützen die Ergebnisse der schriftlichen Erhebung die Annahme, dass die sprachlichen Leistungen der SchülerInnen stärker von ihrem Bildungsumfeld und der Schulform abhängen als von Faktoren wie Alter oder Sprachbiografie, sodass die Vermutung naheliegt, dass fachsprachliches Agieren im Deutschunterricht stark schulisch induziert ist.

Die Daten aus den mündlichen Erhebungen können aus Platzgründen hier nicht ausführlich besprochen werden (siehe dazu Becker/Diroll/Otten 2020). Zur Veranschaulichung möchten wir jedoch dennoch kurz – und eher anekdotisch – auf zwei Beispiele eingehen:

Wie sich bereits in der statistischen Auswertung gezeigt hatte, berufen sich in den Interviews auch SprecherInnen mit anderer Erstsprache sehr häufig auf ihr Sprachgefühl.

Beispiel 1 (Item: einen guten Zeugnis)

S1: weil (.) das auch wie (.) (h) bauchgefühl-

Dass SchülerInnen mit DaZ mitunter auch um eine fachsprachlich angemessene Formulierung bemüht sind, hatte bereits das Beispiel aus der Einleitung verdeutlicht. Gerade im Rahmen der Interviews entsteht der Eindruck, dass die schulische Auseinandersetzung mit Sprache und die hier gewonnenen Konzepte und Begrifflichkeiten einen starken Einfluss ausüben. Es wird jedoch ebenso deutlich, dass sie (noch) nicht unbedingt zu einem fachlich angemessenen Umgang mit diesen Begrifflichkeiten führen.

Explizite fachsprachliche Erklärungen, die sich – wenn auch sehr selten – ebenfalls finden, erwecken den Anschein, dass es sich hierbei um eher formelhafte Bezüge auf den Sprachunterricht handelt:

Beispiel 2 (Item: ich habe mich etwas erschrocken)

- I2: okay; dann hast du in zeile nEU geschrieben (.) ähm *ich habe mich etwas erschrocken* steht hIEr und du hast gesagt *ich habe mich etwas erschrocken!* O!ckt muss dahin.
- S1: =ja das ist das gLEIsche weil (.) das AUch perfekt (.), bei ä:h äh pErfekt schreibt man immer mit tE oder sowas,

4. Fazit

Insgesamt erweisen sich die eingangs angenommenen Zusammenhänge als nicht haltbar: SchülerInnen mit DaZ nehmen nicht grundsätzlich andere sprachliche Phänomene wahr als jene mit DaE. Vor allem, wenn man das durch die verschiedenen Schulformen entstandene Ungleichgewicht berücksichtigt, weichen die Leistungen beim Auffinden sprachlich auffälliger Formen kaum voneinander ab. Auch die Zugriffsweisen unterscheiden sich nicht sonderlich. Lernende mit DaZ neigen ebenfalls in erheblichem Maße dazu, bei der Behandlung sprachlicher Phänomene auf ihr Sprachgefühl zu rekurrieren. Die Annahme, dass etwa durch Zweit- und Fremdsprachenunterricht mehr explizites fachsprachliches Wissen vorhanden sei, erweist sich ebenfalls als nicht haltbar.

Dies sollte jedoch nicht den Blick auf das aus unserer Sicht bedeutendste Ergebnis verstellen: Schule übt einen überaus großen Einfluss auf das Bewusstsein sprachlicher Normen aus. So ist es in erster Linie die Schulform, die Aussagen darüber zulässt, ob eine Schülerin oder ein Schüler sprachliche Auffälligkeiten wahrnimmt und diese (fachsprachlich) thematisiert. Viele schulische Verfahrensweisen setzen darauf, dass ein gewisses sprachliches Bewusstsein schon vorhanden ist, obwohl es eben – wie die Daten nahelegen – erst aufgebaut werden müsste. Auch für SchülerInnen mit DaZ sollte bedacht werden, dass sich dieses Bewusstsein im ungesteuerten Spracherwerb nicht automatisch entwickelt, das heißt, dass die »Auseinandersetzung mit der formalen Seite von Sprache eben nicht spontan passiert, sondern sorgfältige und kompetente Beratung verlangt« (Peyer 2003, S. 328). Die Lernenden müssen aktiv dabei unterstützt werden, sprachliche Phänomene zu erklären, begriffliche Konzepte und Termini anzuwenden und in authentischen Kontexten nachzuvollziehen. Dabei handelt es sich um eine anspruchsvolle und komplexe Tätigkeit, die mit der Entwicklung fachlicher Denkweisen und Problemlösefähigkeiten im Bereich Grammatik einhergeht. Schließlich zeigen die Daten auch, dass SchülerInnen, die über fachsprachliches Wissen über Sprache verfügen, insgesamt bessere Ergebnisse im Umgang mit grammatischen Zweifelsfällen erzielen; sich eine Förderung sowohl bei SchülerInnen mit DaE als auch mit DaZ folglich nachhaltig auswirkt.

Literatur

- BECKER, TABEA; DIROLL, CELINA; OTTEN, TINA (2020): »Die Zeitform verwechselt den Wort« – Bildungssprache, Sprachbewusstsein und Sprechen über Sprache bei SchülerInnen mit DaZ. In: Behr, Janina; Conrad, François; Kornmesser, Stephan; Tschernig, Kristin (Hg.): *Schnittstellen der Germanistik*. Festschrift für Hans Bickes. Berlin: Peter Lang, S. 15–38.
- FUNKE, REINHOLD (2018): Working on grammar at school: empirical research from german-speaking regions. In: *L1-Educational studies in language and literature* 17, S. 1–39.
- HABERMANN, MECHTHILD (2013): Von der Schule zur Universität. Zum Funktionswandel von Grammatik im BA-Studium. In: Köpcke, Klaus-Michael; Ziegler, Arne (Hg.): *Schulgrammatik und Sprachunterricht im Wandel*. Berlin: de Gruyter (= Reihe Germanistische Linguistik, Bd. 297), S. 35–60.
- HELLER, VIVIEN; MOREK, MIRIAM (2015): Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. In: *Leseforum.ch* 3, S. 1–23. Online: https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2015_3_Heller_Morek.pdf [Zugriff: 13.10.2020].
- HENNIG, MATHILDE (2017): Grammatik und Variation im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft und öffentlicher Sprachreflexion. In: Konopka, Marek; Wöllstein, Angelika (Hg.): *Grammatische Variation. Empirische Zugänge und theoretische Modellierung*. Berlin-Boston: de Gruyter, S. 23–46.
- KARMILOFF-SMITH, ANNETTE (1995): *Beyond Modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science*. Massachusetts: MIT Press.
- KLEIN, WOLF PETER (2009): Auf der Kippe? Zweifelsfälle als Herausforderung(en) für Sprachwissenschaft und Sprachnormierung. In: Konopka, Marek; Strecker, Bruno (Hg.): *Deutsche Grammatik – Regeln, Normen, Sprachgebrauch*. Berlin: de Gruyter, S. 141–165.
- KUCKARTZ, UDO (2014): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 2., durchgesehene Aufl. Weinheim-Basel: Beltz Juventa.
- LANDGRAF, THOMAS (2020): *Sprachbetrachtung im Literaturunterricht? Integration von sprachlichem und literarischem Lernen in der Sekundarstufe II*. Münster: Waxmann.
- NEULAND, EVA; PESCHEL, CORINNA (2013): *Einführung in die Sprachdidaktik*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- OTTEN, TINA (i. V.): »So hört sich der Satzbau besser an«. Eine Untersuchung metasprachlichen Wissens von Schüler/innen verschiedener Schulformen und -stufen.
- PETERSEN, INGER; KILIAN, JÖRG (2017): Grammatik- und Wortschatzvermittlung. In: Günther, Helmut; Kniffka, Gabriele; Knoop, Gabriele; Riecke-Baulecke, Thomas (Hg.): *Basiswissen Lehrerbildung. DaZ unterrichten*. Seelze: Klett|Kallmeyer, S. 88–118.
- PEYER, ANN (2003): Language Awareness: Neugier und Norm. In: Linke, Angelika; Ortner, Hanspeter; Portmann, Paul R. (Hg.): *Sprache und mehr. Ansichten einer Linguistik der sprachlichen Praxis*. Tübingen: Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik, Bd. 245), S. 323–346.
- QUASTHOFF, UTA (2009): Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 3), S. 84–100.
- SCHÄFER, ROLAND; SAYATZ, ULRIKE (2017): Wie viel Grammatik braucht das Germanistikstudium? In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik (ZGL)*, Bd. 45, H. 2, S. 221–255.

Kevin Rudolf Perner

Die »Abwendung von Missverständnissen« und das Dialekt-Standard-Kontinuum

Konversationsanalytische Perspektiven auf die DaZ-Aneignung durch Lehrlinge im Rahmen der innerbetrieblichen Kommunikation in Oberösterreich

Der Untersuchungsgegenstand dieses Projekts sind Gespräche, in denen Lehrlingen, die sich Deutsch als Zweitsprache aneignen, (fachliche) Inhalte vermittelt werden. Im Fokus steht die Art und Weise, wie zwei oberösterreichische Ausbildner ihre Gesprächsbeiträge gestalten, um bei der Zusammenarbeit mit und der Ausbildung von diesen Lehrlingen Missverständnisse abzuwenden.¹ Die Analyse des konversationellen Sprachgebrauchs der Ausbildner erfolgt unter Miteinbezug des Dialekt-Standard-Kontinuum-Modells (vgl. z. B. Auer 1986). Nach einer thematischen Hinführung werden anhand von exemplarischen Beispielen bestimmte sprachliche Modifikationen diskutiert, die zum einen mit sozialem Handeln zu tun haben und zum anderen sich durch Bewegungen innerhalb des sogenannten *Variationsraums* in Richtung *Dialekt* und vor allem in Richtung *Standardsprache* verdeutlichen. Der Beitrag endet mit einem Ausblick auf das Feld »berufspädagogisches Handeln«.

1. Perspektivierung

Die Erforschung des Erwerbs von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) befasst sich mit der Aneignung des Deutschen bei Sprecher_innen verschiedenen Alters, die nicht von Lebensbeginn an Deutsch sprechen und/oder nicht ab ihrer Geburt in einem

KEVIN RUDOLF PERNER ist Linguist und derzeit am Institut für Germanistik der Universität Wien angestellt. Von 2016–2018 hatte er die ph2-Professur für Deutsch als Zweitsprache an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich inne. Seine Arbeitsschwerpunkte ergeben sich aus konversationsanalytischen Zugängen zum Feld Deutsch als Zweitsprache. E-Mail: kevin.perner@univie.ac.at

1 Unter der »Abwendung von Missverständnissen« ist im linguistischen Sinn eine Art von Reparatur zu verstehen. Eine ausführliche Auseinandersetzung mit Reparaturen in Gesprächen findet sich z. B. in Schegloff/Jefferson/Sacks 1977.

amtlich deutschsprachigen Land wie zum Beispiel Österreich leben. Untersuchungen fokussieren dabei häufig auf unterrichtlich gesteuerte Sprachaneignung bzw. die Vermittlung von DaZ durch verschiedene Beschulungs- und Förderkonzepte und diverse Deutschkursformate. In diesem Zusammenhang wird die Deutschaneignung vornehmlich in Hinblick auf *standardsprachliche* Mittel des Deutschen thematisiert, was sich in den amtlich deutschsprachigen Bildungssystemen zwar durch die Notwendigkeit, standard-/bildungs-/fachsprachliche Kompetenzen im Deutschen zu entwickeln, um (aus-)bildungserfolgreich sein zu können (vgl. Gogolin/Lange 2011), begründen lässt, aber wohl kaum durch die Tatsache zu erklären ist, dass Sprecher_innen – im vorliegenden Fall im Kontext von Deutsch in Österreich – sowohl in privaten als auch öffentlichen und sowohl in unterrichtlichen als auch außerunterrichtlichen *Kommunikationsräumen* Ausdrücke wählen bzw. sprachliche Mittel gebrauchen, die einer Kategorie *Standardsprache* je nach Perspektive einmal weniger, einmal mehr oder auch gar nicht entsprechen.

Im vorliegenden Beitrag geht es darum, mit welchem Deutsch-Input zwei im jugendlichen Alter nach Österreich gekommene männliche Lehrlinge im Rahmen ihrer Berufsausbildung umgehen müssen. Die beiden Jugendlichen² machen eine »duale Lehrlingsausbildung«, die in Österreich ein weit verbreitetes Format für die Ausbildung von jugendlichen Auszubildenden ist (vgl. Biffi/Skrivanek 2015). Die duale Lehrlingsausbildung besteht aus einem schulischen und einem betrieblichen Ausbildungsanteil, wobei der zuletzt genannte den Großteil dieses Ausbildungsformats ausmacht. Der vorliegende Beitrag widmet sich dem betrieblichen Ausbildungsanteil der dualen Lehrlingsausbildung in Österreich und steht im Zusammenhang mit der Aneignung von Deutsch im bairisch-österreichischen Sprachraum³. Zu diesem Themenkomplex gibt es meines Wissens bislang kaum Untersuchungen.

1.1 Konversationsanalytische Perspektivierung

Diskussionen, ob es sich in bestimmten Fällen noch um *standardsprachliche* oder eher um *umgangssprachliche* oder sogar *dialektale Variationsausschnitte* handelt, sind für den vorliegenden Beitrag irrelevant – umso mehr als das Fazit solcher Debatten vornehmlich ist, dass in Gesprächsverläufen die Grenzen zwischen *standardsprachlichen*, *umgangssprachlichen* und *dialektalen* Ausschnitten des Deut-

2 In pädagogischen Zusammenhängen mit DaZ könnten die beiden Lehrlinge eventuell auch als »Seiteneinsteiger« bezeichnet werden, denn sie gehören zur Gruppe von Jugendlichen, die zuvor in einem anderen Land als Österreich Bildungseinrichtungen besucht hat und somit auf bestimmte (sprachliche) (Aus-)Bildungserfahrungen zurückgreifen kann (vgl. z. B. Ehlich 2012, S. 5). »Die gezielte, individuelle Unterstützung bei der Sprachenaneignung ist für diese Gruppe besonders wichtig.« (Ebd.) Ohne ins Detail gehen zu können, sei erwähnt, dass die schulische Vorbildung der beiden Jugendlichen recht verschieden ist: Einer der Lehrlinge meint, dass er kaum in der Schule war, während der andere angibt, über Hochschulreife zu verfügen.

3 Zur Binnengliederbarkeit des deutschen Sprachraums in Österreich vgl. z. B. Ender/Kaiser 2009, S. 268.

schen vor allem im bairischen Sprachraum Österreichs fließend sind. Man spricht in der Fachöffentlichkeit hierbei auch vom Dialekt-Standard-Kontinuum (DSK), womit gemeint ist, dass *Variation* bedeutet, aus sozialen Gründen in einem durch die Pole *Dialekt* und *Standardsprache* konstituierten Raum zu gleiten (vgl. Auer 1986). Unter Miteinbezug des DSK-Modells und vor dem Hintergrund, dass *Variation* immer (auch) darauf zurückzuführen ist, dass kooperative Gesprächspartner_innen darum bemüht sind, sich interaktional sozial zu organisieren, lohnen sich Diskussionen zur exakten Abgrenzung von *Dialekt*, *Umgangssprache* und *Standardsprache* also kaum. Im Gegenteil: Sie lassen im Unklaren, mit welcher *Variationsbreite* es Personen, die dabei sind, sich DaZ anzueignen, als Input zu tun bekommen und vor welchen sozialen Herausforderungen sie und ihre Gesprächspartner_innen stehen. Sich im DSK zu bewegen bzw. sich in Gesprächsverläufen sowohl dem Pol *Standardsprache* als auch dem Pol *Dialekt* zuzuwenden, ist im vorliegenden Beitrag aus der Perspektive zweier Ausbilder und primär in Hinblick auf Sprechen als soziales Handeln zu verstehen. Ob dabei *Variationsausschnitte* als *standardsprachlich*, *dialektal* oder etwas dazwischen zu kategorisieren sind, ist höchstens als deskriptiver Annäherungsversuch zu verstehen.

Im Kontext der DaZ-Aneignung in Österreich beginnt man gerade erst, sich unter konversationsanalytischer bzw. interaktionaler Perspektive damit auseinanderzusetzen, welche Rolle *Variation* spielt. Dass Sprecher_innen zum Beispiel in Österreich Vorstellungen davon haben, wie sie in Gesprächen mit Deutschlernenden mit *Variation* umgehen, weiß man aus der Spracheinstellungsforschung (vgl. z. B. Ender/Kaiser 2009). Sie haben zum Beispiel eine Meinung dazu, ob sie mit sich Deutsch aneignenden Arbeitskolleg_innen *Dialekt*, *Umgangssprache* oder *Standardsprache* (vgl. ebd., S. 287) sprechen. Was jedoch in Gesprächen mit Deutschlernenden in Österreich tatsächlich passiert, wurde bisher unter Miteinbezug des DSK-Modells kaum explizit beforcht. Sehen wir Gespräche als eine der Chancen, sich eine Sprache und fachliche Inhalte anzueignen, wird die Notwendigkeit deutlich, sich dieser Thematik im Kontext von DaZ zum Beispiel in Österreich zuzuwenden.

1.2 Berufspädagogische Perspektivierung

Alle Sprecher_innen haben eine bestimmte Vorstellung davon, wie sie sicherstellen können, dass bestimmte Gesprächspartner_innen in einer bestimmten Situation sie auf eine bestimmte Art und Weise verstehen (vgl. Auer 1999, S. 129 f.). Aus dieser Theorie wird Gesprächspraxis, mit der es zum Beispiel Personen, die sich DaZ aneignen, in Form von Input zu tun bekommen. In Ausbildungskontexten geht es dabei nicht nur um den *Kommunikationsraum* Schulklasse – Sprachaneignung und die Vermittlung von (fachlichen) Inhalten finden ja auch in anderen *Kommunikationsräumen* statt.

In der dualen Lehrlingsausbildung in Österreich macht der betriebliche Ausbildungsanteil das Gros der Berufsausbildung aus, in der Berufsschule sind Lehrlinge nur wenige Wochen pro Jahr. Dass Lehrlingen wohl ein großer Teil der fachlichen

Inhalte im *Kommunikationsraum* Betrieb vermittelt wird und somit ihre Arbeitskolleg_innen für deren Ausbildungserfolg mitverantwortlich sind, ist naheliegend. Die Vermittlung von fachlichen Inhalten geschieht u. a. über Gespräche, was deutschlernende Lehrlinge und ihre Gesprächspartner_innen, wie zum Beispiel ihre Ausbilder_innen, vor verschiedene Herausforderungen stellt, Leitsätze zu wahren, an denen sich kooperative Gesprächspartner_innen bei der Codierung und Encodierung von Äußerungen orientieren. Kooperatives Gesprächsverhalten garantiert jedoch nicht, dass es einem im ersten Anlauf möglich ist, angemessen zu handeln. Gespräche bestehen zu einem erheblichen Anteil daraus, Missverständnisse und andere Verständnisprobleme abzuwenden oder aufzulösen (vgl. z. B. Auer 1999 sowie Schegloff/Jefferson/Sacks 1977). In Gesprächen geht es immer darum, Kontexte herzustellen und aufrechtzuerhalten (vgl. z. B. Auer 1999, S. 129 f.). Dem Desiderat, mit welchen *Variations*ausschnitten es Lehrlinge in Österreich, die sich in der DaZ-Aneignung befinden, dabei im Konkreten zu tun bekommen, wird im vorliegenden Beitrag am Beispiel »Abwendung von Missverständnissen« im *Kommunikationsraum* Betrieb in Oberösterreich (OÖ) nachgegangen. Im Zuge dieser Unternehmung wird das Verhältnis zwischen *Variation*, DaZ-Aneignung/Vermittlung und Ausbildung aus berufspädagogischer Perspektive reflektiert, indem konversationsanalytische Zugänge fokussiert werden.

Die zu diesem Zwecke herangezogenen Gesprächsdaten wurden 2018 in ländlichen Gegenden des Mühlviertels aufgenommen.⁴ Die Gesprächsteilnehmer sind ein Dachdecker-Spengler-Lehrling (LDS) aus Afghanistan und einer seiner Ausbilder (ADS_1) sowie ein Kochlehrling aus Syrien (LK) und wiederum einer seiner Ausbilder (AK_1). Beide Lehrlinge sind zum Zeitpunkt der Datenerhebung Mitte zwanzig, etwa drei Jahre in Österreich und am Ende ihres zweiten Lehrjahrs, die Ausbilder sind in OÖ (im Mühlviertel) mit Deutsch und dabei auch mit dem regionalen (mittel-)bairischen *Dialekt* aufgewachsen.

2. Analysefokus: Abwendung von Missverständnissen

Mit *Variation* ist gemeint, dass Gesprächsteilnehmer_innen unterschiedlichste sprachliche Ressourcen einsetzen, um sozial zu handeln. Das betrifft zum Beispiel die Organisation der Zusammenarbeit mit Lehrlingen, die sich in der Aneignung des Deutschen befinden. Durch den Analysefokus auf »Abwendung von Missverständnissen« sei dies im vorliegenden Beitrag veranschaulicht.

2.1 Soziophonologische Aspekte

ADS_1 hat klare Vorstellungen davon, wie ärgerliche Missverständnisse bei der Zusammenarbeit mit LDS zu vermeiden seien, und reflektiert diese in einem Gespräch mit dem Forschenden und LDS. Dass LDS Schwierigkeiten hat, knappe Anweisun-

4 Es handelt sich um Ton- und Bildaufnahmen.

gen wie SCHNEI ma des ober do:⁵ (*SCHNEIde mir das runter da*)⁶ umzusetzen, überrascht ADS_1 nicht. ADS_1 vermisst bei solchen Instruktionen zusätzliche Hilfestellungen und weiterführende Erläuterungen in Form von Hintergrundinformationen, Hinweisen oder Veranschaulichungen – also ausreichende *Kontextualisierung*⁷, ohne die auch in OÖ aufgewachsene Lehrlinge Probleme damit hätten, eine Aufgabe zur Zufriedenheit der Auszubildenden lösen zu können. Bei der Zusammenarbeit mit und Ausbildung von LDS seien darüber hinaus auch noch sprachliche Ausdrücke zu reflektieren, um Missverständnisse zu vermeiden. ADS_1 sieht in betrieblichen Ausbildungskontexten nicht nur Lehrlinge, die dabei sind, sich Deutsch anzueignen, sondern auch in OÖ mit Deutsch aufgewachsene Auszubildner_innen sprachlich herausfordert. Es ergäben sich Fragen dazu, ob man etwas SO erklären oder so aussprechen sollte, damit es zu keinen Missverständnissen komme.

Mit Formulierungen wie zum Beispiel SCHAU ma! (-) du machst DAS oder schau und !DANN! (-) kannst du DAS gleich machen könne man dafür sorgen, dem Entstehen von Missverständnissen vorzubeugen, und dabei gleichzeitig Instruktionen *kontextualisieren* sowie die Notwendigkeit bestimmter Arbeitsschritte verdeutlichen. Geht es darum, bei der Zusammenarbeit mit LDS Missverständnissen so wenig Raum wie möglich zu bieten, sei im Gespräch mit ihm jenen Realisierungen von /a/ und /l/ auszuweichen, die man von Sprecher_innen des Mittelbairischen erwarten könn(t)e; Formulierungen wie etwa *SCHAU moi* oder *!DONN! (-) kannst du DES mochen* sollten vermieden werden. Im Konkreten geht es um die Vermeidung der Vokalisierung von /l/ (ma! vs moi) und von anderen Lautwerten als [a] für /a/ wie zum Beispiel [o]. In Anlehnung an Moosmüller (1987) ist in diesem Zusammenhang von »soziophonologischer Variation« zu sprechen, womit gemeint ist, phonologische Prozesse, zum Beispiel in Hinblick auf die Realisierung von /a/ und /l/, auf die Verschmelzung von Personalpronomen wie zum Beispiel *wir* mit dem vorangegangenen Wort (Klitisierung) oder auf Akzentuierung, vor dem Hintergrund sozialer Entitäten zu diskutieren. Außerdem stellt sich die Frage, ob bestimmte Auslassungen von morphosyntaktischen Elementen auch in Verbindung mit soziophonologischen Phänomenen zu sehen sind.

Nun gilt es, Folgendes zu überprüfen: Hält sich ADS_1 an seine Vorstellungen, wie er als Auszubildner mit LDS umgehen sollte? Lässt er seine Theorie zur Gesprächspraxis werden? Ohne ins Detail gehen zu können, ist festzustellen, dass ADS_1 jener Studienteilnehmer⁸ ist, der im Zuge der betrieblichen Lehrlingsausbildung

5 Alle von den Personen tatsächlich getätigten Äußerungen sind in der Schriftart Courier New gesetzt. Für Details zur in diesem Beitrag verwendeten Transkriptionskonvention (GAT2) vgl. Selting u. a. 2009 und Fußnote 10 in diesem Text.

6 Alle Übertragungen ins Standarddeutsche und alle hypothetischen Äußerungen sind im Fließtext in der Schriftart Courier New in *kursiv* gesetzt.

7 Aus Platzgründen kann auf nonverbale Kommunikation in diesem Beitrag nur fallweise und en passant eingegangen werden.

8 Alle Studienteilnehmer, die die beiden Lehrlinge im Betrieb fachlich ausbilden, sind männlich.

am ehesten darauf achtet, bei der Vermittlung von Inhalten sprachliche und außersprachlich praxisbezogene *Kontextualisierung* zu verknüpfen. Er verwendet jedoch nicht ausschließlich *standardsprachliche* Mittel; im Sinne des DSK-Modells ist vielmehr festzustellen, dass er jener Ausbildner ist, der sich bei der Organisation seiner Gesprächsbeiträge, die sich an deutschlernende Lehrlinge richten, am häufigsten im DSK in Richtung *Standardsprache* bewegt.

Genau genommen entsprechen die folgenden Analysen dem Ansatz der Interaktionalen Linguistik, welche als eine Ausrichtung der Konversationsanalyse verstanden werden kann, die der Beschreibung und Erklärung u. a. phonologischer und morphosyntaktischer Phänomene besondere Aufmerksamkeit schenkt (vgl. Selting/Couper-Kuhlen 2001). Genauso wie früher (ab ca. 1960) entwickelte konversationsanalytische Ansätze fokussiert auch die Interaktionale Linguistik den Handlungscharakter von Sprache (vgl. ebd.).

2.2 Fokus 1: /a/, /l/ und die Klitisierung von *wir*

Oben erwähnte konversationelle Aspekte sollen am folgenden Beispiel, in dem es darum geht, ein neues und noch einzubauendes Fenster von der Ladefläche eines Wagens auf den Boden auf ein Stück Styropor zu stellen, ohne dass Gefahr besteht, den Fensterrahmen zu zerkratzen, grob skizziert werden. Dafür wird die Realisierung von /a/ und /l/ sowie die Klitisierung von *wir* diskutiert. Damit schließe ich an bereits bestehende Arbeiten (vgl. z. B. Auer 1986 und Moosmüller 1987) zur Untersuchung von gesprochener Sprache an, die unter Miteinbezug des DSK-Modells ebenso phonologische Phänomene⁹ in den Blick nehmen, da sie in Gesprächsverläufen mit am auffälligsten sind.

1) HANTIEREN MIT EINEM FENSTER¹⁰

```

187 ADS_1: sO konnst des amoi HAL[↑tEn.]
187          so kannst das einmal halten
188 LDS:                                     [mhm.]
189          (1.7)
190 ADS_1: schau her und JETZ;
191          (1.2)
192 ADS_1: stEll_ma DIEse kante hier Auf.
192          stellen wir diese kante hier auf

```

9 Darunter fallen im vorliegenden Beitrag auch Suprasegmentalia.

10 Großbuchstaben weisen auf Betonungen hin; der Unterstrich in Z. 192 zeigt die Klitisierung von *wir* an; der Pfeil in Z. 187 symbolisiert einen Tonhöhenprung nach oben; eckige Klammern weisen auf Überlappungen von Gesprächsbeiträgen der am Gespräch Teilnehmenden hin; in den runden Klammern stehen Pausen, die in diesem Beispiel in Sekunden gemessen sind (vgl. Selting u. a. 2009). Aus Platzgründen wird auf einen Transkriptionskopf verzichtet.

ADS_1 steuert den Pol *Standardsprache* ab dem Ende des ersten Gesprächsbeitrags an (Z. 187): Der Lautwert von /a/ in HAL↑tEn entspricht [a]¹¹ und somit auch dem *standardsprachlichen* Lautprinzip, denn er geht nicht in Richtung [o] wie zuvor in konnst oder gar [e] wie zuvor in des¹², und /l/ ist nicht vokalisiert wie davor in amoi (Z. 187) – der Gebrauch der (mittel-)bairischen Optionen HOIten oder HOLten hätte keine Bewegung im DSK bedeutet.

In den folgenden Gesprächsbeiträgen (Z. 190, 192) orientiert sich ADS_1 weiterhin eher am Pol *Standardsprache*. Die Absicht, die gegebenenfalls auch als Bemühen interpretiert werden kann, sich diesem Pol zuzuwenden, bedeutet jedoch nicht, durchgehend *standardsprachliche* Mittel zu verwenden: Während ADS_1 stEll und nicht stÖ sagt, also /l/ in Z. 192 weiterhin nicht vokalisiert, klitisiert ADS_1 wir – ADS_1 äußert stEll_ma und nicht stEllen wir, was in Bezug auf die Realisierung von wir für eine Verschiebung in Richtung *Dialekt*pol spricht. Dass der Lautwert von /a/ in kante [a] und nicht ungefähr [o] ist (z. B. konte) (Z. 192), könnte einerseits durch die Ansteuerung des Pols *Standardsprache* zu erklären sein, andererseits aber auch damit zu tun haben, dass der Lautwert von /a/ in Wörtern nicht deutschen Ursprungs, wie zum Beispiel Kante¹³, im Bairischen häufig [a] ist (vgl. Scheuringer 2002, S. 79). Trifft Letzteres zu, ist kaum zu erkennen, ob sich ADS_1 in Z. 192 mit dem Gebrauch des Wortes kante in Richtung Pol *Standardsprache* oder *Dialekt* bewegt.

ADS_1 realisiert im Gesprächsverlauf an bestimmten Stellen /a/ als [a] und nicht als [o] und /l/ als [l] bzw. /l/ nicht vokalisiert. Diese Stellen sind HAL↑tEn (Z. 187) und stEll_ma (Z. 192) und haben wohl damit zu tun, ein Missverständnis zu vermeiden, das zur Beschädigung des Fensters führen könnte. In Hinblick auf stEll_ma ist festzustellen, dass sich ADS_1 bei der Realisierung von /l/ am Pol *Standardsprache* orientiert, jedoch bei der Realisierung von wir davon abweicht. Die klitisierte Form von wir scheint für ADS_1 hinsichtlich der Vermeidung von Missverständnissen mit LDS eine geringere Rolle als die Verwendung der Lautwerte [a] für /a/ und [l] für /l/ zu spielen. Diese Tendenz ist auch in vielen anderen Kommunikationssituationen zwischen den Ausbildnern und den deutschlernenden Lehrlingen zu beobachten. Bemerkenswert ist, dass ADS_1 sich häufig am Pol *Standardsprache* orientiert, ohne dass LDS ein entsprechendes Signal, zum Beispiel in Form von Rückfragen, gegeben hätte. Unter anderem im Vergleich mit Gesprächsverläufen zwischen AK_1 und LK wird deutlich, dass dies nicht selbstverständlich ist.

Ist LDS bei der Zusammenarbeit mit ADS_1 etwas unklar, fragt er nach. Dass ADS_1 Rückfragen von LDS begrüßt, lässt er ihn bei der einen oder anderen Gelegenheit auch wissen, denn auch dadurch können Missverständnisse vermieden werden. Es kommt öfter vor, dass ADS_1 LDS fragt, ob er ihm folgen kann. Inner-

11 Auf phonetische Differenzierungen wird im vorliegenden Beitrag weitgehend verzichtet.

12 Die Palatalisierung von /a/ ist abseits von der Form des selten.

13 Das Wort *Kante* ist u. a. auf romanische Sprachen zurückzuführen; für Details siehe DWDS.

halb von zwei Arbeitstagen kommt es bei der Zusammenarbeit zwischen ADS_1 und LDS kaum zu Missverständnissen.

2.3 Fokus 2: Akzentuierung und Auslassungen

Bei der Arbeit in der Küche gibt es zwischen AK_1 und LK immer wieder Verständnisschwierigkeiten. AK_1 bewegt sich oft in Richtung Pol *Standardsprache*, wenn es Rückfragen von LK gibt oder es darum geht, ein Missverständnis abzuwenden oder aufzulösen. AK_1 fragt kaum nach, ob ihn LK versteht.

In einer Gesprächssequenz, in der AK_1 LK darum bittet, faschierte Laibchen in Semmelbrösel zu wälzen und danach zu braten, steuert AK_1 den Pol *Standardsprache* erst nach Rückfragen von LK an. Im Konkreten heißt das, dass AK_1 seine Äußerung einfoch amoi in brEsel Wözen nach einer Rückfragephase von LK überarbeitet und schließlich na WEIL – [...] einfoch in brösel WÄLzen artikuliert. Um LK auf daran anschließende Arbeitsschritte hinzuweisen, äußert AK_1 und dAnn in PFANne brAtEn. (–) und NACH pfAnne brAtEn; = HIER rauf. LK ratifiziert die an seine Rückfragen anknüpfenden Gesprächsbeiträge von AK_1 mit ASO: und tut anschließend wohl das, was AK_1 von ihm erwartet, es kommt zu keinem Missverständnis. Auch in anderen Situationen zwischen AK_1 und LK ist zu beobachten, dass es meistens Signale des Nichtverstehens seitens LK braucht, damit AK_1 ausführlichere *Kontextualisierung* leistet, die häufig mit der Orientierung am Pol *Standardsprache* einhergeht.

Sich am Pol *Standardsprache* zu orientieren, heißt auch in diesem Gesprächsausschnitt nicht, durchgehend *standardsprachliche* Mittel zu verwenden: Anhand vorliegender Gesprächsverlaufsskizze ist zu erkennen, dass die Vermeidung der /l/-Vokalisierung gleich nach den Rückfragen von LK einsetzt, jedoch der Lautwert [o] für /a/ erst im späteren Gesprächsbeitrag vermieden wird, welcher übrigens auch durch Auslassungen (z. B. von Artikeln) gekennzeichnet ist, die im gesprochenen Deutsch – sei es nun (eher) *dialektal* oder (eher) *standardsprachlich* – in Phrasen wie diesen ungrammatisch¹⁴ und dennoch auch in Gesprächsbeiträgen, die ADS_1 an LDS richtet, festzustellen sind.

Im Deutschen ist der Akzent auf der Wortebene im Allgemeinen eher unflexibel, zum Beispiel ist der Akzent auf der ersten Silbe des Wortes »halten« sicherlich eher

14 Im Zusammenhang mit morphosyntaktischer Inkongruenz ist auch das Register *foreigner talk* zu erwähnen. Dabei handelt es sich um eine komplexitätsreduzierte Sprechweise, die im Gespräch mit Sprachlernenden häufig Anwendung findet. Beispiele für eine solche Sprechweise sind Auslassungen von Artikeln oder anderen funktionalen Elementen. Eine komplexitätsreduzierte Sprechweise beruht häufig auf Vorstellungen, wie Gesprächspartner_innen, die dabei sind, sich eine Sprache anzueignen, das Verständnis erleichtert werden könnte. Demzufolge ist davon auszugehen, dass *foreigner talk* weniger die Funktion hat, Sprachlernende auszuschließen, sondern vielmehr dazu dient, sie ins Kommunikationsgeschehen effektiver einzubinden. Eine ausführliche Auseinandersetzung zu *foreigner talk* findet sich z. B. in Roche 1998. U. a. Roche (ebd., S. 135) versteht unter *foreigner talk* eine Form von *caretaker talk*.

zu erwarten als auf der zweiten. Auf der Äußerungsebene hängt der Akzent in der Regel mit jenem Aspekt zusammen, den Sprecher_innen als inhaltlichen Schwerpunkt hervorheben, um eindeutig verstanden/nicht missverstanden zu werden. Wird zum Beispiel *und DANN in die pfanne geben* gesagt, steht die zeitliche Abfolge im Vordergrund, lautet die Äußerung zum Beispiel *und dann in DIE pfanne geben*, wird wahrscheinlich verdeutlicht, dass eine bestimmte und keine andere Pfanne gemeint ist. Auf der Äußerungsebene gibt es mindestens einen Fokusakzent, ein weiterer Akzent bzw. ein Nebenakzent ist nicht ungewöhnlich. Es könnte zum Beispiel *und DANN in die pFanne geben* heißen, was in etwa bedeuten würde, dass die Vermittlung der zeitlichen Abfolge am wichtigsten ist, es aber auch wesentlich ist, deutlich zu machen, dass etwas in eine *pFanne* und nicht zum Beispiel in einen *tOpf* zu geben ist. Dasselbe gilt zweifelsohne auch für *dialektale* (z. B. mittelbairische) Auslegungen dieser Beispiele.

Wie können die beiden von den Ausbildnern formulierten Gesprächsbeiträge so konnst des amoi HAL↑tEn und und dAnn in PFANne brATen hinsichtlich der Akzentuierung interpretiert werden? Wie lässt es sich erklären, dass das zweisilbige Wort »halten« sowohl den Fokusakzent als auch einen der beiden Nebenakzente betreffender Äußerung trägt? Womit hat es zu tun, dass es auf der Äußerungsebene zwei oder drei Nebenakzente gibt? Warum bekommen es die Lehrlinge mit solch unüblichem Betonungsverhalten bzw. Anhäufungen von Betonungen zu tun, die in den angeführten Beispielen insbesondere im Zusammenhang mit der Realisierung von /a/ als [a] auffallen?

Eine Überlegung ist, dass Akzente auf /a/ mit Lautwert [a] nicht nur damit zu tun haben, auf inhaltliche Schwerpunkte in Äußerungen hinzuweisen bzw. semantisch zu *kontextualisieren*, sondern auch damit, als Gesprächspartner des sich deutschaneignenden Lehrlings zu erkennen, aus einem bestimmten Grund – wie zum Beispiel der »Abwendung von Missverständnissen« – ab/zu einem bestimmten Zeitpunkt im Gesprächsverlauf dabei zu sein, fachliche Zusammenhänge unter Zuwendung zum Pol *Standardsprache* zu formulieren. So lässt sich auch erklären, warum »halten« und »braten« auf beiden Silben betont sind oder warum denn ein Akzent auf einem im Deutschen typischerweise unbetonten Segment wie »-en« am Wortende liegt, das ADS_1 als »-ten« interpretiert.

3. Konklusion und Ausblick

Anhand zweier Beispiele wurde Folgendes gezeigt: Geht es darum, bei der Zusammenarbeit mit und Ausbildung von sich deutschaneignenden Lehrlingen Missverständnisse abzuwenden, steuern beide Ausbildner den Pol *Standardsprache* an, was vor allem durch die Realisierung von /a/ als [a] und /l/ als [l] zu erkennen ist. Haben die Ausbildner die »Abwendung von Missverständnissen« nicht im Blick, folgen sie diesem *standardsprachlichen* Lautprinzip nicht. Im Zusammenhang mit der Ansteuerung des Pols *Standardsprache* kommt es zu Betonungsverhalten und Auslassungen, die sich vom konventionellen Sprachgebrauch abheben. Dass bei der Orientierung am Pol *Standardsprache* nicht alle Elemente standardsprachlich

realisiert werden, wurde im Zusammenhang mit der Klitisierung von *wir* thematisiert. Die Vermittlung von (fachlichen) Inhalten hat im Kontext DaZ nicht nur mit dem Gebrauch *standardsprachlicher* Mittel zu tun. Im Sinne des DSK-Modells ist festzustellen, dass Verschiebungen in Richtung Pol *Standardsprache* in bestimmten sprachlichen Bereichen eher und in anderen weniger zu erwarten sind. Lautliche Dialektspezifika, im vorliegenden Fall des Mittelbairischen (z. B. /a/ als [o] und /l/-Vokalisierung), werden auffällig bereitwillig modifiziert. Im Zuge solcher Modifikationen kommt es jedoch zu Auffälligkeiten im Bereich der Akzentuierung und der Morpho-Syntax (Auslassungen). Manche phonologischen Phänomene (z. B. die Klitisierung von *wir*) sind von Modifikationen weniger betroffen.

Die Ansteuerung des Pols *Standardsprache* heißt Missverständnisse abzuwenden oder ist ein Zeichen dafür, Gesprächspartner_innen als Deutschlernende wahrzunehmen. Dabei sehen sich Sprecher_innen dazu veranlasst, ihre sprachliche Komfortzone zu verlassen, und es manifestiert sich *Variation*, der mit Kategorien wie *Standardsprache*, *Umgangssprache* oder *Dialekt* kaum beizukommen ist.

Bewegungen im DSK haben (auch) damit zu tun, einen Anlass dafür zu sehen. Es handelt sich um Momente, in denen Sprecher_innen erkennen, dass es Bearbeitungen oder Überarbeitungen von eigenen Sprachgewohnheiten braucht, damit deutschlernende Gesprächspartner_innen kooperieren können. Ein sozialer Handlungsbedarf, sich im DSK zu bewegen, wird spätestens dann erkannt, wenn sich Rückfragen ergeben. Mit Lernenden in Hinblick auf sowohl sprachliches als auch fachliches Verstehen laufend Rücksprache zu halten, ist ein Kommunikationsideal, das man zwar in betrieblichen Ausbildungskontexten wohl nicht immer erfüllen kann, aber so wie andere (fachliche) Ideale auch anstreben kann. *Kommunikationsräume* sind da, um von kooperativen Gesprächsteilnehmer_innen dazu genutzt zu werden, Missverständnisse abzuwenden und aufzulösen.

Den Analysefokus auf die »Abwendung von Missverständnissen« zu legen, ist eine vieler Möglichkeiten, soziale Aktivitäten zu diskutieren, in denen sich im DSK sprachlich soziales Handeln verschiebt – es zu *Variation* kommt, die im Zusammenhang mit der Wahrnehmung eines erhöhten *Kontextualisierungsbedarfs* und sprachlich auffälligen Modifikationen steht. Gespräche, Sprachaneignung und Ausbildung sind soziales Handeln, im Zuge dessen Deutschlernende nicht nur mit *Dialekt* oder *Standardsprache*, sondern sehr oft mit verschiedensten Erscheinungsformen dazwischen umgehen müssen. Solche Beobachtungen stellen eine wichtige Basis dar, um »berufspädagogisches Handeln« im Kontext der DaZ-Aneignung zu reflektieren und didaktisch-methodische Vorgehensweisen zu diskutieren und zu gestalten. Ziel wäre es, deutschlernenden Auszubildenden sowohl als Lernenden verschiedener Erscheinungsformen des Deutschen als auch als Auszubildenden gerecht zu werden. Außerdem könnten dadurch Gespräche als ein soziales Medium der Vermittlung von Sprache und (fachlichen) Inhalten zugleich in den Blick genommen werden.

Im Kontext von ungesteuerter/gesteuerter DaZ-Aneignung ist in sprachlichen und fachlichen Vermittlungszusammenhängen explizit einzuplanen, *Variation* thematisieren und reflektieren zu müssen, um Deutsch zugänglich zu machen.

Diese Zielsetzung bedeutet, einen *Kommunikationsraum* für die These »Deutschaneignung und (Aus-)Bildung findet im DSK statt« zu schaffen.

Literatur

- AUER, PETER (1986): Konversationelle Standard/Dialekt-Kontinua (Code-Shifting). In: *Deutsche Sprache* 14, S. 97–124.
- DERS. (1999): *Sprachliche Interaktion. Eine Einführung anhand von 22 Klassikern*. Tübingen: Max Niemeyer.
- BIFFL, GUDRUN; SKRIVANEK, ISABELLA (2015): *Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Lehre. Strukturen, Barrieren, Potentiale*. Krems: Edition Donau-Universität Krems (= Studienreihe Migration und Globalisierung).
- Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache* (DWDS): Kante. Online: <https://www.dwds.de/wb/Kante> [Zugriff: 17.6.2020].
- EHlich, KONRAD (2012): *Sprach(en)aneignung – mehr als Vokabeln und Sätze. Pro DaZ. Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern*. Online: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprach_en_aneignung_-_mehr_als_vokabeln_und_s_tze.pdf [Zugriff: 17.6.2020].
- ENDER, ANDREA; KAISER, IRMTRAUD (2009): Zum Stellenwert von Dialekt und Standard im österreichischen und Schweizer Alltag. Ergebnisse einer Umfrage. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 39/2, S. 266–295.
- GOGOLIN, INGRID; LANGE, IMKE (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechtild (Hg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107–127.
- MOOSMÜLLER, SILVIA (1987): *Soziophonologische Variation im gegenwärtigen Wiener Deutsch. Eine empirische Untersuchung*. Stuttgart: Steiner (= ZDL-Beihefte 56).
- ROCHE, JÖRG (1998): Variation in Xenolects. (Foreigner Talk). In: *Sociolinguistica* 12, S. 117–139.
- SCHEGLOFF, EMANUEL A.; JEFFERSON, GAIL; SACKS, HARVEY (1977): The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. In: *Language* 53, S. 361–382.
- SCHEURINGER, HERMANN (2002): Die Realisierungen der historischen a-Laute in Altbayern und Österreich – Zwischen komplexer Wirklichkeit und handlichem Stereotyp. In: Wildfeuer, Alfred; Zehetner, Ludwig (Hg.): *Bairisch in Bayern, Österreich, Tschechien*. Michael-Kollmer-Gedächtnissymposium 2002. Regensburg: edition vulpes, S. 69–83 (= Regensburger Dialektforum, Bd. 1).
- SELTING, MARGRET; COUPER-KUHLEN, ELIZABETH (2001): Forschungsprogramm Interaktionale Linguistik. In: *Linguistische Berichte* 187, S. 257–287.
- SELTING, MARGRET u. a. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, S. 353–402.

Manuela Glaboniat

MIKA-D

Eine Betrachtung aus testtheoretischer Perspektive

Mit dem Schuljahr 2018/19 wurde an österreichischen Schulen im Rahmen der Deutschförderklassen für Kinder mit nicht deutscher Erstsprache auch der Test MIKA-D (Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch) als Selektionsinstrument eingeführt. Dieser Test entscheidet somit u. a. darüber, ob bzw. ab wann die betroffenen Kinder als ordentliche Schüler/innen am Regelunterricht teilnehmen können. Da dieser Test mit so weitreichenden Folgen für die Laufbahn und das Leben eines Kindes verbunden ist, ist die wissenschaftliche Absicherung und Einhaltung grundlegender Qualitätsstandards unerlässlich. Ziel dieses Beitrags ist daher zu untersuchen, inwieweit MIKA-D den üblichen Güte- und Qualitätskriterien – wie Validität, Reliabilität und Objektivität – entspricht und die einzelnen Testaufgaben für das vorliegende Selektionsziel geeignet sind.

Immer häufiger werden im Schulkontext verschiedene Diagnose-, Mess- und Testverfahren zur Erhebung des aktuellen Sprachstands von Kindern mit nicht deutscher Erstsprache eingesetzt.¹ Während sie zum Beispiel in der »Förderdiagnostik« vor allem dazu dienen, den spezifischen Förderbedarf zu ermitteln und entsprechende Fördermaßnahmen abzuleiten, werden sie in der »Zuweisungsdiagnostik« als Selektionsinstrument genutzt, wie dies zum Beispiel beim Test MIKA-D² in

MANUELA GLABONIAT leitet den Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache am Institut für Germanistik der Universität Klagenfurt und ist Leiterin des Österreichischen Sprachdiploms (ÖSD). Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte liegen vor allem in den Bereichen Sprachstandsdiagnostik und Sprachentesten, Deutsch als plurizentrische Sprache und Zweitspracherwerb. Darüber hinaus arbeitet sie an vielen Projekten im Umfeld des GER mit. E-Mail: manuela.glaboniat@aau.at

- 1 Ein Überblick über verschiedenste Verfahren der Sprachstandserhebung findet sich in den Unterlagen des ECML-Projekts MALEDIVE, siehe Literaturhinweise.
- 2 Der Test liegt mit Stand Oktober 2020 in je einer Variante für die Primar- und Sekundarstufe vor.

Österreich der Fall ist: Das Testergebnis entscheidet über die Erteilung des (außer-) ordentlichen Status der Schüler/innen und somit über die Zuweisung zum Regelunterricht oder zu einer Deutschförderklasse (bzw. einem Deutschförderkurs).

Ziel dieses Beitrags ist zu untersuchen, inwieweit das MIKA-D-Testverfahren den üblichen Gütekriterien und Qualitätsstandards von Tests entspricht bzw. für das vorliegende Selektionsziel geeignet ist.

Zunächst werden daher einige testtheoretische Grundbegriffe und Fragen geklärt, um MIKA-D anschließend einer testtheoretischen Analyse zu unterziehen.

1. Testtheorie

Vor jeder Testentwicklung³ sind drei Grundsatzfragen zu klären: WOZU, WAS und WIE soll getestet werden?

1.1 WOZU soll getestet werden?

Wie bereits angedeutet, gibt es unterschiedliche Beweggründe, Sprachkompetenzen zu messen. In der Testtheorie spricht man daher auch je nach Zielsetzung von unterschiedlichen Testarten bzw. Testverfahren. Während beispielsweise informelle, meist von der Lehrperson selbst konzipierte Leistungsfortschrittstests wie Schularbeiten oder Lernzielkontrollen dazu dienen, Lernenden *und* Lehrenden Feedback über den Lernfortschritt zu geben (*achievement tests*), werden Einstufungstests (*placement tests*) verwendet, um Lernende der richtigen Niveau- oder Kursstufe zuzuteilen. Diagnostische Testverfahren (*diagnostic tests*) gehen meist detaillierter auf individuelle Stärken und Schwächen ein und werden daher oft als Grundlage für gezielte Sprachförderungsmaßnahmen herangezogen. Eine *ganz andere* Ausrichtung wiederum haben Feststellungsprüfungen (*proficiency tests*), die testen, ob bzw. inwieweit Lernende eine zuvor definierte Fähigkeit (Testkonstrukt) beherrschen. Sie werden oft als Eignungstests eingesetzt und dienen meist Selektionszwecken, zum Beispiel um festzustellen und vorherzusagen, ob jemand für einen bestimmten »Zweck« geeignet ist bzw. über die erforderlichen Fähigkeiten verfügt. Beispiele dafür wären die Matura (Reifeprüfung), die den Anspruch erhebt, Aussagen über die Studierfähigkeit zu machen, oder Sprachprüfungen im Bereich DaF/Z, die für einen Aufenthaltstitel in Österreich erforderlich sind (z. B. Integrationsprüfungen).

Diese Beispiele verdeutlichen, dass verschiedene Testverfahren mit unterschiedlichen »Wertigkeiten« verbunden sind: Während informelle schulische Lernfortschrittstests auf das Leben der getesteten Person nur geringfügige Auswirkungen haben (*low stake tests*), können andere Tests mit zukunftsentscheidenden Conse-

3 Im Folgenden wird der Begriff »Test« aus Gründen der Einfachheit für jegliche Form der Evaluierung und Messung von Sprachkompetenz verwendet, egal ob schriftlich/mündlich, informell/formell, formativ/summativ usw.

quenzen verbunden sein (*high stake tests*). Solche Entscheidungs- bzw. Selektionstests sind aufgrund ihrer Bedeutung für das Individuum besonders hohen Qualitätsansprüchen verpflichtet.

1.2 WAS soll getestet werden?

Die Frage nach dem WAS, also dem Testgegenstand bzw. -konstrukt, beginnt grundsätzlich mit einer möglichst genauen Definition der zu messenden Fähigkeit. Zu diesem Zweck wird in der Fachwissenschaft üblicherweise ein Kompetenzmodell gefordert, das sämtliche, für die zu testende Fähigkeit relevanten Faktoren und (Sub-)Kompetenzen differenziert und in ihrer Wechselwirkung abbildet. In der Fremd- und Zweitsprachenforschung findet man dafür verschiedene Modelle: So stellt zum Beispiel das stark handlungsorientierte Modell kommunikativer Kompetenz des »Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen« (in Folge kurz: GER) (Europarat 2001) im fremdsprachlichen Kontext die Grundlage für die meisten standardisierten und international anerkannten Fremdsprachentests dar. Der GER enthält eine Vielzahl an empirisch abgesicherten Deskriptoren und Skalen für die verschiedenen sprachlichen (*rezeptiven, interaktiven, produktiven und mediativen*) Aktivitäten auf den sechs Niveaustufen A1 bis C2, die je nach Bedarf für die spezifischen Anforderungen und Testziele übernommen und adaptiert werden können. Wirklich fass- und messbar werden diese allgemeinen, sprachenübergreifenden Kompetenzbeschreibungen jedoch erst durch spezifische, einzelsprachliche Konkretisierungen. Für das Deutsche ist das beispielsweise *Profil deutsch* (Glaboniat u. a. 2005), in welchem man u. a. Angaben zu den für die Umsetzung der im GER beschriebenen Sprachkompetenzen erforderlichen sprachlichen Mitteln (also z. B. Wortschatz, Sprachhandlungen, Strukturen, Textsorten) findet.

Ein anderes im schulischen Deutsch- bzw. DaZ-Unterricht häufiger angewandtes Kompetenzmodell wäre zum Beispiel das auf acht »Basisqualifikationen« aufbauende Modell von Ehlich.⁴

Betrachtet man also die grundlegende Anforderung von MIKA-D, zu testen, ob ein Kind dem Unterricht in deutscher Sprache folgen kann, müsste ein entsprechendes Kompetenzmodell erstellt werden (z. B. vor allem für die Hörverständniskompetenz), das den Testgegenstand bzw. das sprachtheoretisch zugrundeliegende Testkonstrukt abbildet.

1.3 WIE wird getestet?

Die Frage nach dem WIE betrifft vor allem die »Testmethodik«, das heißt die eingesetzten Testverfahren oder -formate. Wie bereits erwähnt, kann ein Testkonstrukt – je nach Zielsetzung – ganz unterschiedlich getestet werden. Geht man zum Bei-

4 Nähere Informationen dazu siehe MALEDIVE 1.

spiel für MIKA-D von einer Fokussierung auf die Hörverstehenskompetenz aus, wäre nun zu klären, WIE diese Kompetenz am besten gemessen werden kann.

Diesbezüglich ist eine Unterscheidung zwischen *direkten* und *indirekten* Testverfahren hilfreich. Ein direktes Testverfahren zur Ermittlung der Hörverstehenskompetenz wäre zum Beispiel die Anweisung »Gib mir bitte dein Heft!«. Aus der unmittelbaren Reaktion darauf kann das Verstehen direkt abgeleitet werden, ohne dass das Ergebnis durch andere Anforderungen verfälscht wird. Grundsätzlich gilt: je direkter, desto aussagekräftiger; es muss allerdings eine repräsentative Anzahl an Testaufgaben vorhanden sein, um den Testgegenstand ausreichend »abzudecken«. Das Kriterium der Direktheit geht auch eng einher mit dem Streben nach möglichst hoher Authentizität und Annäherung an reale Verwendungssituationen (*real-life approach*) sowie dem Bestreben, nicht Sprachwissen, sondern Sprachkönnen zu testen (Performanztests, kommunikative Tests). Ganz anders geht man bei indirekten, auf spracherwerbs- und lerntheoretischen Annahmen basierenden Kompetenztests vor, die aufgrund von theoretischen Hypothesen und Konstrukten auf die tatsächliche Sprachfähigkeit schließen. Beispiele dafür sind der »discrete point«-Testansatz von Lado (1961) oder die auf der Theorie einer »unitary competence« basierenden C-Tests (siehe unten).

Das Ausmaß der Direktheit von Testverfahren wird stark durch das Test- bzw. Aufgabenformat bestimmt: Man unterscheidet grob zwischen rezeptiven (geschlossenen) Auswahl- oder Zuordnungsformaten (z. B. Falsch/Richtig, Multiple-Choice), reproduktiven (»halboffenen«; z. B. Lückentexte) und produktiven (»offenen«) Testformaten, die eine längere produktive schriftliche oder mündliche Antwort verlangen.

All diese Fragen zu Testzweck, -konstrukt und -methode spielen für die Qualität und Aussagekraft eines Tests eine große Rolle. In der Testtheorie werden daher bestimmte Qualitätskriterien eingefordert, die – insbesondere bei *high stake*-Prüfungen – eingehalten und nachgewiesen werden müssen.

2. Güte- und Qualitätskriterien

In der Fachwissenschaft kennt man traditionellerweise die drei (Haupt-)Gütekriterien, Validität, Reliabilität und Objektivität, die ein Test erfüllen muss. Zusätzlich sind auch »Nebengütekriterien«, wie zum Beispiel Testökonomie, Praktikabilität oder Backwash-Effekte zu beachten (siehe vertiefend Glaboniat 1998). Neuere Validierungsverfahren nehmen – basierend auf den klassischen Gütekriterien, insbesondere der Validität – den Aspekt der Argumentation und Rechtfertigung in den Fokus, das heißt, die Interpretation von Testergebnissen und daraus folgende Konsequenzen müssen profund argumentiert und legitimiert werden. Diese argumentationsbasierten Ansätze (*arguemented based validation*) finden sich zum Beispiel in den Validierungsmodellen »Assessment Use Argument« (AUA) von Bachman und Palmer (2010) oder dem »Interpretation/Use Argument« (IUA) von Kane (2013).

Im Folgenden werden die im vorliegenden Kontext wichtigsten Gütekriterien zusammengefasst und auf zentrale Fragen reduziert.

2.1 Validität

Die Validität bzw. Gültigkeit eines Tests beschäftigt sich vor allem mit der Frage: Überprüft ein Test das, was überprüft werden soll? So banal diese Frage auf den ersten Blick scheint, so komplex ist ihre Beantwortung. In der Testtheorie unterscheidet man folgende Arten der Validität:

- **Kontentvalidität** (*content validity*, auch *content relevance* und *content coverage*): Decken die Testinhalte den Testgegenstand bzw. die relevanten Testziele in repräsentativer Form ab?
- **Konstruktvalidität** (*construct validity*): Deckt sich die zu messende Fähigkeit mit dem – auf Basis spezifischer, nachgewiesener, das heißt ebenfalls valider Hypothesen – hergeleiteten Testkonstrukt?
- **Kriterienvalidität** (*criterion validity*) bzw. Übereinstimmungsvalidität (*concurrent validity*): Stimmen die Testergebnisse mit anderen Kriterien, Einschätzungen und Beobachtungen überein?
- **Vorhersagevalidität** (*predictive validity*): Stimmt das beobachtete Verhalten mit dem Verhalten, das aus der Testung prognostiziert wurde, überein?
- **Face Validity** (*Augenscheinvalidität*): Erscheint der Test angemessen, ansprechend und nachvollziehbar?

2.2 Reliabilität

Die Reliabilität bezeichnet den (statistisch ermittelbaren) Zuverlässigkeits- und Genauigkeitsgrad (*accuracy*) eines Tests. Das betrifft vor allem die Auswertungsreliabilität (*scorer reliability*), in deren Mittelpunkt die Frage steht: »Bringt eine Leistung immer die gleichen Ergebnisse?« Diesbezüglich unterscheidet man zwischen *interrater*- und *intrarater*-Reliabilität, also dem Übereinstimmungsmaß der Bewertung ein und derselben Leistung von mehreren Bewertenden bzw. einer/ eines Bewertenden zu unterschiedlichen Zeitpunkten.

2.3 Objektivität

Hierunter versteht man vor allem den Grad der Unabhängigkeit der Testergebnisse von äußeren Bedingungen. Grundsätzlich unterscheidet man zwischen Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität, die zentrale Frage lautet immer: Herrschen für alle Teilnehmenden die gleichen Bedingungen?

2.4 Nebengütekriterien

Testökonomie und Praktikabilität betreffen vor allem Faktoren wie Zeit- und Personalressourcen und spielen gerade im Schulalltag eine große Rolle. Noch wichtiger sind in diesem Kontext aber die Backwash-Effekte (Rückkoppelungs-Effekte), die ein Test auf den Unterricht, Kurscurricula oder eventuell auch auf ein Bildungssystem hat.

3. Zu MIKA-D

3.1 WOZU wird getestet?

Beim MIKA-D-Testverfahren handelt es sich um einen Feststellungs- bzw. Selektionstest, der über die Aufnahme als ordentliche/r Schüler/in in einer österreichischen Schule (Primarstufe und Sekundarstufe I) entscheidet und somit für die schulische und weitere Laufbahn eines Kindes höchst relevant ist. Man kann hier also von einem *high stake*-Test sprechen, das heißt, dem Testersteller kommt eine besondere Verantwortung sowie Rechtfertigungs- bzw. Argumentationspflicht zu, dafür zu sorgen und nachzuweisen, dass diese Entscheidung auf validen, aussagekräftigen und zuverlässigen Testverfahren und Testergebnissen beruht.

3.2 WAS wird getestet?

Wie bereits erwähnt, ist die Beschreibung des Testgegenstandes bzw. eines stimmigen -konstrukts (»WAS soll getestet werden?«) ein äußerst schwieriges, aber testtheoretisch gesehen unabdingbares Unterfangen: Bei MIKA-D ist wohl von einer Orientierung an Kompetenzmodellen anderer vergleichbarer Sprachstandsdiagnoseverfahren und Profilanalysen für DaZ⁵ auszugehen, genauere Informationen liegen dafür aber meines Wissens nicht vor. Hinzu kommt, dass – wie in der Fachdiskussion immer wieder betont wird – auch bei diesen Verfahren vor allem hinsichtlich ihrer Validität große Unsicherheiten bestehen bzw. ein großer Interpretationsspielraum gegeben ist, was im *low stake*-Bereich bzw. der Förderdiagnostik aber keine so große Rolle spielt wie im *high stake*-Bereich.

Zusätzliche Orientierungshilfen könnten hier eventuell aus dem Bereich DaF, wie bereits angedeutet dem GER sowie dessen Konkretisierungen *Profile deutsch*, kommen: Auch wenn diese Instrumente grundsätzlich nicht für den (vor-)schulischen DaZ-Bereich konzipiert sind, bezieht man sich zum Beispiel in Deutschland oft auf den GER und setzt etwa in manchen deutschen Bundesländern auch die (ursprünglich für Auslandsschulen konzipierten) Prüfungen des DSD 1 als entsprechende Selektionstests für den Übergang von Vorbereitungs- in Regelklassen ein.⁶

Ein Pendant dazu wären in Österreich zum Beispiel die Tests des ÖSD, konkret die Kinder- und Jugendprüfungen KID A1, KID A2 oder ZB1/J bzw. ZDÖ /J.⁷ Angesichts des nicht explizit festgeschriebenen bzw. der Verfasserin nicht vorliegenden Kompetenzmodells wird das Testkonstrukt von MIKA-D im Folgenden auf Basis der Grundzielsetzung, »dem Unterricht folgen zu können«, abgeleitet und analysiert.

Eine grundlegende Frage lautet: »Welche (Teil-)Kompetenzen braucht man, um dem Unterricht folgen zu können?«

5 Vgl. dazu Übersichten in MALEDIVE 1 und 2.

6 Vgl. dazu den Beitrag von Gamper/Steinbock in diesem Heft.

7 Nähere Informationen dazu vgl. www.osd.at

Auf der Homepage des BIFIE⁸ heißt es dazu: »Das Messinstrument deckt verschiedene linguistische Bereiche zu Wortschatz, Sprachverständnis (W-Fragen, Satzverständnis) und Sprachproduktion (Verbstellung) ab. Auf diese Weise wird festgestellt, ob Schüler/innen ausreichende Kenntnisse in der Unterrichtssprache Deutsch erworben haben, um dem Unterricht folgen zu können.«⁹

Davon ausgehend, dass für die Anforderung, »dem Unterricht folgen zu können«, hauptsächlich rezeptive (Hörverstehens-)Kompetenzen erforderlich wären, ist zunächst überraschend, dass der MIKA-D-Test aus den Bereichen *Wortschatz*, *Sprachverständnis (W-Fragen, Satzverständnis)* und *Sprachproduktion (Verbstellung)* und die Testdurchführung hauptsächlich aus interaktiven (Frage-Antwort) und produktiven Phasen (Bildgeschichte erzählen) besteht. Rein rezeptives Hörverstehen wird also nur marginal mitgetestet und nicht – wie man aufgrund der Zielformulierung erwarten würde – anhand von unterrichts- und situationstypischen Hörtexten und -aufgaben (z. B. längere gesprochene Anweisungen, Erläuterungen). Aus testtheoretischer Sicht fehlen im Sinne des »Assessment Use Argument« (Bachman/Palmer 2010) oder des »Interpretation/Use Argument« (Kane 2013) überzeugende Argumente, die das Testkonstrukt nachvollziehbar rechtfertigen und die Validität von MIKA-D nachweisen. Dies gilt sowohl für das gesamte Konstrukt als auch für die einzelnen Subtests, wie im Folgenden gezeigt wird.

3.3 Zum Testkonstrukt Wortschatz

Im Sinne der Validität stellen sich hier vor allem Fragen, wie zum Beispiel: »Welcher Wortschatz muss produktiv beherrscht bzw. rezeptiv verstanden werden, um »dem Unterricht folgen« zu können?«

In Bezug auf die Konzentration auf die Unterrichtssprache müsste man hier auf eher unterrichtsrelevanten, bildungssprachlichen Wortschatz abzielen. Unter diesem Aspekt wirken die Beispiele aber eher willkürlich und stärker alltags- als unterrichtsbezogen ausgewählt. Zudem fällt auf, dass Wortschatz im Vergleich zur Verbstellung (siehe Ausführungen unten) weniger intensiv getestet und wesentlich geringer gewichtet wird. Hierzu bedarf es insofern einer Argumentation, als (Fach-) Wortschatz für das Verstehen im Unterricht sicherlich relevanter ist als zum Beispiel die korrekte Verbstellung. In Hinblick auf die W-Fragen finden sich sehr unterschiedliche Schwierigkeitsgrade. Sind einige Fragen rein rezeptiv durch Hinzeigen zu beantworten, müssen andere »sprachlich« produktiv bzw. interaktiv beantwortet werden; letztere weisen tendenziell wiederum sehr unterschiedliche Anforderungen auf, wie zum Beispiel rein deskriptive Sprachhandlungen (vgl. Bildbeschreibung: Verwendung einfacher Strukturen, Präsens), narrative Sprachhand-

8 Am 1. Juli 2020 wurde aus dem BIFIE (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens) gemäß IQS-Gesetz, BGBl. I Nr. 50/2019, das IQS – Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (<https://www.bifie.at/aus-bifie-wurde-iqs-news/> – Zugriff: 21.10.2020).

9 <https://www.bifie.at/mika-d/> [Zugriff: 13.10.2020].

lungen (eine Geschichte erzählen: Verwendung von Vergangenheitsformen sowie Mitteln der Kohärenz für die zeitliche Handlungsabfolge) oder – kognitiv und sprachlich noch anspruchsvoller – argumentative und spekulative Sprachhandlungen (wie z. B. Argumente oder Begründungen sowie Vermutungen oder Hypothesen bilden und äußern). Letztere betreffen bei MIKA-D vor allem die Fragen: »Was glaubst du, wieso ...« (siehe Teil W-Fragen; Bifie 2019, S. 3). Solche Fragestellungen, bei denen spekuliert und argumentiert werden muss, sind im Vergleich zu anderen W-Fragen, insbesondere mit Zeigeoption (Wer?, Was?, Wo?), schwieriger.

Im Sinne einer validen, reliablen und objektiven Testung müsste bei der Testerstellung und Bewertung genauer darauf geachtet und definiert werden, welche Fragen in welchem Verhältnis bzw. mit welcher Gewichtung gestellt werden.

3.4 Zum Testkonstrukt Sprachproduktion mit Fokussierung auf Verbstellung (Bildgeschichte)

Wie oben erwähnt, sind Diagnose- und Messverfahren, die die Spracherwerbsfolgen, insbesondere in Bezug auf die Verbstellung als (Haupt-)Indikator für Sprachkompetenz, heranziehen, im DaZ-Bereich vor allem in der Förderdiagnostik mittlerweile häufig und nützlich. Im Bereich der Selektionsdiagnostik, insbesondere der *high stake*-Tests, sind sie aber in Hinblick auf ihre Aussagekraft und Zuverlässigkeit umstritten. So ergab zum Beispiel die Evaluation der »Profilanalyse nach Grieshaber« (Ehl u. a. 2018) eine »verbesserungswürdige« Testgüte bei allen betrachteten Testgütekriterien. Im Folgenden wird darauf etwas ausführlich eingegangen.

3.4.1 Rolle zeitweiliger Interimsphasen

Wie man aus der Spracherwerbsforschung weiß, kommt es im Sprachaneignungsprozess nach Phasen des bewussten Erkennens und Aneignens linguistischer Muster und Regeln immer wieder zu vermeintlichen Rückschritten (vgl. Ehlich 2007, S. 18), das heißt, die beim Test punktuell gezeigten (schlechteren) Leistungen könnten lediglich auf eine vorübergehende Interimsphase (in der Spracherwerbsforschung auch als Interims- bzw. Lernaltersphase bzw. Interlanguage bekannt) zurückzuführen sein und nicht die tatsächliche Sprachkompetenz, insbesondere nicht die Verstehenskompetenz, abbilden.

3.4.2 Relevanz von Verbkammer und Verbendstellung

Beginnen wir mit einem zugegebenermaßen konstruierten, aber durchaus möglichen Beispiel zur Bildgeschichte »Baum klettern« (vgl. BIFIE 2019, S. 4):

Ein Mädchen **sieht/sah** eine Katze auf einem Baum.
Die Katze **sitzt/saß** ganz oben auf einem Ast.
Das Mädchen **klettert/kletterte** auf den Baum und es **setzt/setzte** sich neben die Katze auf den Ast.
Beide, sowohl das Mädchen als auch die Katze, **sind** nun sehr glücklich.

Das Beispiel zeigt, dass man einen grammatikalisch absolut korrekten Text mit angemessenem Wortschatz, kohärentem Aufbau und teilweise komplexem Satzbau (z. B. Einschub: »sowohl das Mädchen als auch die Katze«) produzieren kann, ohne auch nur eine Verbklammer, Inversion oder eine Verbendstellung verwenden zu müssen. Nach MIKA-D-Bewertungsrichtlinien würde dieser Text jedoch als mangelhaft bzw. sogar ungenügend bewertet werden, da weder eine Verbklammer, Inversion noch Verbendstellung vorkommen. Da der Subtest Verbstellung für das Gesamtergebnis eine übergeordnete Rolle spielt, würde ein Kind mit solchen Textproduktionen von der Regelklasse ausgeschlossen – unabhängig von den erzielten Ergebnissen in den anderen Teilen (Wortschatz/W-Fragen und Satzverständnis). Zweifel an der (Konstrukt-)Validität des Testverfahrens sind demnach mehr als angebracht.

3.4.3 Mündlicher vs. schriftlicher Sprachgebrauch

Ein Kennzeichen mündlichen Sprachgebrauchs ist die Verwendung von unvollständigen, bruchstückhaften elliptischen Sätzen sowie manchmal auch die Verbzweitstellung bei Nebensätzen, vor allem *weil*-Sätzen. Umso fragwürdiger und problematischer erscheint es, dass bei MIKA-D *weil*-Sätze ausdrücklich nur mit Verbendstellung als korrekt zu werten sind. Einerseits ist die im Mündlichen durchaus gebräuchliche Verbzweitstellung in *weil*-Sätzen schon auf die synonyme Verwendung von »weil« und »denn« zurückzuführen. Andererseits könnte mit der Verbzweitstellung auch eine bewusste Betonung beabsichtigt sein. In diesem Sinne wies Roth 2005 (S. 86) zum Beispiel nach, dass Kinder durchaus (bewusst) zwischen schriftlichen und mündlichen Formen differenzieren, um Bedeutungsnuancen auszudrücken und plädiert daher dafür, bei Sprachstandserhebungen wie zum Beispiel HAVAS 5 (vgl. Reich/Roth 2004) nicht nur von einer schriftlichen Norm auszugehen.

Diesbezüglich ist auch kritisch anzumerken, dass selbst in den vorgegebenen Anweisungstexten für Testleiter/innen die Verbendstellung nicht eingehalten wird: So enthalten die Anweisungen zu den indirekten Fragesätzen bei den »Was glaubst du, wieso-Fragen« immer die Verbzweitstellung, zum Beispiel in der Anleitung »Was glaubst du, wieso greift das Mädchen nach oben?« (vgl. BIFIE 2019, S. 3).¹⁰

Somit sind die Aussagekraft und Validität dieses Verfahrens auch unter den Aspekten des Kontinuums konzeptioneller Mündlichkeit in Frage zu stellen. Wenn schon, dann erscheint die Überprüfung der Verbstellung im schriftlichen Kontext – selbstverständlich nur auf der Sekundarstufe – geeigneter, da hier die Anforderung, vollständige Sätze zu bilden, nicht nur authentischer und plausibler wäre, sondern man sich im Schreibprozess üblicherweise auch stärker auf Korrektheit konzentrieren kann. Dies belegen auch Studien zu Profilanalysen, wonach bei schriftlichen

10 Informationen zu MIKA-D sowie eine Demoversion und Downloadmaterial sind über das IQS (Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen) (vormals BIFIE) erhältlich: MIKA@iqs.gv.at.

Erzählungen im Gegensatz zu mündlichen Erzählungen ein konstanter(er) Anstieg der Profilstufen nachgewiesen werden konnte (vgl. RuhrFutur 2018, S. 134).

3.4.4 Alternative Testverfahren zur Verbstellung

Eine Alternative zur Testung der Verbstellung wären Satzvervollständigungs-aufgaben. Wie Geist (2018) nachgewiesen hat, produzieren Kinder bei der Ergänzung von angefangenen (Neben-)Sätzen deutlich öfter Nebensätze mit korrekter Verbendstellung als in der freien Textproduktion anhand von Bildgeschichten der Verfahren HAVAS 5 und LiSe-DaZ (siehe MALEDIVE 1). Die Ergebnisse dieser Studie, dass die syntaktischen Kompetenzen anhand der freien Bilderbeschreibung oft unterschätzt werden, bestätigen einerseits die Schlussfolgerung von Steel/Rose/Eadie (2013), andererseits wird auch klar, dass es einen großen Unterschied zwischen rezeptivem Regelwissen und produktiver Anwendung gibt. Satzvervollständigungs-aufgaben testen weniger die korrekte Umsetzung im spontanen Gespräch als vielmehr, ob Lernende die Regeln zur Verbstellung kennen und verstehen, was dem Testziel von MIKA-D – »dem Unterricht folgen zu können« – mehr entspräche. Weitere Vorteile solcher Satzvervollständigungs-aufgaben liegen darin, dass Prüfer:innen einerseits der Druck genommen wird, Teilnehmende zu vollständigen Sätzen zu zwingen sowie unvollständige, aber in der gesprochenen Sprache durchaus angemessene Satzkonstruktionen als falsch bewerten zu müssen.

3.4.5 Tempusformen bei Bildgeschichten

Ein weiterer Kritikpunkt liegt in der Uneindeutigkeit der Anweisungen und Erwartungen bezüglich Tempusformen. Geschichten werden als narrative Textsorte in der Regel in einer Vergangenheitsform (Perfekt/Präteritum) erzählt. In den MIKA-D-Bewertungsrichtlinien wird jedoch mehrmals darauf hingewiesen, dass auch Präsens möglich sei, wichtig wäre nur die Verbstellung. Da die Bildung der Perfektformen aber schwieriger ist, sind die Bedingungen nicht vergleichbar. Kinder, die die Geschichte im Präsens – oder sogar im Präteritum, das sprach-erwerbsmäßig einem fortgeschritteneren Niveau zuzuordnen ist – anlegen, könnten sich zwar stärker auf die Verbzweitstellung konzentrieren, aber gleichzeitig würden sie wahrscheinlich weniger Verbklammern produzieren, da dies – wie das Beispiel oben zeigt – nicht nötig ist.

3.4.6 Fokus auf Erzählkunst oder Grammatik?

Ein weiterer Faktor, der die Eignung der Bildgeschichte in diesem Kontext infrage stellt, liegt in der grundsätzlichen Ausrichtung der Aufgabe. Gerade Bildgeschichten sind ein geeigneter Impuls, um Kinder zum Sprechen zu bringen, und werden daher in der Sprachdidaktik und Förderdiagnostik gerne eingesetzt. Nicht selten geschieht es aber, dass ein Kind im Eifer des spontanen Erzählens oder im Bemühen um Spannungsaufbau bereits gelernte Regeln zu Syntax und Grammatik

vergisst. Das bedeutet jedoch nicht, dass das Kind bei entsprechender Konzentration diese Sätze nicht korrekter bilden könnte (siehe oben Lernersprache), und schon gar nicht, dass es syntaktisch korrekte Texte nicht verstünde.

Außerdem ermöglichen es gerade Bildgeschichten, auch andere (Teil-)Kompetenzen der Sprachproduktion wie zum Beispiel Wortschatz, Aussprache, Textaufbau/Kohärenz und Ähnliches mitzutesten, was viele andere Verfahren (vgl. HAVAS 5) entsprechend nutzen. Die Beschränkung von MIKA-D auf die Verbstellung ist somit einerseits nicht valide für das Konstrukt Sprachproduktion, andererseits eine Verschwendung von Chancen und Zeit.

3.4.7 *Face validity* und *Backwash*-Effekt

In der Regel versucht man im DaZ-Unterricht, Kinder zum Reden zu bringen, und im Idealfall sprudelt es aus ihnen nur so heraus. Typische Merkmale der gesprochenen Sprache (elliptische Sätze, lautmalende Ausrufe) werden als schöpferisch kreativ angesehen und machen Geschichten noch lebhafter und unterhaltsamer. Wie frustrierend muss es dann für ein Kind sein, zu erfahren, dass die vermeintlich so wortreich und spannend erzählte Geschichte ungenügend war? Neben einer geringen Nachvollziehbarkeit für Test-Teilnehmende (*face validity*) könnte es hier auch zu einem negativen *Backwash*-Effekt kommen, dass Kinder die Freude und Motivation am Geschichtenerzählen verlieren.

3.5 Zum C-Test für die Sekundarstufe

Der C-Test, ein Lückentestverfahren, bei dem systematisch die zweite Hälfte jedes zweiten Wortes ausgelassen wird, basiert auf dem Konzept der reduzierten Redundanz und geht von der Annahme einer grundlegenden »Gesamtsprachkompetenz« (unitary competence hypothesis) aus (Näheres dazu in Baur 2009).

C-Tests werden im Bereich DaZ gerne als schnelle und leicht auswertbare Einstufungstests oder zum Zweck der Förderdiagnostik verwendet (vgl. Jeuk 2013), als *high stake*-Tests sind sie allerdings vor allem in Hinblick auf ihre Konstruktvalidität/*face validity* eher umstritten. Zu berücksichtigen ist auch, dass dieses Testverfahren sehr übungs- und bildungsabhängig ist, das heißt, selbst in der Erstsprache haben Personen aufgrund der ungewohnten Lückensetzung (rein mechanisch, auch bei festen Konsonantenverbindungen und Diphthongen: zum Beispiel Nic_ für Nichte; Ha_ für Haus) mitunter Probleme. Insofern sind die Richtlinien zur Auswertung (vgl. BIFIE 2020, S. 21), dass Rechtschreib-, Grammatik- und Flüchtigkeitsfehler als inkorrekt zu werten sind, sowohl in Bezug auf ihre Konstruktvalidität als auch die hohe Testmethodenabhängigkeit sehr fragwürdig.

3.6 Zu Reliabilität und Objektivität

Ohne Studien zur Auswertungsreliabilität und -objektivität von MIKA-D zu kennen, bestehen auch bzgl. dieser Gütekriterien offene Fragen und große Zweifel.

Das liegt unter anderem daran, dass die Ausbildung der Prüfenden lediglich aus einigen digital abrufbaren Schulungsmodulen besteht und die Teilnahme an der Schulung bzw. die daraus abgeleitete Prüfungs- bzw. Bewertungskompetenz in keiner Weise nachgewiesen werden muss.

Verstärkt wird diese Schwachstelle durch den Umstand, dass jede Prüfung nur von einem Prüfenden durchgeführt wird, während im Vergleich dazu andere, standardisierte *high stake*-Fremdsprachenprüfungen meist von zwei Prüfenden bewertet werden (*double blind*-Verfahren). Dies wäre bei MIKA-D gerade in Bezug auf den Subtest zur Verbstellung wichtig, in welchem Prüfende gleichzeitig die Rolle des Gesprächspartners (*Interlokutors*) und Bewertenden (*Assessors*) übernehmen müssen.

Da es abgesehen von den wortwörtlich vorzulesenden Anweisungen teilweise keine klaren und verbindlichen Angaben zu Testdauer, Anzahl und Auswahl der Fragen gibt, besteht auch bezüglich der Durchführungsobjektivität Argumentationsbedarf. Die bereits erwähnten Ergebnisse der Validierungsstudien zur Profilanalyse von Griefßhaber (Ehl u. a. 2018) unterstützen aufgrund der ähnlichen Methoden und Problemstellungen diese Annahme.

Abschließend darf auch ein möglicher negativer Backwash-Effekt auf den Unterricht nicht übersehen werden: Die Vorbereitung auf MIKA-D könnte dazu führen, dass im Unterricht mehr Wert auf die Verbstellung oder den Umgang mit C-Tests als auf den kommunikativen Austausch gelegt wird (»teaching to the test«).

4. Fazit

Insgesamt wird also empfohlen, das Testverfahren MIKA-D auf Grund seiner hohen Wertigkeit (*high stake*-Test) in Bezug auf die angeführten Qualitäts- und Gütekriterien zu validieren. Besonderes Augenmerk sollte dabei auf die Frage des Testkonstrukts gelegt werden. Diesbezüglich scheint vor allem eine Differenzierung zwischen den erforderlichen rezeptiven Kompetenzen (um dem Unterricht folgen zu können und als ordentliche/r Schüler/in aufgenommen zu werden) und produktiven Kompetenzen sinnvoll.

Es versteht sich von selbst, dass Tests, die so weitreichende Folgen für das Leben eines Kindes haben können, genau auf ihre Validität, Reliabilität, Objektivität und Relevanz überprüft und mit allerhöchster Sorgfalt durchzuführen sind.

Literatur

- BACHMAN, LYLE F.; PALMER, ADRIAN (2010): *Language Assessment in Practice: Developing Language Assessments and Justifying their Use in the Real World*. Oxford: Oxford University Press.
- BAUR, RUPPRECHT S.; SPETTMANN, MELANIE (2009): Der C-Test als Instrument der Sprachdiagnose und Sprachförderung. In: Roth, Hans-Joachim; Reich, Hans H.; Lengyel, Drorit (Hg.): *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*. Münster: Waxmann (= FöRMig Edition, Bd. 5), S. 115-127.
- BIFIE (o. J.): *MIKA-D zur Feststellung des (außer-)ordentlichen Status*. Online: <https://www.bifie.at/mika-d/> [Zugriff: 21.10.2020].

- DASS. (2019): *MIKA-D. Messinstrumente zur Kompetenzanalyse – Deutsch. Primarstufe. Durchführungsanleitung*. Demoversion. Wien: BMBWF.
- DASS. (2020): *MIKA-D. Messinstrumente zur Kompetenzanalyse – Deutsch. Sekundarstufe. Handbuch für Testleiter/innen*. Demoversion. Wien: BMBWF.
- DÖLL, MARION (2012): *Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. Modellierung und empirische Prüfung eines sprachstandsdiagnostischen Beobachtungsverfahrens*. Münster: Waxmann (= FörMigEdition, Bd. 8).
- EHL, BIRGIT U. A. (2018): Testgütekriterien der »Profilanalyse nach Grieshaber«. Evaluation eines Verfahrens zur Erfassung grammatischer Fähigkeiten von ein- und mehrsprachigen Grundschulkindern. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 21 (6), S. 1261–1281. DOI: 10.1007/s11618-018-0835-x.
- EHlich, KONRAD (2007): Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: Ehlich, Konrad u. a.: *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Berlin-Bonn: BMBF (= Bildungsreform, Bd. 11), S. 11–77.
- EUROPARAT (Hg., 2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Stuttgart: Klett.
- GEIST, BARBARA (2018): Erhebung syntaktischer Fähigkeiten von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache: Ein Methodenvergleich. In: *Info DaF* 45 (4), S. 423–443.
- GLABONIAT, MANUELA (1998): *Kommunikatives Testen im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Eine Untersuchung am Beispiel des Österreichischen Sprachdiploms Deutsch*. Innsbruck-Wien: Studien-Verlag.
- GLABONIAT, MANUELA; MÜLLER, MARTIN; RUSCH, PAUL; SCHMITZ, HELEN; WERTENSCHLAG, LUKAS (2005): *Profil deutsch 2.0. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel, Niveau A1–C2*. Stuttgart: Klett.
- JEUK, STEFAN (Hg., 2013): *Sprachförderung und Förderdiagnostik in der Sekundarstufe I*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- KANE, MICHAEL (2013): Validating the interpretations and uses of test scores. In: *Journal of Educational Measurement* 50 (1), S. 1–73.
- MALEDIVE (O. J.): *Die Unterrichts- und Bildungssprache fördern im Kontext von Diversität*.
Teil 1: *Sprachstandserhebungsverfahren – eine Einführung*. Online: <https://maledive.ecml.at/Portals/45/HandbuchI.pdf> [Zugriff: 15.10.2020].
Teil 2: *Sprachstandserhebungsverfahren – Handbuch zum Kennenlernen ausgewählter Verfahren*. Online: <https://maledive.ecml.at/Portals/45/HandbuchII.pdf> [Zugriff: 15.10.2020].
- REICH, HANS H.; ROTH, HANS-JOACHIM (2004): *Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei 5-Jährigen (HAVAS 5)*. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg.
- ROTH, HANS-JOACHIM (2005): »Warum weint die Katze? – Einige Überlegungen zur Systematik der gesprochenen Kindersprache im Kontext von Zweisprachigkeit«. In: Gogolin, Ingrid; Krüger-Potratz, Marianne; Kuhs, Katharina; Neumann, Ursula; Wittek, Franz (Hg.): *Migration und sprachliche Bildung*. Festschrift für Hans H. Reich. Münster: Waxmann (= Interkulturelle Bildungsforschung, Bd. 15), S. 81–101.
- RUHRFUTUR (Hg., 2018): Zusammen. Zuwanderung und Schule gestalten. Modellvorhaben zur Integration von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern in das Bildungssystem. Fachredaktion: Margitta Hunsmann. Essen. Online: https://www.ruhrfutur.de/sites/default/files/publications/Zusammen_EBook_RuhrFutur_0.pdf [Zugriff: 15.10.2020].
- STEEL, GILLIAN; ROSE, MIRANDA; EADIE, PATRICIA (2013): Assessment of Complement Clauses: A Comparison between Elicitation Tasks and Language Sample Data. In: *International Journal of Speech-Language Pathology* 15 (3), S. 286–295.

Marion Döll, Sabine Guldenschuh

Nutzung sprachdiagnostischer Daten zum Deutschen als Zweitsprache in der Sprachbildungsplanung Ergebnisse einer qualitativen Pilotstudie

Dass Maßnahmen der sprachlichen Bildung idealerweise diagnosebasiert geplant und durchgeführt werden sollen, ist eine weit verbreitete Forderung. Gleichzeitig ist zu sprachdiagnostischen Kompetenzen und vor allem zur Nutzung sprachdiagnostischer Daten für die Sprachbildungsplanung nur wenig bekannt. Mit dem vorliegenden Beitrag soll ein erster Schritt zur Schließung letztgenannter Forschungslücke gegangen werden, indem die Ergebnisse einer Pilotstudie, die im Jahr 2018 in Sachsen durchgeführt wurde, vorgestellt und diskutiert werden. Im Zentrum des Beitrags stehen die Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache (SBI 2013a, SBI 2013b, SBI 2015), die in Sachsen seit mehr als einem Jahrzehnt als individualdiagnostisches Verfahren zur Verfügung stehen. Ausgehend von der kontextualisierenden Darstellung der strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen der Sprachbildung von Schülerinnen und Schülern, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, und einer kurzen Vorstellung der Niveaubeschreibungen wird zunächst die Befundlage zur Bedeutung der pädagogischen Diagnostik und diagnostischer Kompetenz von Lehrkräften skizziert und anschließend das Projekt, in dessen Rahmen die Pilotstudie durchgeführt wurde, vorgestellt. Darauf folgt die Beschreibung des Projekts mit seinen Ergebnissen und die Diskussion dieser.

MARION DÖLL war als wissenschaftliche Mitarbeiterin an den Universitäten Hamburg, Paderborn und Wien tätig und ist seit 2014 Hochschulprofessorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt sprachliche Bildung und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im Fachbereich Bildungswissenschaften der PH Oberösterreich. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Migration und Bildung, Mehrsprachigkeit sowie Sprachdiagnose. E-Mail: marion.doell@ph-ooe.at

SABINE GULDENSCHUH war ab 2015 in verschiedenen Projekten an der PH Oberösterreich tätig und ist seit 2019 Universitätsassistentin an der Universität Graz am Arbeitsbereich Bildungstheorie und Schulforschung des Instituts für Bildungsforschung und PädagogInnenbildung. Ihre inhaltlichen Schwerpunkte sind der Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit, Sprachdiagnose und PädagogInnenbildung in der Migrationsgesellschaft. E-Mail: sabine.guldenschuh@uni-graz.at

1. Sächsische Konzeption für die schulische Integration von Schülerinnen und Schülern

Die schulische Integration von Schülerinnen und Schülern, die aus dem Ausland nach Sachsen zuziehen und/oder zwei- und mehrsprachig aufwachsen, ist seit zwei Jahrzehnten in der Sächsischen Konzeption zur Integration von Migranten geregelt. Sie regelt schulorganisatorische Rahmenbedingungen und definiert die Aufgaben der involvierten Lehrkräfte. Spezifisch für Sachsen ist, dass Lehrkräfte für Deutsch als Zweitsprache als Mentoren und Mentorinnen auch explizit eine beratende und integrationsbegleitende Funktion haben, was sich auch in ihrer Berufsbezeichnung »Betreuungslehrerin/Betreuungslehrer« widerspiegelt. Neben dem Unterricht des Deutschen als Zweitsprache und der engen Begleitung der Schülerinnen und Schüler fallen auch die Beratung von Schulleitung, Lehrkräften und Partnerinnen und Partnern im außerschulischen Netzwerk (z. B. Migriertenorganisationen, Wohlfahrtsverbände, religiöse Gemeinden und Vereine) sowie die »Sensibilisierung aller an der schulischen Integration beteiligten Personen [...] zur Schaffung eines integrationsfördernden Schulklimas« in ihren Aufgabenbereich (SMK 2018, S. 9).

Organisatorisch sieht die Konzeption eine etappenweise Integration in den Regelunterricht vor. In der ersten Etappe erhalten die Schülerinnen und Schüler nahezu ausschließlich Unterricht im Deutschen als Zweitsprache in einer sog. Vorbereitungsklasse. Ziel ist es, grundlegende kommunikative Fähigkeiten im Deutschen aufzubauen, um die Orientierung der Kinder und Jugendlichen im deutschsprachigen Schulalltag und die Artikulation von Bedürfnissen zu ermöglichen. Damit verbunden soll der Grundstein für den Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen gelegt werden. Die Verweildauer in der ersten Etappe ist aufgrund der damit einhergehenden Separation der Schülerinnen und Schülern so kurz wie möglich zu halten, das heißt, sie sollen möglichst früh in die zweite Etappe überführt werden, in der parallel zum Unterricht in Deutsch als Zweitsprache eine individuelle Integration in den Fachunterricht der Regelklasse geschieht. Die Entscheidung über den Zeitpunkt und die Unterrichtsfächer, mit der die Teilintegration beginnt, treffen die Betreuungslehrkräfte gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern sowie deren Erziehungsberechtigten. Neben dem Verlauf des Deutscherwerbs sollen im Sinne des *holistic approach* bei der Entscheidung auch Persönlichkeit, Sozialintegration, Interessen, Fähigkeiten und Wünsche der Lernenden berücksichtigt werden.¹ Während der zweiten Etappe nimmt der Unterricht in der Vorbereitungsklasse sukzessive ab, während die Teilnahme am Regelunterricht zunimmt, das heißt, im Laufe der zweiten Etappe gewinnt die fachintegrierte

1 Vor dem Hintergrund der Kontroversen um die österreichischen Deutschförderklassen wird für viele Lesende dieses Beitrags die Frage im Raum stehen, wie lange die Kinder und Jugendlichen im Rahmen dieses recht offenen Ansatzes in der Regel in der ersten Etappe verweilen. Bedauerlicherweise gibt es dazu keine belastbaren Erhebungen. In etlichen informellen Gesprächen, die wir in den vergangenen 15 Jahren mit sächsischen Betreuungslehrkräften führen konnten, zeichnet sich jedoch ein Trend zu ein bis zwei Monaten ab.

sprachliche Bildung in Form eines sprachbewussten Unterrichts zunehmend an Bedeutung. Sind die Schülerinnen und Schüler voll in den Regelunterricht integriert, befinden sie sich in der dritten Etappe und erhalten additiven DaZ-Unterricht (SMK 2018, S. 6f.).

Die in der Konzeption beschriebene Struktur ist einerseits verbindlich, andererseits von viel Freiraum für die individuelle Gestaltung des schulischen Integrationsprozesses gekennzeichnet. Um diese Gestaltungsspielräume für schulische Bildungsprozesse allgemein und Deutscherwerbsprozesse im Speziellen gewinnbringend nutzen zu können, ist eine kontinuierliche enge Zusammenarbeit zwischen Betreuungs- und Fachlehrkräften erforderlich. Nach der Implementation der Konzeption wurde deutlich, dass die erwünschte Kooperation die beteiligten Lehrkräfte vor große Herausforderungen stellte, vor allem zeigte sich ein Bedarf an einer strukturierten Gesprächsgrundlage für den wechselseitigen Austausch über den Stand des Deutscherwerbs einzelner Schülerinnen und Schüler und die aufbauende Planung weiterer Schritte der sprachlichen Bildung. Um diesem Bedarf begegnen zu können, wurden auf Initiative des sächsischen Kultusministeriums im Rahmen des Modellprogramms FörMig die Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache erarbeitet.

2. Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache

Bei den Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache handelt es sich um Beobachtungsverfahren,² die ab 2006 zunächst in einer Kooperation der FörMig-Länderprojekte Sachsen und Schleswig-Holstein, später im Auftrag des sächsischen Bildungsinstituts an der Universität Wien und der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich entwickelt wurden. Sie liegen in drei Fassungen vor:

- Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe (SBI 2013a),
- Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I (SBI 2013b) und
- Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe II (SBI 2015)

Die verschiedenen Versionen umfassen 22 (Primarstufe) bzw. 24 (Sekundarstufen I und II) Beobachtungsbereiche in sieben Beobachtungsfeldern (Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeit, Wortschatz, Aussprache, Lesen, Schreiben, Grammatik und Persönlichkeitsmerkmale des Schülers bzw. der Schülerin), die die Basisqualifikationen (Ehlich 2005) abdecken. In jedem Beobachtungsbereich werden angelehnt an Befunde zu den Erwerbsfolgen des Deutschen als Zweitsprache in Form von reduktiv deskriptiven oder reduktiv schätzenden

2 Zu den Möglichkeiten und Grenzen dieser Verfahrensart im Rahmen der Feststellung von Fähigkeiten im Deutschen als Zweitsprache siehe Döll 2019.

Abb. 1: Auszug aus den Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe II (SBI 2015)

Formen des Verbs (Tempus, Konjunktiv, Passiv)

Mithilfe dieses Abschnitts wird der Gebrauch verschiedener Verbformen durch den Schüler beobachtet. Während des Erwerbs der Verbalflexion finden hin und wieder Umbauprozesse und Übergeneralisierungen statt – ausschlaggebend ist daher bei der Einschätzung der Kompetenz nicht immer, ob ein Schüler eine bestimmte Flexion zielsprachlich korrekt zu bewerkstelligen vermag, sondern welche Bereiche der Schüler strukturell bereits erworben hat. Wichtig dabei ist, eigenständig produzierte Leistungen von gelernten Wendungen (z. B. »Ich weiß nicht.« oder »Ich heiße Jens.«) zu unterscheiden.

I	II	III	IV	VBQ/VHZB
Der Schüler produziert Äußerungen im Präsens und verwendet die erste und dritte Person Singular (»Ich kaufe Brot.«, »Er kauft Brot.«).	Der Schüler produziert Äußerungen mit ersten Perfektformen (»Ich habe Essen gekocht.«). Die Bildung des Partizips II und die Wahl des passenden Hilfsverbs für Perfekt-Formen sind häufig noch nicht korrekt, d. h. der Schüler produziert so genannte Übergangsformen (»Ich habe heute gekommt.«). Weiterhin verwendet er die zweite Person Singular und Plural (»Du kochst Essen.«, »Ihr kocht Essen.«).	Der Schüler produziert korrekte Äußerungen im Perfekt und verwendet das Präteritum von »sein« und »haben« (»Ich war in Dresden.«). Er bildet erste Konjunktive , vor allem mit »würde« (»Der Vater würde gern das Essen kochen.«).	Der Schüler produziert Äußerungen mit Vollverben im Präteritum (»Der Vater kochte Essen.«). Er verwendet nichtzusammengesetzte Konjunktivformen (»Er sagte, er käme um 12 Uhr am Kieler Bahnhof an.«, »Wenn er nicht immer so unpünktlich wäre, könnten wir uns dort verabreden.«). In fachunterrichtlichen Zusammenhängen werden auch Passivformen verwendet (»Der Klimawandel wird von vielen noch nicht ernst genug genommen.«).	Der Schüler verwendet Formen des Vorgangs- und Zustandspassivs (»Das Ohrschmalz wird durch Kaubewegungen nach draußen befördert.«, »Die Spanfläche ist gegen die Schnittrichtung geneigt.«).

Beschreibungen vier (Primar- und Sekundarstufe I) bzw. vier bis fünf (Sekundarstufe II) Niveaustufen beschrieben (Beispiel siehe Abbildung 1). Dabei korrespondiert die höchste Stufe jeweils mit den Zielvorgaben der bundesdeutschen Bildungsstandards für das Fach Deutsch der jeweiligen Altersstufe. Das Ergebnis einer Beobachtung mit den Niveaubeschreibungen ist ein differenziertes Kompetenzprofil, das anhand der Ergebnisse in den einzelnen Beobachtungsbereichen skizziert, welche Kompetenzen in den verschiedenen Basisqualifikationen bereits vorliegen, wobei auch Stärken und Schwächen sichtbar werden, die in der sprachlichen Bildung und Förderung genutzt bzw. explizit bearbeitet werden können.

Das strikte Durchhalten der Vier- bzw. Fünfstufigkeit führt im Vergleich zu anderen Verfahren (wie z. B. USB DaZ; Fröhlich/Döll/Dirim 2014) zu einer besseren

Übersichtlichkeit, andererseits werden in den einzelnen Stufenbeschreibungen zum Teil zahlreiche Informationen zusammengefasst,³ so dass die Ergebnisse im Vergleich zu denen anderer Verfahren, die auf eine feste Anzahl von Stufen verzichten, etwas undifferenzierter sind. Im Laufe der empirischen Prüfung des Instruments für die Sekundarstufe I (vgl. Döll 2012) sowie im Laufe der vergangenen Jahre haben sich die Niveaubeschreibungen als praktikabel erwiesen. Darüber hinaus sind alle drei Fassungen mit guten bis zufriedenstellenden Ergebnissen auf Validität, interne Konsistenz und Interraterreliabilität geprüft worden (vgl. Döll 2012; SBI 2013a; SBI 2013b; SBI 2015).

In Sachsen sind die Niveaubeschreibungen im Zuge des FörMig-Transferprogramms implementiert worden. Durch die Ausbildung von Fachberatern und Fachberaterinnen für sprachliche Bildung sowie die Einrichtung von fünf Kompetenzzentren für sprachliche Bildung, in denen sich Lehrkräfte seit 2013 fortbilden und beraten lassen können, wird versucht, dem Qualifizierungsbedarf rund um die Niveaubeschreibungen Rechnung zu tragen (vgl. SBI 2013c). Dabei zeigte sich bald, dass, nachdem die Lehrkräfte in der Verwendung des Verfahrens an Sicherheit gewonnen haben, die Nutzung der zusammengetragenen diagnostischen Informationen als Grundlage für eine diagnosebasierte Sprachbildung eine besondere Herausforderung darstellt.

3. Diagnostische Kompetenz und diagnosebasierte Sprachbildung

Die Forderung eines diagnosebasierten Vorgehens findet sich in allen zentralen Konzepten zu sprachlicher Bildung, wie zum Beispiel in den Qualitätsmerkmalen der Durchgängigen Sprachbildung (Gogolin u. a. 2011) und der Expertise von Ehlich (2005). Auch allgemeine Einführungen in die pädagogische Diagnostik sehen eine enge Verquickung zwischen Diagnose und unterrichtspraktischem Handeln. Jürgens und Lissmann (2015) beispielsweise konstatieren: »Diagnostik und Förderung stellen zwei Seiten ein und derselben Medaille dar.« (Jürgens/Lissmann 2015, S. 189) Wenngleich die Bedeutung von Diagnostik, diagnostischen Daten und damit verbunden auch der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften für die Qualität von Bildungsprozessen theoretisch plausibel hergeleitet werden kann, ist der Effekt der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften auf die Lern- und Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern bislang kaum untersucht worden und die wenigen vorliegenden Ergebnisse sind uneinheitlich und zugleich sehr fachspezifisch (zusammenfassend Karst/Schoreit/Lipowsky 2014). Darüber hinaus wird kritisiert, dass Diagnosekompetenz in der Regel einseitig als Urteilskorrektheit operationalisiert wird (ebd.) und weithin rezipierte Befunde, wie

3 In der Skala »Formen des Verbs« beispielsweise sind Erwerbsfolgen zu Person, Numerus, Tempus, Modus und Passivformen berücksichtigt.

zum Beispiel die Feststellung, dass hohe diagnostische Kompetenzen zusammen mit stark ausgeprägten strukturierenden Verhaltensweisen der Lehrkraft einen positiven Effekt auf den Lernerfolg im Fach Mathematik haben (Schrader/Helmke 1987), bislang nicht repliziert werden konnten.

Speziell zur Nutzung sprachdiagnostischer Daten für Prozesse der sprachlichen Bildung und Förderung ist im amtlich-deutschsprachigen Raum de facto kein Forschungsstand vorhanden. Es deutet sich jedoch an, dass die oben geschilderten sächsischen Herausforderungen kein Einzelfall sind. In einer an der Universität Wien verfassten Masterarbeit zur Evaluation einer einjährigen Fortbildungsreihe zum Beobachtungsverfahren USB DaZ stellt Argentero (2018) beispielsweise fest, dass auch am Ende der Maßnahme »der Sprachförderunterricht in Deutsch nicht auf Grundlage von sprachdiagnostischen Ergebnissen [...] gestaltet wird« (Argentero 2018, S. 153). Zudem wird in der Pilotstudie von Kasberger und Peter (2019) deutlich, dass Sprachdiagnose und Sprachbildung in Form sprachbewussten und DaZ-Unterrichts Lehrkräfte heraus- und teilweise auch überfordern: »Diese Form der Didaktik erfordert weitere Professionalisierung (vgl. Tajmel 2018), die auch in grundlegenden Fragen der DaZ-Didaktik vonnöten zu sein scheint – und zwar an der Schnittstelle von Förderdiagnostik zu Förderplanung« (ebd., S. 138).

4. Handlungsfelder der Sprachbildung und -förderung im Deutschen

Sprachdiagnostische Daten zum Zweitspracherwerb können in der Schule in zwei Handlungsfeldern als Grundlage für didaktische Entscheidungen herangezogen werden: einerseits im DaZ-Unterricht, in dem sprachliche Mittel überwiegend explizit vermittelt werden, wie es zum Beispiel in Vorbereitungs- und Deutschförderklassen und im Rahmen der additiven Deutschförderung der Fall ist, andererseits im sprachbewussten Unterricht, in dem Spracherwerbsprozesse im Vollzug des fachinhaltlichen Lernens unterstützt und Aneignungsstände im Lernprozess und bei der Beurteilung von fachlichen Leistungen berücksichtigt werden können. Die Explizitheit der Instruktion und der kompensatorische Charakter des DaZ-Unterrichts erlauben häufig eine direkte Ableitung von Übungen aus einem erstellten Sprachkompetenzprofil, die den Erwerb von Phänomenen in der »Zone der nächsten Entwicklung« (Wygotski 1987) unterstützen. Ist im Kompetenzprofil und damit verbunden auf Grundlage der Zweitspracherwerbsforschung beispielsweise im Bereich der Verbstellung ersichtlich, dass der Erwerb der Verbendstellung im Nebensatz der nächste Schritt für einen Schüler bzw. eine Schülerin ist, können entsprechende Maßnahmen gesetzt und Lernangebote unterbreitet werden, die diesen Schritt unterstützen. Demgegenüber geht mit der fachintegrierten Sprachbildung die Herausforderung einher, die in einem Sprachkompetenzprofil enthaltenen Informationen zueinander in Beziehung setzen und in der Gesamtschau interpretieren zu müssen, um herleiten zu können, welche im Unterricht benötigten sprachlichen Handlungen von einzelnen Schülerinnen und Schülern eigenständig, mit Unterstützung oder gar nicht bewältigt werden können.

5. Entwicklungsprojekt »Praxishilfe zu den Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache«

Um auf den Bedarf an Unterstützung bei der Modellierung des Übergangs von der Sprachdiagnose zur sprachlichen Bildung zu reagieren, wurde im Oktober 2017 vom sächsischen Landesamt für Schule und Bildung eine wissenschaftlich begleitete Arbeitsgruppe ins Leben gerufen. Ziel war es, eine Handreichung zum Thema zu entwickeln, die neben einem Konzept für eine diagnosebasierte Sprachbildungsplanung eine Reihe von Beispielen umfasst. Um die Entwicklungsarbeit evidenzbasiert aufnehmen zu können, wurde in einer explorativen Pilotstudie untersucht, wie Lehrkräfte an die Herausforderung, sprachdiagnostische Daten für die Sprachbildungsplanung zu nutzen, herangehen.

5.1 Methodisches Design und Sample

Die Frage, wie sprachdiagnostische Daten im Rahmen der Sprachbildungsplanung von Lehrkräften genutzt werden, kann einerseits durch Befragung, andererseits durch Beobachtung beantwortet werden. Befragungen gehen üblicherweise mit der Gefahr von Verzerrungen zwischen berichteter und tatsächlicher Praxis einher, eine unvermittelte direkte Beobachtung hingegen wäre ebenso wenig zielführend, da die Planungsprozesse ohne Verbalisierung der Überlegungen kaum rekonstruierbar wären. Eine Methode, die die Vorteile von Befragung und direkter Beobachtung in sich vereint, ist das »Laute Denken«. Sie ermöglicht Einblicke in die Gedanken, Gefühle und Absichten einer denkenden Person beim Bewältigen einer Aufgabe (Konrad 2010, S. 476) und dient der Untersuchung des Verarbeitungsprozesses, der zu mentalen Repräsentationen führt. Grundlage für die verschiedenen Formen der Lautes-Denken-Methode sind Ansätze zur Beschreibung der menschlichen Informationsverarbeitung. Es wird angenommen, dass Informationen aus der Umwelt über die Sinnesorgane aufgenommen und für wenige Sekunden in einem sensorischen Register gespeichert werden. Ein Bruchteil der Informationen gelangt in das Kurzzeitgedächtnis, das stark begrenzte Aufnahmekapazität hat. Bei langer Wiederholung gelangen die Informationen schließlich in das Langzeitgedächtnis (ebd., S. 479). Lediglich bewusste Inhalte aus dem Kurzzeitgedächtnis lassen sich in Worte fassen, Inhalte aus dem Langzeitgedächtnis müssen zuerst in das Kurzzeitgedächtnis transferiert werden, um verbalisiert werden zu können (ebd.). Beim Lauten Denken liegen die Inhalte im Kurzzeitgedächtnis noch nicht in verbal kodierter Form vor, sondern müssen erst enkodiert werden. Diese Enkodierungsprozesse beanspruchen Zeit und Kapazitäten, was zu einer langsameren Bearbeitung der Primäraufgabe führt. Die kognitiven Vorgänge an sich und ihre Reihenfolge bleiben von der Verbalisierung jedoch unbeeinflusst (ebd.). Introspektives Lautes Denken, das ohne äußeren Einfluss (»unstrukturiert«) stattfindet, ermöglicht durch die unmittelbare Verbalisierung von Inhalten des Kurzzeitgedächtnisses einen direkten Einblick in die Entscheidungsoperationen von Probandinnen und Probanden (Konrad 2010, S. 481) und erscheint daher geeignet, den Umgang

mit sprachdiagnostischen Daten im Rahmen der Sprachbildungsplanung zu skizzieren.

Um den Umgang mit Niveaubeschreibungen-Kompetenzprofilen explorativ rekonstruieren zu können, wurde fünf Lehrkräften⁴, die ein Zusatzstudium zu Deutsch als Zweitsprache absolviert haben und zum Erhebungszeitpunkt bereits über mehrjährige Erfahrung mit den Niveaubeschreibungen verfügten, das Kompetenzprofil sowie zwei frei geschriebene Texte eines Fallschülers vorgelegt. Sie wurden gebeten, sich die Unterlagen zunächst in Ruhe anzusehen, und anschließend in einem ersten Schritt aufgefordert, laut darüber nachzudenken, welche Förderschwerpunkte und -ziele sich für den DaZ-Unterricht ergeben und welche Maßnahmen bzw. Methoden sie für geeignet halten, um die Ziele zu erreichen. Im zweiten Schritt wurde ihnen ein für den Fallschüler altersgemäßer Schulbuchtext vorgelegt und die Aufforderung gegeben, laut darüber nachzudenken, wie im Unterricht vorgegangen werden könnte, damit der Fallschüler in die Lage versetzt wird, den Text zu verstehen. Während im ersten Schritt häufig direkte Ableitungen aus dem Kompetenzprofil möglich sind (siehe oben), erfordert der zweite Schritt einerseits eine umfassendere Interpretation des Kompetenzprofils, bei dem die Teilkompetenzen des Schülers zueinander in Beziehung gesetzt werden, und andererseits müssen Teilkompetenzen und Interpretation zum Schulbuchtext in Relation gesetzt werden.

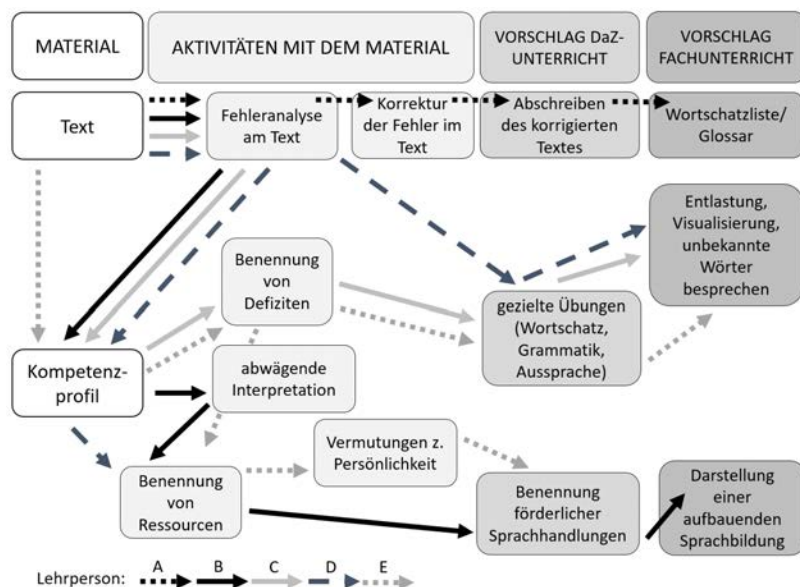
Die Verbalisierung der Denkprozesse der Lehrpersonen wurde audio- und videographiert und anschließend einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse (Mayring 2015) unterzogen, wobei die Audioaufnahmen zentral waren. Die Videodaten wurden nur dann herangezogen, wenn im Rahmen der Inhaltsanalyse Unklarheiten auftraten, zum Beispiel hinsichtlich der Frage, welches Material (Kompetenzprofil, Schülertexte, Schulbuchtext) von einer Lehrperson gerade verwendet wird.

5.2 Ergebnisse

Die während der Analyse herausgearbeiteten Hauptkategorien wurden anschließend visualisiert und die Reihenfolge der Aktivitäten und Überlegungen der einzelnen Lehrpersonen durch Pfeile markiert, wodurch der Zugang zu den Aufgabenstellungen, das Resultat der Überlegungen, aber auch Zwischenschritte sichtbar werden (Abbildung 2). Die Ergebnisse wurden drei der fünf Lehrpersonen vorgestellt und im Zuge dessen kommunikativ validiert, wobei die Lehrpersonen anmerkten, dass sich das Erhebungssetting zwar von der sonst üblichen Form der Unterrichtsvorbereitung unterschied, das Vorgehen und die Ergebnisse jedoch sehr realitätsnah seien.

4 Zwei der Lehrkräfte sind im Primarbereich tätig, zwei in der Sekundarstufe I und eine Lehrkraft unterrichtet in der Sekundarstufe II.

Abb. 2: Ergebnisse »Lautes Denken«



Lehrperson A (unterrichtet in der Primarstufe, Lehramt Englisch und Geografie für die Sekundarstufe) liest zunächst die vom Fallschüler verfassten Texte und führt dabei eine Fehleranalyse und Korrektur durch. Für die Förderung im DaZ-Unterricht schlägt sie das Abschreiben der von ihr korrigierten Texte vor, für die fachintegrierte Sprachbildung das Anlegen eines Glossars durch den Schüler. Das Kompetenzprofil wird von Lehrperson A nicht herangezogen, auch nicht angesehen. Die subtilen Versuche der Interviewerin, das Kompetenzprofil in Erinnerung zu rufen, indem sie es der Lehrperson mehrmals ins Sichtfeld schiebt, führen nicht dazu, dass diese es zur Hand nimmt; es wird stets wieder zur Seite geschoben und/oder ignoriert.

Lehrperson B (unterrichtet in der Primarstufe, Lehramt Deutsch und Geschichte für die Sekundarstufe) liest zunächst die vom Fallschüler verfassten Texte, führt eine Fehleranalyse durch und wendet sich anschließend dem Kompetenzprofil zu. Dieses wird von ihr abwägend interpretiert, indem bereits erworbene Fähigkeiten und anstehende Erwerbsschritte einander gegenübergestellt werden und Überlegungen zu sprachlichen Handlungen, die dem Fallschüler bereits möglich sind, welche in der Zone der nächsten Entwicklung liegen und welche noch gänzlich unerreichbar sind, angestellt werden. Ausgehend davon identifiziert Lehrperson B eine Reihe von Sprachhandlungssituationen, die im DaZ-Unterricht initiiert werden sollten, um den Fallschüler dabei zu unterstützen, in verschiedenen Kompetenzbereichen in die Zone der nächsten Entwicklung vorzudringen. Für den Fach-

unterricht präsentiert sie Vorschläge nach dem Scaffolding-Prinzip (Gibbons 2002), die am Kompetenzprofil anknüpfen.

Auch Lehrperson C (unterrichtet in der Sekundarstufe II, Lehramt Deutsch und Spanisch für die Sekundarstufe) beginnt mit einer Fehleranalyse des Schülertextes und wendet sich anschließend dem Kompetenzprofil zu. Auf dessen Grundlage beschreibt sie Defizite, die sie beim Fallschüler sieht, und schlägt für den DaZ-Unterricht eine Reihe von kompensatorischen Übungen vor, durch die die Defizite ihres Erachtens zu beheben sind. Für den Fachunterricht empfiehlt sie Entlastungen durch Visualisierungen und das Besprechen unbekannter Wörter.

Lehrperson D (unterrichtet in der Sekundarstufe II, Lehramt Deutsch und Geschichte für die Sekundarstufe) beginnt ebenfalls mit einer Fehleranalyse des Schülertextes und wendet sich anschließend dem Kompetenzprofil zu, auf dessen Grundlage sie bestehende Fähigkeiten des Fallschülers beschreibt. Anschließend wendet sie sich erneut der Fehleranalyse zu, aus der sie kompensatorische Übungen für den DaZ-Unterricht ableitet. Für den Fachunterricht empfiehlt sie Entlastungen durch Visualisierungen und das Besprechen unbekannter Wörter.

Lehrperson E (unterrichtet in der Sekundarstufe I, kein Lehramtsstudium, jedoch Abschlüsse in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache) verzichtet im Gegensatz zu den anderen Proband*innen auf die Fehleranalyse. Sie betrachtet die Schülertexte, geht dann aber direkt zur Betrachtung des Kompetenzprofils über und benennt Defizite und Ressourcen. Aus den Defiziten schlussfolgert sie für den DaZ-Unterricht kompensatorische Übungen und entlastende Maßnahmen für den Fachunterricht. Anschließend kehrt sie zu den festgestellten Ressourcen zurück, stellt über das Kompetenzprofil hinausgehend Vermutungen zur Persönlichkeit des Schülers an und schlussfolgert daraus förderliche Sprachhandlungen, die im DaZ-Unterricht praktiziert werden sollten. Zur Planung der Gestaltung des Fachunterrichts werden die festgestellten Ressourcen nicht herangezogen.

Im Vergleich der Fälle untereinander zeigt sich nur bei Lehrperson B eine umfassende Nutzung des zur Verfügung gestellten Kompetenzprofils, in Verbindung mit einem ressourcenorientierten Zugang. Die übrigen Lehrpersonen ziehen die Fehleranalyse der Schülertexte als Grundlage für ihre Förderplanung heran (A und D) oder benennen ausgehend vom Kompetenzprofil Maßnahmen (C und E). Auffällig ist dabei, dass sowohl für den DaZ- als auch für den Fachunterricht nur wenig spezifische Schlussfolgerungen gezogen werden. Die gewählten Förderschwerpunkte sind zweifelsohne passend, aber in ihrer Fokussierung auf Wortschatz, Grammatik und Aussprache einseitig. Gegebenenfalls werden hier didaktisch-methodische Präferenzen der Lehrpersonen sichtbar, die einer umfassenden Nutzung der Kompetenzprofile für die Förderplanung im Wege stehen. Die enge Verknüpfung zwischen der Nutzung sprachdiagnostischer Daten und dem Sprachbildungsverständnis der Lehrpersonen wird anhand der Lehrpersonen deutlich, zwischen deren Überlegungen maximaler Kontrast besteht, A und B. Während Lehrperson B für eine an den Ressourcen ansetzende, auf aktives sprachliches Handeln des Schülers im Unterricht zielende aufbauende Sprachbildungsplanung detaillierte diagnostische Daten benötigt und beim Entfalten ihrer Überlegungen

auch explizit heranzieht, lässt das behavioristische Sprachbildungskonzept von Lehrkraft A keinen Bedarf an differenzierten diagnostischen Ergebnissen entstehen.

6. Diskussion und Fazit

Ziel der skizzierten Pilotstudie war, einen ersten Einblick zur Frage, wie Lehrkräfte individualdiagnostische Daten in Form eines Sprachkompetenzprofils für die Sprachbildungsplanung nutzen, zu bieten. Auf Grund des genutzten Samples kann zweifelsohne keinerlei Anspruch auf Repräsentativität der Ergebnisse erhoben werden. Zum einen wurden nur wenige Einzelfälle untersucht, die zum anderen alle einen Studienabschluss im Bereich Deutsch als Zweitsprache (mind. 70 ECTS) vorweisen können. Wenngleich dies in Sachsen Standard ist, handelt es sich, wenn man durchschnittliche strukturelle Bedingungen im gesamten amtlich-deutschsprachigen Raum oder speziell in Österreich (BMBWF 2019) als Vergleich heranzieht, um eine hoch qualifizierte Gruppe. Deutlich geworden ist dennoch, dass der gewählte methodische Zugang gut geeignet ist, um den Umgang mit individualdiagnostischen Daten zu untersuchen.

Darüber hinaus sind Tendenzen erkennbar, die künftig in einer umfassenden Untersuchung genauer in den Blick zu nehmen sind: Es zeichnet sich eine enge Verbundenheit von didaktischer und diagnostischer Kompetenz, die eben nicht nur die Fähigkeit zur korrekten Analyse, sondern auch die Fähigkeit zur Interpretation umfasst, ab. Die Ergebnisse deuten an, dass Sprachdiagnose und Sprachbildung tatsächlich »zwei Seiten ein und derselben Medaille« (Jürgens/Lissmann 2015, S. 189) sind, die nicht getrennt voneinander gedacht werden können. Dabei wird erkennbar, dass der didaktische Horizont in Form spezifischer Präferenzen (z. B. behavioristisch fundierte Methoden, Fokussierung auf eine kleine Zahl von Kompetenzbereichen) die Nutzung und Nutzbarkeit sprachdiagnostischer Daten determiniert. Damit verbunden liegt die Hypothese nahe, dass analog zu den Befunden von Schrader und Helmke (1987) auch im Bereich der sprachlichen Bildung hohe diagnostische Kompetenzen mit hohen didaktisch-methodischen Kompetenzen zusammenfallen müssen, um einen positiven Effekt auf den Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler zu erzielen.

Literatur

- ARGENTERO, ELISABETH (2018): *Anforderung an Volksschullehrkräfte bei der Umsetzung einer diagnosegestützten Sprachbildung*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Wien: Universität Wien. Online: <http://othes.univie.ac.at/55620/1/57120.pdf> [Zugriff: 12.10.2020].
- BMBWF/Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019): *Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter*. Wien: BMBWF. Online: http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/pdfs/190821_LEITFADEN_DEUTSCHFOERDERKLASSEN_FINAL_BF.pdf [Zugriff: 12.10.2020].

- DÖLL, MARION (2012): *Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. Modellierung und empirische Prüfung eines sprachdiagnostischen Beobachtungsverfahrens*. Münster: Waxmann (= Förmig Edition, Bd. 8).
- DIES. (2019): Sprachdiagnose durch Beobachtung. In: Jeuk, Stefan; Settineri, Julia (Hg.): *Handbuch Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache*. Berlin: de Gruyter Mouton, S. 569–584.
- EHlich, KONRAD (Hg., 2005): *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Bonn: BMBF.
- FRÖHLICH, LISANNE; DÖLL, MARION; DIRIM, İNCİ (2014): *Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache (USB DaZ)*. Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen.
- GIBBONS, PAULINE (2002): *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- GOGOLIN, INGRID; LANGE, IMKE; HAWIGHORST, BRITTA; BAINSKI, CHRISTIANE; HEINTZE, ANDREAS; RUTTEN, SABINE; SAALMANN, WIEBKE (2011): *Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. Münster: Waxmann.
- JÜRGENS, EIKO; LISSMANN, URBAN (2015): *Pädagogische Diagnostik*. Weinheim-Basel: Beltz.
- KARST, KARINA; SCHOREIT, EDGAR; LIPOWSKY, FRANK (2014): Diagnostische Kompetenzen von Mathematiklehrern und ihr Vorhersagewert für die Lernentwicklung von Grundschulkindern. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 28, S. 237–248.
- KASBERGER, GUDRUN; PETER, KLAUS (2019): Sprachliche Förderung und Bildung in Deutschförderklassen aus der Perspektive von Lehrpersonen. In: *ÖDaF* 1–2, S. 123–141.
- KONRAD, KLAUS (2010): Lautes Denken. In: Mey Günter; Mruck, Katja (Hg.): *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 476–490.
- MAYRING, PHILIPP (¹²2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- SBI/SÄCHSISCHES BILDUNGSINSTITUT (Hg., 2013a): *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe*. Radebeul.
- DASS. (Hg., 2013b): *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I. Zur Beobachtung von Kompetenz und Kompetenzzuwachs im Deutschen als Zweitsprache*. Radebeul.
- DASS. (2013c): *SBI aktuell*. Online: https://www.sachsen.schule/~SBI_Aktuell/sbiaktuell_1303 [Zugriff: 10.10.2020].
- DASS. (Hg., 2015): *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe II*. Radebeul.
- SCHRADER, FRIEDRICH-WILHELM; HELMKE, ANDREAS (1987): Diagnostische Kompetenz von Lehrern. Komponenten u. Wirkungen. In: *Empirische Pädagogik* 1 (1), S. 27–52.
- SMK/SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS (2018): *Lehrplan für Vorbereitungsgruppen/Vorbereitungsklassen an allgemeinbildenden Schulen Deutsch als Zweitsprache*. Dresden. Online: https://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/24_lp_daz_allgemeinbildende_schule_2018.pdf [Zugriff: 12.10.2020].
- WYGOTSKI, LEW S. (1987): *Ausgewählte Schriften*. Bd. 2: *Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Köln: Pahl-Rugenstein.

Jana Gamper, Dorotheé Steinbock

Wer ist bereit für die Regelklasse?

Diagnostische Potenziale und Grenzen des Deutschen Sprachdiploms (DSD I) am Übergang von der Vorbereitungs- in die Regelklasse

Bei der Beschulung neu zugewanderter SchülerInnen stellen Übergänge von Vorbereitungs- in Regelklassen für Lehrende und Lernende gleichermaßen eine Herausforderung dar. In unserem Beitrag widmen wir uns auf der Basis eines sprachentwicklungsbezogenen sowie förderdiagnostischen Blicks der Rolle des ursprünglich für Auslandsschulen konzipierten Deutschen Sprachdiploms (DSD I). Die Analyse einzelner Prüfungsbestandteile hat ergeben, dass gerade die schriftlichen Aufgaben problembehaftet zu sein scheinen – sowohl in Hinblick auf die Prüfungsleistungen der TeilnehmerInnen als auch hinsichtlich der konzeptionellen Ausrichtung des DSD I. Auf Basis dieser Erkenntnisse formulieren wir Vorschläge für eine Modifikation des DSD I für seinen Einsatz im Kontext von Übergängen bei der Beschulung neu Zugewanderter.

1. Von der Vorbereitungs- in die Regelklasse

Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler werden häufig in vollständig oder teilweise separierten Lerngruppen, in sogenannten *Vorbereitungsklassen* (VK) (vgl. für einen Überblick Ahrenholz/Fuchs/Birnbaum 2016; von Dewitz/Massumi 2017), beschult und darin auf die Regelbeschulung vorbereitet. Dabei sollen die Schü-

JANA GAMPER ist seit 2019 Qualifikationsprofessorin für Deutsch als Zweitsprache mit dem Schwerpunkt gesteuerter Zweitspracherwerb an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Sie promovierte an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Ihre Forschungsschwerpunkte sind der Zweitspracherwerb bei Kindern und Jugendlichen, Sprachstandsdiagnostik in DaZ sowie Beschulungskonzepte für neu Zugewanderte. E-Mail: Jana.Gamper@germanistik.uni-giessen.de

DOROTHEÉ STEINBOCK ist seit 2018 akademische Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache/Linguistik der Universität Potsdam. Sie promoviert im Bereich Schriftspracherwerb unter Migrationsbedingungen. E-Mail: steinboc@uni-potsdam.de

lerInnen zu einem bestimmten Zeitpunkt einen vollständigen – gleitenden oder abrupten – Übergang in die Regelklasse bzw. in die (duale) Ausbildung vollziehen.

Obwohl Vorbereitungsklassen kein Novum bei der Beschulung neu zugewandter SchülerInnen sind (vgl. Reich 2017), stellen Übergänge ins Regelsystem aus zweierlei Hinsicht noch immer einen »Knackpunkt« (vgl. Ahrenholz/Fuchs/Birnbaum 2016) dar: Erstens sind die Vorgaben und Kriterien für Übergangsentscheidungen uneinheitlich. Einige Bundesländer knüpfen den Übergang an eine Höchstbesuchsdauer einer Vorbereitungsklasse, andere sehen das Erreichen eines spezifischen Sprachniveaus, meist in Anlehnung an die Skalen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR), vor (vgl. für einen Überblick Gamper/Schroeder/Steinbock i. Dr.). Zweitens sind Übergangskriterien teils verbindlich, teils optional. In der Praxis führt dies zu einem Nebeneinander von Einzelfalllösungen. So zeigen Gamper u. a. (2020) anhand einer Fragebogenstudie mit VK-Lehrkräften in Berlin, dass die Übergangsentscheidung oftmals allein von ihrer Einschätzung abhängt. In der weiterführenden Schule gilt den Lehrkräften hierbei das Erreichen eines spezifischen Sprachstands (mindestens A2) als ein zentrales Entscheidungskriterium. Zugleich geben die wenigsten Lehrkräfte an, eine Sprachstandsprüfung durchzuführen. Wie der Sprachstand letztlich überprüft wird, bleibt also offen. Übergangsentscheidungen sollten jedoch u. a. an das Erreichen spezifischer sprachlicher Fertigkeiten,¹ die eine klar umrissene sprachliche Ziel-erwartung wiedergeben und (förder-)diagnostisch erfasst werden, geknüpft sein (siehe dazu auch BiSS 2018).

Hinsichtlich der (förder-)diagnostischen Ermittlung von Sprachständen neu zugewandter SchülerInnen finden wir derzeit zwei Orientierungsrahmen: zum einen eine am GeR angepasste Kompetenzorientierung, die die Erfassung handlungs- und situationsspezifischer sprachlicher Fähigkeiten in Form von Skalenniveaus anstrebt. Diese werden in der Regel mithilfe von Prüfungen ermittelt, zu denen auch das Deutsche Sprachdiplom (DSD) zählt. Zum anderen finden wir Verfahren, die sich an Erkenntnissen der Spracherwerbsforschung orientieren und individuelle Erwerbsstufen auf der Grundlage der Forschung zum Erwerb des Deutschen als Zweit- oder Fremdsprache ermitteln. Genutzt wird hier oft die Profilanalyse nach Grieshaber (vgl. z. B. Grieshaber 2019). Letztere erfasst die individuelle Lernprogression in zentralen grammatischen Lernbereichen; Erstere stellt die kommunikative Handlungsfähigkeit von Lernenden in den Fokus, sprachstrukturelle Merkmale sind diesen zunächst nachgeordnet. Während die Profilanalyse vor allem als diagnostisches Begleitinstrument eingesetzt wird, wird das DSD I stellenweise als Instrument für Übergangsentscheidungen hinzugezogen.

1 Ein »Bereitsein« für das Regelsystem ist von unterschiedlichen Faktoren abhängig und erfordert einen multiperspektivischen Blick, der psycho-soziale und auch institutionelle Faktoren (wie z. B. die Klassengröße und -zusammensetzung) mitberücksichtigt. Übergänge sind also immer vielschichtig (vgl. auch Budde/Prüsmann 2020), auch wenn sprachliche Aspekte sicherlich ein sehr wichtiges Kriterium darstellen, zumindest in einem monolingual ausgerichteten Schulsystem.

2. Das DSD I im Kontext von Übergangsentscheidungen

Entwickelt wurde das DSD I ursprünglich für Schulen im Ausland. Seit 2012 ist es durch Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) in unveränderter Form für den Einsatz im Inland zugelassen. Aktuell setzen insgesamt zwölf Bundesländer das DSD I im Inland und dabei zum Teil auch bei der Beschulung neu zugewandelter SchülerInnen im Kontext von Übergangsentscheidungen ein, mit teils sehr unterschiedlichen Einsatz- und Handhabungspraktiken.

Im Inland liegt das DSD derzeit in Form des DSD I für 14- bis 16-jährige Jugendliche an allgemeinbildenden und des DSD I Pro für SchülerInnen in berufsbildenden Schulen vor.² Beide Verfahren stellen gestufte Prüfungen dar, die das B1-Niveau nach dem GeR zertifizieren sollen. Wir konzentrieren uns im Folgenden ausschließlich auf das DSD I, welches pro Jahr zu zwei zentral gesetzten Testzeiträumen nach vorheriger Anmeldung abgelegt werden kann. Die Prüfung erfasst das Leseverstehen, das Hörverstehen, die schriftliche sowie die mündliche Kommunikation. Die ersten drei Fertigkeiten werden innerhalb einer schriftlichen Prüfung zentral terminiert meist am Schulstandort unter Aufsicht einer prüfungszertifizierten Lehrkraft erfasst, letztere in Form einer mündlichen Präsentation zu einem frei gewählten Thema an einem innerhalb des Prüfungszeitraumes (ca. ein Monat) individuellen Termin pro Prüfungsgruppe (Klasse) unter Aufsicht der zertifizierten Lehrkraft und des externen Prüfungsvorsitzes. Die Auswertung des schriftlichen Teils erfolgt maschinell (Hör- und Leseverstehen) und durch externe Prüfung (schriftliche Kommunikation). Die mündliche Kommunikation wird direkt nach der Präsentation durch die PrüferInnen bewertet. Das B1-Zertifikat wird nur dann ausgestellt, wenn in allen vier Prüfungsteilen das B1-Niveau erreicht wird. Werden TeilnehmerInnen in mindestens einem Bereich auf A2-Niveau oder niedriger eingestuft, erhalten sie eine A2- respektive Teilleistungsbescheinigung. Hier sei angemerkt, dass unterhalb von B1 nicht spezifische Sprachstände erfasst werden, sondern – bei Nicht-Erreichen des B1-Niveaus in allen vier Prüfungsteilen – eine Herunterstufung erfolgt.

Bei neu zugewanderten SchülerInnen (in Vorbereitungsklassen) wird das DSD I zum Teil als Instrument bei Übergangsentscheidungen hinzugezogen, und zwar sowohl bei Übergängen von der Vorbereitungsklasse in die Regelklasse als auch bei Schulwechseln oder beim Übergang in die (duale) berufliche Ausbildung (vgl. Ricart Brede/Schrage 2018, S. 214). Von den zwölf am DSD I teilnehmenden Bundesländern empfehlen drei das DSD explizit für die Übergangsentscheidung, darunter Nordrhein-Westfalen³, Hamburg⁴ sowie Hessen⁵ (hier beim Übergang in

2 Für eine ausführliche Darstellung der Konzeption und Geschichte des DSD I vgl. Klein/Küpper/Wagner 2017 sowie Wisniewski/Ide/Schwendemann 2020.

3 Vgl. <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/dsd/uebersicht/> [Zugriff: 23.9.2020].

4 Vgl. [https://www.hamburg.de/contentblob/8892486/6c7a8e36691f67188e649f38e045566e/data/broschuere-uebergang-1\).pdf](https://www.hamburg.de/contentblob/8892486/6c7a8e36691f67188e649f38e045566e/data/broschuere-uebergang-1).pdf) [Zugriff: 23.9.2020].

5 Vgl. <https://s3.kleine-anfragen.de/ka-prod/he/19/6625.pdf>, S. 4 [Zugriff: 23.9.2020].

die berufliche Bildung). Doch auch in anderen Bundesländern zeigt sich ein Einsatz des DSD I als Entscheidungsinstrument, wie Ricart Brede und Schrage (2018, S. 214) für Niedersachsen zeigen. Obwohl die KMK bei Freigabe des DSD I für das Inland explizit von seinem Einsatz als »formale Voraussetzung« sowie »Selektionsinstrument« abrät (Klein/Küpper/Wagner 2017, S. 321), wird es – wenn auch nicht flächendeckend – dennoch als solches eingesetzt.

Positiv bewertet am Einsatz des DSD I Inland wird der motivationale Faktor für SchülerInnen (vgl. Ricart Brede/Schrage 2018, S. 219 f.; Montanari 2016, S. 294), die Möglichkeit einer Unterrichtsstrukturierung durch das vorgegebene Prüfungsziel, positive Lerneffekte bei (motivierten) SchülerInnen sowie die Möglichkeit, »Sprachaneignung für den Bildungs- und Ausbildungsweg« (Montanari 2016, S. 286) abzubilden, die im Rahmen gängiger schulischer Bewertungspraktiken nicht erfasst würde. Einige dieser Punkte stellen jedoch auch potentielle negative Auswirkungen dar: SchülerInnen, die das B1-Zertifikat nicht erlangen, können demotiviert werden (vgl. Ricart Brede/Schrage 2018, S. 223), eine Ausrichtung des Unterrichts am Prüfungsziel birgt die Gefahr des »backwash effects« (vgl. Klein u. a. 2017, S. 319 f.), der laut Klein u. a. jedoch durch den handlungs- und kommunikationsorientierten DaF-Rahmenplan zum DSD I (ZfA 2009) vermieden werde. Durch die Vorbereitung auf eine Präsentation im mündlichen und das Schreiben längerer Texte im schriftlichen Prüfungsteil sollen regelunterrichtsspezifische Kompetenzen systematisch geschult werden, was neu zugewanderte SchülerInnen »gut auf die Integration in Regelklassen an deutschen Schulen vorbereitet« (Klein/Küpper/Wagner 2017, S. 320). Diese Schlussfolgerung lässt sich jedoch bisher empirisch nicht belegen und muss als Hypothese verstanden werden. Solange eine empirische Validierung aussteht, ist offen, ob die positiven Lerneffekte tatsächlich auch dem Regelunterricht oder nicht vielmehr der Alltagskommunikation dienlich sind (Montanari 2016, S. 295). Besonders problematisch ist aus testtheoretischer und diagnostischer Perspektive, dass es bisher keine Überprüfung des DSD I in Hinblick auf seine Aussagekraft und Validität für neu zugewanderte SchülerInnen gibt (vgl. Wisniewski/Ide/Schwendemann 2020). Wisniewski u. a. stellen fest, dass eine unmodifizierte Übertragung des DSD I ins Inland aus erwerbstheoretischen, testmethodologischen, diagnostischen und auch inhaltlichen Gründen nicht gerechtfertigt sei, solange es keine entsprechenden Erkenntnisse gibt.

2.1 Das DSD I zwischen Spracherwerb und Diagnostik

Mit dem DSD I scheint die Hoffnung verbunden, mithilfe eines einheitlichen Instruments Übergangsentscheidungen vereinheitlichen zu können. Offen ist jedoch, ob die Prüfungsform tatsächlich als Übergangsinstrument geeignet ist. Dazu bedarf es zum einen der Formulierung sprachlicher Erwartungshorizonte für die Regelklasse und die Festlegung eines Sprachstandes, der an diesen Erwartungshorizont anknüpft. Ersteres ist hochgradig abhängig von der Alters- und damit auch Jahrgangsstufe sowie vom Schultyp und hat zugleich Folgen für den Erwartungshorizont an die Vorbereitungsstufe. Einheitliche Horizonte zu definieren, ist

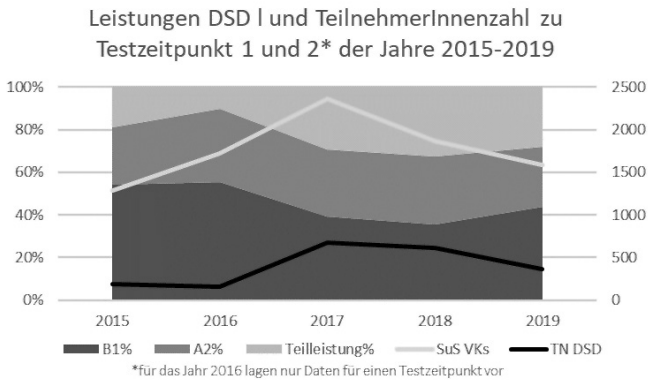
hochkomplex, wenn nicht gar unmöglich. Dies macht es schwierig, eine allgemeingültige Antwort auf die Frage zu geben, wo man im Laufe der sprachlichen Entwicklung neu zugewandelter SchülerInnen einen »Schnitt« setzt und den Spracherwerb von der Vorbereitungsklasse in die Regelklasse verlagert. Ein solcher Schnitt sollte selbstverständlich mit einer systematischen Anschlussförderung während der Regelbeschulung einhergehen, da die Sprachentwicklung mit dem Übergang in die Regelklasse noch lange nicht abgeschlossen ist (vgl. z. B. Gill 2020). Vielmehr rückt dann das bildungssprachliche Register verstärkt in den Fokus und prägt den weiteren Spracherwerbsverlauf im Deutschen. Für neu zugewanderte SchülerInnen geht ein Übergang in die Regelklasse zumindest im Deutschen auch mit einem Übergang von einem allgemein- zu einem bildungssprachlichen Register einher.

Im Vergleich zu (monolingual) deutschsprachig aufwachsenden SchülerInnen, deren Bildungslaufbahn bereits in einer deutschsprachigen Institution begann, haben neu zugewanderte SchülerInnen deutlich weniger Zeit zum Erlernen des bildungssprachlichen Registers, das zentral für fachliches Lernen ist und damit Schulerfolg mitbestimmt. Das sprachliche Fundament dazu wird in der Vorbereitungsklasse gelegt.

Generell wird mit dem Begriff Bildungssprache ein Register assoziiert, dem eine epistemologische Funktion (vgl. Pohl 2016) zugesprochen werden kann; es dient vorwiegend der Wissensvermittlung und -generierung. Im Deutschen ist dies konzeptionell schriftsprachlich kodiert. Die registerspezifische Funktion bildet sich in registerspezifischen Strukturen ab: Inhalte werden verallgemeinernd dargestellt, ihre schriftsprachliche Kodierung erfordert zugleich ein ausreichendes Maß an Explizitheit sowie Verknappung. Entpersonalisierte Muster, informationsverdichtende Strukturen sowie Mittel der Informationsexplizierung sind somit typisch für das bildungssprachliche Register. Der Erwerb dieser Mittel ist wiederum registerimmanent und erfolgt im Kontext der Erschließung neuer Handlungsmuster (vgl. Maas 2008, 2015). In der Schule treten solche Handlungsmuster in Form spezifischer Operatoren wie Beschreiben, Begründen, Analysieren, Erörtern, Zusammenfassen (vgl. z. B. Feilke 2012) auf.

LernerInnen benötigen zunächst ein (allgemein-)sprachliches Fundament, mit dessen Hilfe sie dann in und mit spezifischen Operatoren ihr sprachliches Repertoire im Bereich der Syntax, der Morphologie und der Lexik sukzessiv ausbauen können (vgl. konzeptionell Gamper/Schroeder 2016; Ohm 2017). Ein solch umspannender Blick auf Sprachentwicklung erfordert nicht nur eine systematische und vor allem kontinuierliche Begleitung, sondern bietet auch einen Orientierungsrahmen für Lernziele in Vorbereitungsklassen sowie für Übergangsentscheidungen. Für diagnostische Verfahren im Allgemeinen und das DSD I als Übergangsinstrument im Besonderen bedeutet das, dass schulspezifische schriftsprachliche Handlungsmuster (Operatoren) und damit verbunden bildungssprachliche Strukturen als Erwartungs- und Bewertungsrahmen dienen müssen.

Abb. 1: Entwicklung der absoluten SuS-Zahlen in VKs, DSD I-TeilnehmerInnenzahlen und Gesamtergebnisse in Berlin von 2015 bis 2019⁶



2.2 Bildungssprache im DSD I

Mit Blick auf die Frage, ob und wie das DSD I bildungssprachliche Kompetenzen erfasst, geht Dronske zwar davon aus, dass das DSD I »eine klar bildungssprachliche Orientierung« habe (Dronske 2016, S. 21), jedoch arbeiten Wisniewski u. a. heraus, dass eine solche Orientierung nicht kompatibel mit der früheren, auf »alltagsrelevante sprachliche *Handlungsfähigkeit*« (Wisniewski u. a. 2020, S. 508; Herv. i. O.) ausgerichteten Zielsetzung sei. Zu Recht gibt deshalb Montanari (2016, S. 294 f.) zu bedenken, dass nicht alle Prüfungsteile schul- bzw. berufsbezogene Aspekte systematisch aufgreifen. Welche Rolle bildungssprachliche sowie konzeptionell schriftsprachliche Anforderungen im DSD I spielen und wie TeilnehmerInnen damit zurechtkommen, ist Gegenstand der folgenden Analyse.

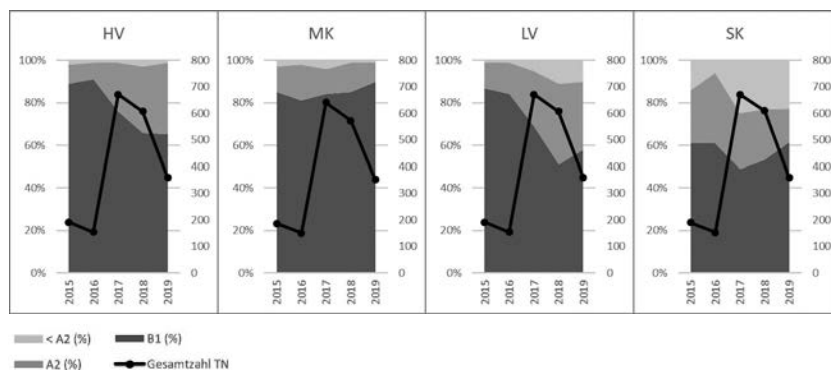
Im Folgenden stellen wir am Beispiel Berlins dar, wie viele SchülerInnen im Zeitraum von 2015 bis 2019 pro Schuljahr am DSD I teilgenommen haben und welche Ergebnisse sie dabei erlangten.⁷ Im zweiten Schritt betrachten wir im Detail Ergebnisse für die vier Prüfungsteile im DSD I.

Wie Abbildung 1 zeigt, sind die TeilnehmerInnenzahlen (TN DSD) bis 2018 gestiegen, sodass 2018 geschätzt über ein Drittel der neu zugewanderten Schü-

6 Grundlage der SchülerInnenzahlen bilden die in der Berliner Bildungsstatistik »Blickpunkt Schule« zugänglichen Angaben zu SchülerInnen in VKs. Unsere Zahlen beziehen sich auf die Jahrgangsstufen acht bis zehn der Schulformen Integrierte Sekundarstufe und Gymnasium. Grundlage der TeilnehmerInnenzahl des DSD I bilden die zur Verfügung gestellten Statistiken der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. An dieser Stelle danken wir den zuständigen MitarbeiterInnen herzlich für die Auskünfte und die freundliche Unterstützung.

7 Die zwei Testzeitpunkte sind zu einer jährlichen GesamtteilnehmerInnenzahl aufsummiert.

Abb. 2: Entwicklung der Testergebnisse nach Fertigkeitsbereichen (MK – mündliche Kommunikation, SK – schriftliche Kommunikation, HV – Hörverstehen, LV – Leseverstehen)



lerInnen der Jahrgangsstufen acht bis zehn die DSD I-Prüfungen absolvierten.⁸ Ab dem Jahr 2018 lässt sich ein leichter Rückgang verzeichnen. Auffällig ist, dass mit dem starken Anstieg der TeilnehmerInnenzahlen ab 2017 eine negative Verschiebung der B1-Testergebnisse von über 50 Prozent auf unter 40 Prozent einhergeht und der Anteil der Teilleistungsbescheinigungen von 10 bis 20 Prozent auf ca. 30 Prozent steigt. Dass dieser Rückgang auf schriftsprachliche Prüfungsteile im Allgemeinen und die schriftliche Kommunikation im Besonderen zurückzuführen ist, zeigt Abbildung 2.

Der Anteil der zugewiesenen B1-Niveaus ist im Bereich der schriftlichen Kommunikation von Beginn an deutlich niedriger als in den anderen Prüfungsteilen und sinkt in den Jahren 2017 und 2018 auf etwa 50%, während der Anteil der Personen, die unter dem A2-Niveau bleiben, parallel dazu steigt. In den Bereichen Hörverstehen und Leseverstehen lässt sich ab 2017 und damit zeitgleich mit dem sprunghaften Anstieg der TeilnehmerInnenzahl ein deutlicher Einbruch bei den B1-Niveaus und ein dazu paralleler Anstieg der A2-Niveaus verzeichnen. Für diesen Einbruch kommt die Erklärung in Frage, dass nicht nur die Leseverstehensaufgaben, sondern auch der Prüfungsteil zum Hörverstehen in Teilen an der Grenze zur konzeptionellen Schriftlichkeit stehen. Die konzeptionelle Schriftlichkeit an sich ist jedoch keine Erklärung für den evidenten Zusammenhang von steigenden TeilnehmerInnenzahlen und einem deutlichen Abfall der B1-Niveaus, der hypothetisch eine Folge dessen ist, dass das DSD I ab 2017 flächendeckender angewendet wurde, während zuvor gegebenenfalls eine Selektion derjenigen SchülerInnen stattgefunden hat, deren Chancen auf ein erfolgreiches Abschneiden ohnehin hoch waren. Die vermeintlich fehlende Leistungsselektion im Vorfeld der Prüfung führt

⁸ Eigene Berechnung der Zahlen auf Basis der zur Verfügung gestellten Statistik durch die SenBJF Berlin zum DSD I sowie der Berliner Schulstatistik »Blickpunkt Schule« der Schuljahre 2014/15 bis 2018/19. Die Zahlen stellen hier eine grobe Schätzung dar.

unter Umständen dazu, dass langsamere und lernunerfahrenere SchülerInnen am DSD I teilnahmen und letztlich scheiterten. Letzteres liegt eventuell auch im Prüfungsformat als solchem begründet: Die Lösungen in den Bereichen Lese- und Hörverstehen müssen jeweils in ein separates Lösungsblatt übertragen werden, das maschinell ausgewertet wird. SchülerInnen, die unerfahren im Umgang mit solchen testtypischen Charakteristika sind, begehen unter Umständen Übertragungsfehler. Die Leistungsabstufung kann somit in Teilen auf Unerfahrenheit im Umgang mit standardisierten Test- und Prüfungsformen verweisen. Auffällig ist mit Blick auf die Hypothese, dass ab 2017 verstärkt auch langsamere und unerfahrenere SchülerInnen am DSD I teilgenommen haben, das konstant gute Abschneiden der TeilnehmerInnen im Bereich der mündlichen Kommunikation. Dieser unterscheidet sich von den übrigen Prüfungsteilen insofern, als dies die einzige Prüfungssituation ist, in der Prüfling und PrüferIn gemeinsam an einer Kommunikationssituation teilnehmen. Nicht nur das Miteinander, das dadurch entsteht, sondern auch die mediale und damit eine größere Akzeptanz konzeptioneller Mündlichkeit, können sich positiv auf die Wertung auswirken.

Die Leistungen der TN in den vier Prüfungsteilen offenbaren somit zum einen eine Diskrepanz zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit und bieten zudem einen Hinweis darauf, dass lernunerfahrenere oder langsamere SchülerInnen mit dem DSD I überfordert werden. Gerade im Bereich der schriftlichen Kommunikation wird die große Heterogenität der SchülerInnen, die neben anderen Einflussfaktoren (Beschulungsmodelle, Unterrichtsqualität) einen Teil der Ergebnisse erklärt, sichtbar. Eine weitere Erklärungsmöglichkeit ist die Ausrichtung des Unterrichts, da häufig inhaltliche Rahmenvorgaben fehlen. Ebenso kommt das DSD I selbst als Erklärung in Frage. Diesem Punkt widmen wir uns im Folgenden.

2.3 Schriftliche Kommunikation im DSD I: Anforderungen und Realitäten

Im Rahmen des Prüfungsteils schriftliche Kommunikation müssen die SchülerInnen zu einem vorgegebenen Thema einen (ausführlichen) Beitrag für die Schülerzeitung verfassen, indem je vier thematische Standpunkte wiedergegeben und anschließend eine eigene begründete Meinung zum Thema formuliert werden soll. Als Operatoren kommen in der Aufgabenstellung also Zusammenfassen, Berichten sowie Begründen vor. Zwar wird ein Spektrum schulspezifischer Handlungsmuster berücksichtigt, vergleicht man die Schreibaufgabe jedoch mit anderen ähnlichen Prüfungsverfahren, zeigen sich teils deutliche Unterschiede. In der Regel sollen Prüflinge kurze E-Mails an FreundInnen, Forumsbeiträge oder kurze Entschuldigungsmails verfassen (siehe z. B. im B1-Zertifikat des Goethe-Instituts für Jugendliche,⁹ dem B1-Zertifikat von telc¹⁰ sowie beim *Deutschtest für Zuwanderer* (DTZ))

9 Siehe http://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/materialien/B1/b1_modellsatz_jugend.pdf, S. 24 [Zugriff: 23.9.2020].

10 Siehe <https://www.telc.net/pruefungsteilnehmende/sprachpruefungen/pruefungen/detail/zertifikat-deutsch-telc-deutsch-b1.html#t=2> [Zugriff: 24.11.2020].

des BAMF¹¹). Thematisch geht es meist um Geburtstagseinladungen, um verpassten Unterricht oder um eine kurze (eher informelle) Stellungnahme zu einem Thema. Dies sind Themen innerhalb des alltäglichen Erfahrungshorizonts der LernerInnen, die das Anforderungsprofil für den Bereich Schreiben laut GeR aufgreifen (hierzu gehört u. a. das Schreiben persönlicher Briefe, siehe Europarat 2001, S. 34). Berichte für eine Zeitung oder Ähnliches kommen – anders als im DSD I – ebenso wenig vor wie das Einfordern einer ausführlichen schriftlichen Meinungsdarstellung. Der Erwartungshorizont des DSD I für das Erreichen eines B1-Niveaus ist somit höher angesetzt als in anderen zertifizierenden Prüfungen.¹² Dies kann Auswirkungen auf die Bewertung schriftlicher Leistungen und damit auf die Erreichbarkeit eines Zielniveaus für neu zugewanderte SchülerInnen haben.

3. Diskussion und mögliche Lösungen

Die kursorische Betrachtung der DSD-Konzeption hat mit Blick auf den für SchülerInnen problembehafteten Bereich der schriftlichen Kommunikation gezeigt, dass das DSD I durchaus eine bildungssprachliche Orientierung für sich beanspruchen kann.¹³ Zugleich zeigt sich jedoch, dass der Anforderungshorizont der schriftlichen Kommunikation höher angesetzt ist als bei vergleichbaren Zertifikatsprüfungen und dadurch neu zugewanderte SchülerInnen womöglich überfordert. Vor dem Hintergrund der enormen Heterogenität der Beschulten muss deshalb gefragt werden, welche TeilnehmerInnen in der Lage sind, nach ein bis zwei Jahren Sprachunterricht das B1-Niveau des DSD I zu erreichen. Sicherlich sind es nicht diejenigen SchülerInnen, die bildungs-, schul- und sprachlernerfahren sind, sondern diejenigen mit ohnehin positiven Startbedingungen. Für schwächere LernerInnen wird das Erreichen des Zielniveaus B1 somit besonders schwer, gerade diese LernerInnen brauchen jedoch die intensivste Unterstützung. Dort, wo das B1-Zertifikat als de facto-Zugangsvoraussetzung für die Regelbeschulung oder Ausbildung fungiert, stellt es potenziell ein Selektionskriterium besonders für schwächere LernerInnen dar.¹⁴

Wir haben es also mit einem in Teilen paradoxen Befund zu tun: Das DSD I erfüllt im Bereich der schriftlichen Kommunikation eine auf den Regelunterricht ausgerichtete bildungssprachliche Orientierung; zugleich sind die Anforderungen des

11 Siehe https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/dtz-uebungstest.pdf, S. 19 [Zugriff: 23.9.2020].

12 Die hier exemplarisch aufgegriffenen Prüfformate sind nicht in allen Punkten vergleichbar, weil sie teils sehr unterschiedliche Zielgruppen (Jugendliche vs. Erwachsene, DaF-Lernende vs. DaZ-Lernende) im Blick haben. Aus der Zielgruppenanpassung müsste sich jedoch im Sinne des GeR eine Handlungs- und Situationsanpassung ergeben, nicht jedoch ein Unterschied im sprachlichen Anforderungsprofil.

13 Dies gilt explizit nur für den schriftlichen Prüfungsteil. Die Prüfungsteile zum Leseverstehen halten der bildungssprachlichen Orientierung nicht stand.

14 Wir sehen hier eine Parallele zur Erwachsenenbildung: Auch hier sind »bildungsstarke« TeilnehmerInnen im Rahmen von Integrationskursen bei der Sprachprüfung (DTZ) erfolgreich, bildungschwache hingegen kaum (vgl. Schroeder/Zakharova 2015).

DSD I in diesem Bereich u.E. zu hoch. Dieses Paradox liegt nicht nur in der Konzeption des DSD I, sondern auch in seiner Orientierung am GeR begründet. Die GeR-Skalen harren noch immer einer empirischen Validierung, werden jedoch häufig als Abbildungen von Sprachenwicklungsstufen (miss-)verstanden (vgl. Wisniewski 2014, S. 56 sowie S. 404). Der Vorteil der GeR-Skalen, LernerInnen auf individuelle sprachliche Handlungssituationen vorzubereiten und dadurch in Hinblick auf die Lerngruppenorientierung flexibel einsetzbar zu sein, kann erst wirken, wenn eine Modifizierung der GeR-Niveaus zu (alters- und schulformspezifischen) Anforderungsprofilen von Regelklassen stattfindet. Es ist daher offen bis fraglich, inwiefern die unmodifizierten GeR-Niveaus etwas über die Anforderungen der Regelklasse aussagen können. Wir wissen ebenso wenig, was das Erreichen eines spezifischen GeR-Niveaus letztlich aus diagnostischer Sicht mit Blick auf einen Übergang in die Regelklasse umspannende Sprachentwicklung bedeutet. Um es zugespitzt zu formulieren: Solange diese Fragen nicht geklärt sind, bleibt ein GeR-Niveau nicht mehr als ein Label, das für Fragen der schulischen Praxis (Sprachförderung, Sprachstandsdiagnostik) keine befriedigenden Antworten liefert.

Wie lassen sich also die Chancen des GeR (Flexibilität in Hinblick auf handlungs- und situationsangemessene Passung in Bezug auf den konkreten Lernkontext) und seine Grenzen (unklarer Mehrwert für Regelbeschulung, fehlende förderdiagnostische Perspektive) mit den Prüfungskomponenten des DSD I sinnvoll kombinieren? Für den Bereich schriftliche Kommunikation im DSD I ließen sich, analog zu anderen Zertifikatsprüfungen, drei separate und deutlich kleinere Aufgaben konzipieren, die zudem noch stärker an den schulischen Operatoren orientiert sind. So könnte man zum Beispiel je eine Beschreibung, einen Bericht sowie eine Meinung zu einem schulisch und fachlich relevanten Thema (z. B. Mülltrennung, Klassenfahrtplanung, Konflikte in der Klasse, Handyverbot in der Schule) implementieren. Die Bewertung der Schreibprodukte sollte dann spezifisch an den Operatoren entlang erfolgen und zugleich eine entwicklungsbezogene Komponente erhalten, indem strukturspezifische Merkmale in Anlehnung an ein registerübergreifendes Erwerbsverlaufsmodell erfasst und eingeordnet werden. Eine Orientierung an sprachentwicklungsbezogenen Erkenntnissen eröffnet hierbei förderdiagnostisches Potenzial, da Leistungen entsprechend der individuellen und institutionellen Gegebenheiten (z. B. Lernvoraussetzungen, Schulform, Klassenstufe) flexibel eingeordnet werden können. Dies umgeht die Notwendigkeit der Formulierung einheitlicher Anforderungsprofile der Regelklasse, die angesichts der oben beschriebenen Einflussfaktoren ohnehin schwer zu leisten ist.

Eine solche Modifikation des DSD I im Bereich schriftliche Kommunikation würde eine deutlich stärkere Orientierung am Erwartungsbereich des Regelunterrichts ermöglichen. Analog zum DSD I Pro, das sich sehr deutlich an die Berufsbildung anlehnt, ließe sich somit für das DSD I im Inland ein »B1-Niveau Schule« konzipieren. Bedingung für eine solche Modifikation ist jedoch – erneut – die generelle Klärung der Frage nach der Eignung der GeR-Niveaus, obgleich sie im schulischen und außerschulischen Bewusstsein (teils ohne tiefere Kenntnis) verankert sind. Besonders im außerschulischen Sektor wird eine bestimmte Erwartungs-

haltung mit dem B1-Niveau verbunden. Unumgänglich ist also die Auseinandersetzung mit der Frage, was B1 im Kontext von Übergängen konkret bedeutet und was nicht. Der GeR ermöglicht hier eine lernkontextbezogene Flexibilität, die sich aus unserer Sicht auch auf ein konkretes Niveau anwenden lässt. Es bedarf dafür einer empirisch fundierten Konkretisierung dessen, was B1 im Kontext von Spracherwerb bei neu zugewanderten SchülerInnen bedeutet. Eine empirische und kritische Auseinandersetzung mit dem GeR und daraus abgeleiteten Prüfungsformaten zählt deshalb zu den derzeit drängendsten Fragen bei der Beschulung neu zugewanderter SchülerInnen.

Literatur

- AHRENHOLZ, BERNT; FUCHS, ISABEL; BIRNBAUM, THERESA (2016): »... dann haben wir natürlich gemerkt, der Übergang ist der Knackpunkt...«: Modelle der Beschulung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern in der Praxis. In: *BiSS-Journal*, 5. Ausgabe. Online: <https://biss-sprachbildung.de/pdf/biss-journal-5-evaluation-eva-sek.pdf> [Zugriff: 4.8.2020].
- BILDUNG DURCH SPRACHE UND SCHRIFT (BiSS)/Fachgruppe Sprachliche Bildung neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher (2018): *Empfehlungen für den Übergang*. Online: https://landesschulamt.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Landesjournal/Bildung_und_Wissenschaft/Landes-schulamt/Migration/Empfehlungen_fuer_den_UEbergang.pdf [Zugriff: 23.9.2020].
- BUDDE, MONIKA ANGELA; PRÜSMANN, FRANZISKA (2020): Vom Sprachkurs Deutsch als Zweitsprache zum Regelunterricht. Einleitung. In: Dies. (Hg.): *Vom Sprachkurs Deutsch als Zweitsprache zum Regelunterricht. Übergänge bewältigen, ermöglichen, gestalten*. Münster: Waxmann, S. 9–29.
- DRONSKE, ULRICH (2016): Zum Einsatz des deutschen Sprachdiploms in Vorbereitungsklassen. In: *Fremdsprache Deutsch. Sonderheft*, S. 21–24.
- EUROPARAT (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt. Online: <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf> [Zugriff: 21.9.2020].
- FEILKE, HELMUTH (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. Basisartikel. In: *Praxis Deutsch*, H. 233, S. 4–13.
- GAMPER, JANA; RÖTTGER, EVELYN; STEINBOCK, DOROTHEÉ; FALKE, ULRICH (2020): »Aber es ist insgesamt zu wenig und es fehlt ein klares Konzept« – Willkommensklassen in Berlin. In: *InfoDaF* 47 (4), S. 410–428. DOI: 10.1515/infodaf-2020-0064.
- GAMPER, JANA; SCHROEDER, CHRISTOPH (2016): Sprachliche Bildung für Neuzugewanderte. Ein Plädoyer für einen erwerbssequentiellen Ansatz. In: *OBST* 89, S. 217–230.
- GAMPER, JANA; SCHROEDER, CHRISTOPH; STEINBOCK, DOROTHEÉ (i. Dr.): Lehr- und Lernkontexte des Deutschen als Zweitsprache. In: Altmayer, Claus; Biebighäuser, Katrin; Habertzettl, Stefanie; Heine, Antje (Hg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- GILL, CHRISTIAN (2020): Entwicklung des zweitsprachlichen Leseverständnisses von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern nach dem Übergang in den Regelunterricht in die Sekundarstufe I. In: Budde, Monika Angela; Prüsmann, Franziska (Hg.): *Vom Sprachkurs Deutsch als Zweitsprache zum Regelunterricht. Übergänge bewältigen, ermöglichen, gestalten*. Münster: Waxmann, S. 107–129.
- GRIESSHABER, WILHELM (2019): Profilanalysen. In: Jeuk, Stefan; Settineri, Julia (Hg.): *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch*. Berlin: de Gruyter, S. 547–567.
- KLEIN, WASSILIOS; KÜPPER, VERA; WAGNER, IRIS (2017): Das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz im Kontext der sprachlichen Erstintegration an weiterführenden und beruflichen Schulen. In: Middeke, Annegret; Eichstaedt, Annett; Jung, Matthias; Kniffka, Gabriele (Hg.): *Wie*

- schaffen wir das? Beiträge zur sprachlichen Integration geflüchteter Menschen.* Göttingen: Universitätsverlag (= Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Bd. 97), S. 313–323.
- MAAS, UTZ (2008): *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft.* Osnabrück: V&R unipress.
- DERS. (2015): Sprachausbau in der Zweitsprache. In: Köpcke, Klaus-Michael; Ziegler, Arne (Hg.): *Deutsche Grammatik in Kontakt. Deutsch als Zweitsprache in Schule und Unterricht.* Berlin: de Gruyter, S. 1–24.
- MONTANARI, ELKE (2016): Das Deutsche Sprachdiplom für neu zugewanderte Jugendliche im Handlungsmuster des Prüfungsgesprächs. In: Benholz, Claudia; Frank, Magnus; Niederhaus, Constanze (Hg.): *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis.* Münster: Waxmann, S. 285–298.
- OHM, UDO (2017): Literater Sprachausbau als konstitutives Moment fachlichen Lernens und beruflichen Handelns im Übergang Schule–Beruf. In: Lütke, Beate; Petersen, Inger; Tajmel, Tanja (Hg.): *Fachintegrierte Sprachbildung.* Berlin: de Gruyter, S. 287–304.
- POHL, THORSTEN (2016): Die Epistemisierung des Unterrichtsdiskurses – ein Forschungsrahmen. In: Tschirner, Erwin; Bärenfänger, Olaf; Möhring, Jupp (Hg.): *Deutsch als fremde Bildungssprache. Das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik.* Tübingen: Stauffenberg, S. 55–80.
- REICH, HANS H. (2017): Geschichte der Beschulung von Seiteneinsteigern im deutschen Bildungssystem. In: Becker-Mrotzek; Roth, Hans-Joachim (Hg.): *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder.* Münster-New York: Waxmann, S. 77–94.
- RICART BREDE, JULIA; SCHRAGE, HANNAH (2018): Das Deutsche Sprachdiplom (DSD) als Motivations-Turbo – sogar mit Nutzen für Regelunterricht und Berufsvorbereitung? Sichtweisen von schulischen Akteurinnen und Akteuren zum Einsatz des DSD I im deutschen Inlandsschulwesen. In: Ricart Brede, Julia; Maak, Diana; Pliska, Enisa (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit. Beiträge aus dem »Workshop Deutsch als Zweitsprache, Migration und Mehrsprachigkeit«, 2016.* Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 211–230.
- SCHROEDER, CHRISTOPH; ZAKHAROVA, NATALIA (2015): Sind die Integrationskurse ein Erfolgsmodell? Kritische Bilanz und Ausblick. In: *Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik (ZAR)* 8, S. 257–262.
- VON DEWITZ, NORA; MASSUMI, MONA (2017): Schule im Kontext aktueller Migration. Rechtliche Rahmenbedingungen, schulorganisatorische Modelle und Anforderungen an Lehrkräfte. In: McElvany, Nele; Jungermann, Anja; Bos, Wilfried; Holtappels, Heinz Günter (Hg.): *Ankommen in der Schule: Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung.* Münster: Waxmann, S. 27–40.
- WISNIEWSKI, KATRIN (2014): *Die Validität der Skalen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen. Eine empirische Untersuchung der Flüssigkeits- und Wortschatzskalen des GeRS am Beispiel des Italienischen und des Deutschen.* Frankfurt/M.: Peter Lang.
- WISNIEWSKI, KATRIN; IDE, ROBIN; SCHWENDEMANN, MATTHIAS (2020): Zum Einsatz des Deutschen Sprachdiploms der Kultusministerkonferenz (erste Stufe) an Schulen in Deutschland: Ein Problemaufriss. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25 (2), S. 487–529. Online: <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/1103/1099> [Zugriff: 20.11.2020].
- ZENTRALSTELLE FÜR AUSLANDSSCHULWESEN (ZfA) (Hg., 2009): *Rahmenplan »Deutsch als Fremdsprache« für das Auslandsschulwesen.* Online: https://www.auslandsschulwesen.de/SharedDocs/Downloads/Webs/ZfA/DE/DSD/DaF-Rahmenplan.pdf?__blob=publicationFile&v=2 [Zugriff: 23.9.2020].

Luca Melchior

Translanguaging-Zugänge für das sprachliche und kulturelle Lernen im Unterricht

Ein Vorschlag¹

In Schulen als Spiegelbilder der Gesellschaft treten nicht nur Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit auf, auch Phänomene der Sprachhierarchisierung, des Linguizismus und der Ausgrenzung aufgrund von (zugeschriebener) sprachlicher Zugehörigkeit sind möglich. Die komplexen sprachlich-kommunikativen Ressourcen mehrsprachiger, inklusive dialektsprachiger Schüler*innen, die auf ungesteuertem Erwerb basieren, werden dabei häufig als Hindernis für den gesteuerten Erwerb von (idealisierten) Referenzsprachen wahrgenommen. Dem gegenüber stehen *Translanguaging*-Ansätze, welche die sprachlichen Ressourcen der Schüler*innen als einheitliches, komplexes kommunikatives Potential, das für den Sprach- und Fachunterricht genutzt werden kann und soll, ansehen. Im Beitrag werden nach einigen theoretischen Überlegungen Vorschläge für multimodale *Translanguaging*-geleitete didaktische Aktivitäten gezeigt, welche durch die Rekonstruktion sprachlicher Biographien und die Reflexion über die (schulische) *Linguistic Landscape* auch die *Language Awareness* der Schüler*innen und Pädagog*innen auf mehreren Ebenen fördern können.

1. Einleitende Bemerkungen

In ihrem vielzitierten Werk *Translanguaging. Language, bilingualism and education* (García/Li 2014, S. 24) definieren Ofelia García und Wei Li *Translanguaging* als die diskursive Norm in zweisprachigen Familien und Gemeinschaften. Geht aus dieser Definition scheinbar noch die Auffassung einer Art additiven Sprachenrepertoires

LUCA MELCHIOR ist Professor für Mehrsprachigkeitsforschung an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt/Celovec, Forschungsbereiche: Migrationslinguistik, Minderheitensprachen, Soziolinguistik, Sprach(en)politik, Sprachkontakt, Sprache(n) und Bildung, mit besonderem Fokus auf den Alpen-Adria-Raum. E-Mail: luca.melchior@aau.at

- 1 Ich danke den Studierenden des Seminars »Mehrsprachigkeit im Bildungssystem« (Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Sommersemester 2020) für die zahlreichen Anregungen und die stimulierenden Diskussionen im Rahmen dieser Lehrveranstaltung.

hervor, verwenden die Autor*innen den Terminus jedoch, um kommunikative Praktiken zu bezeichnen, welche der Komplexität sprachlichen Austausches zwischen Sprecher*innen mit unterschiedlichen sprachlichen, familiären, sozialen und/oder Bildungshintergründen gerecht werden, so dass diese damit sichtbar gemacht und neue Perspektiven ermöglicht werden können, die in einsprachig konzipierten Nationalstaaten verborgen blieben (vgl. García/Li 2014, S. 21). Diese Perspektive, die sich u. a. auf den ebenfalls vielzitierten Aufsatz von Grosjean (1989) mit dem ansprechenden Titel *Neurolinguists, Beware! The Bilingual Is Not Two Monolinguals in One Person* stützt, möchte eine Überwindung eng konzipierter Sprachgrenzen in der mehrsprachigen Kommunikation leisten, in der Überzeugung, dass Mehrsprachigkeit ein »integriertes Ganzes« (vgl. Grosjean 1989, S. 6) ist, und erweist sich als äußerst nützlich in didaktisch-pädagogischem Kontext.² *Translanguaging* bezeichnet also kein neues Phänomen, sondern stellt einen Perspektivenwechsel dar: Fokussiert wird nicht auf die »getrennten Sprachcodes«, deren »Grenzen« und die »Verletzungen« dieser, sondern auf die diskursive Dimension der Mehrsprachigkeit (»discursive multilingualism«; Franceschini 2011, S. 346), auf das Potential, das komplexe Sprachrepertoires als wichtige Ressource darstellen, und damit wird das Konzept der (prozessualen) kommunikativen und der kognitiven Realität mehrsprachiger Individuen besser gerecht (vgl. García 2009). »Hybridity and translanguaging are inherent parts of heritage speakers' repertoires as they draw on their full ranges of linguistic resources to communicate in different contexts [...]. New hybrid languages [sic] practices can negotiate and mark new identities.« (Tseng 2020, S. 113) Diese werden nicht einfach »toleriert«, sondern durch deren Verwendung gefördert (vgl. Creese/Blackledge 2010, S. 103). Dabei »gilt das Interesse [...] der Art, wie heterogene kommunikative Ressourcen genutzt und miteinander kombiniert werden, um Bedeutung zu schaffen, und welche Bedeutungen Sprecher*innen selbst diesen Praktiken geben« (Busch 2013, S. 57). *Translanguaging* ist aber nicht nur eine Sprachtheorie, sondern auch eine Unterrichtsstrategie, welche sowohl sprachliches als auch fachliches Wissen fördert

2 Sprachen als diskrete, voneinander abgegrenzte (und zählbare) Systeme sind in der Tat historisch-kulturelle Konstrukte – sie sind auf der historischen Ebene angesiedelt (vgl. Coseriu 1988, S. 47). Die kognitive Verarbeitung von Sprache ist jedoch auf der universellen Ebene des Sprechens angesiedelt, die keine Differenzierung der sprachlichen Elemente nach historischen Sprachen kennt, wie neurolinguistische Studien belegen (vgl. Videsott 2011, S. 208). In diesem Sinne unterstreichen García/Li (2014, S. 2), dass *Translanguaging*-Ansätze die sprachlichen Praktiken von Mehrsprachigen nicht als Zugriff auf autonome, separate Sprachsysteme betrachten, sondern auf ein Repertoire, das Elemente beinhaltet, die kulturell unterschiedlichen Sprachen zugeordnet werden; vgl. auch Otheguy, García und Reid (2019, S. 626), die entsprechend behaupten, dass auch Konzepte wie *Zwei- und Mehrsprachigkeit* »despite their importance as sociocultural concepts, have no correspondence in a dual or multiple linguistic system«. In dieser Konzeptualisierung, die auf kommunikative Praktiken und auf individuelle Repertoires fokussiert, überwindet *Translanguaging* die Vorstellung von Sprachen als separaten (und »zählbaren«) Codes, die auch durchaus positiven Auffassungen von *Code-Mixing* (vgl. z. B. Auer 2009) und den ersten Verwendungen des Konzeptes (vgl. z. B. Lewis/Jones/Baker 2012) zugrunde lagen (vgl. auch Blackledge/Creese 2014, S. 2 und García 2009).

(vgl. Mazak 2017, S. 2), ein pädagogischer Ansatz, der in vielen Formen dekliniert wird – auch in Abhängigkeit von den unterschiedlichen schulischen und außerschulischen Gegebenheiten. Diese gehen von mehrsprachigen Schulen in ebenfalls mehrsprachigen Regionen über bilinguale Schulen mit Unterricht in einer nicht-territorialen Sprache bis hin zu monolingual ausgerichteten Schulen mit einer mehrsprachigen Schüler*innenschaft, in denen in der Regel deren Sprachenressourcen nicht gesehen und ausgeschöpft werden. *Translanguaging* weist als pädagogischer Ansatz ein großes Potential auf vielen Ebenen auf.

2. Das pädagogische Potential von *Translanguaging*-Ansätzen

Auch im deutschsprachigen Raum ist die Situation nicht anders als von Pacheco/Miller (2015, S. 533) für den englischsprachigen Kontext festgestellt: Die Zahl von Schüler*innen, die neben Deutsch auch andere Sprachen sprechen, ist die wahrscheinlich am schnellsten wachsende Schüler*innengruppe.³ Es ist mehrfach betont worden (vgl. u. a. Pacheco/Miller 2015), dass die Förderung dieser Mehrsprachigkeit positive kognitive, aber auch emotionale und soziale Effekte für diese Schüler*innen hat; sie ist aber auch für lebensweltlich monolinguale Kinder⁴ eine nicht zu unterschätzende Ressource. Montanari/Panagiotopoulou (2019, S. 22) werfen die Frage ein, ob es nicht sinnvoller ist, die Kompetenz im Umgang mit Sprachenvielfalt und Heteroglossie zu diskutieren und zu fördern, anstatt die Idee von klar abgrenzbaren Sprachen zu verfolgen. Denn unter Berücksichtigung der Sprachen, die alle Kinder und Jugendlichen im Rahmen ihrer Bildungsbiographie erwerben, sind alle Menschen als *potentielle oder angehende Mehrsprachige* zu betrachten.

García/Kleifgen (2018, S. 109) merken an, dass didaktische Konzepte, die sich an *Translanguaging* orientieren, die sprachlich-kommunikativen Praxen mehrsprachiger Schüler*innen und das als einheitlich gesehene Sprachrepertoire der Schüler*innen fördern und dabei »transform[.] practices in schools as well as societal views of such practices«. In anderen Worten: *Translanguaging* stellt für mehrsprachige Kinder eine große Chance dar, denn es ermöglicht ihnen, ihr Sprachrepertoire flexibel und kreativ zu nutzen und dabei auf ihre sprachlichen Stärken zu bauen, um ihre Sprachkompetenzen in der schwächeren Sprache weiterzuentwickeln, ihren Wortschatz zu erweitern, ein tieferes und umfangreicheres Verständnis der fachlichen Inhalte zu begünstigen und ihren (sprachlichen und fachlichen) Lern- und *Meaning-Making*-Prozess zu unterstützen (vgl. García/Li 2014, S. 40). Darüber hinaus stärkt es ihre Teilhabe am Schul- und Klassen-

3 Was medial und politisch auch für negative Schlagzeilen sorgt – es sei hier nur an die Meldung der österreichischen Integrationsministerin (!) erinnert, die in einem Interview in der Boulevardpresse im Frühjahr 2020 relativ offen den hohen Anteil an Schüler*innen mit nicht-deutscher Muttersprachen in Wien in Verbindung mit der Entstehung von »Parallelgesellschaften« brachte.

4 Wobei in der Regel auch diese komposite Sprachenrepertoires aufweisen, in denen nicht selten der Dialekt eine große kommunikative und identitätsstiftende Rolle einnimmt.

geschehen sowie am sozialen Leben und dementsprechend ihre Motivation und ihr Engagement. Für lebensweltlich einsprachige Schüler*innen fördert *Translanguaging* die Sprachreflexion, den Sprachvergleich und stärkt ihre *Language Awareness*. Für die Lehrkräfte bietet es, auch als positives Modell durch Zugriff auf die eigenen mehrsprachigen Ressourcen,⁵ eine Möglichkeit, auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen einzugehen und auf ihr sprachliches und kommunikatives, aber auch auf ihr Wissenspotential zurückzugreifen und dieses beim *Meaning-Making* zu fördern. Emotional und sozial kann *Translanguaging* eine schnellere und stärkere Eingliederung von mehrsprachigen Schüler*innen in die Klassengemeinschaft begünstigen – unter anderem durch die Hilfe, die (sprachlich) stärkere Schüler*innen leisten können. Durch *Translanguaging*-Praktiken sollen Schüler*innen vor »Sprachscham« geschützt werden, sie sollen »feel comfortable expressing themselves in any language or combination of languages without fear of discrimination or recrimination« (Simpson 2020, S. 48). Sie sollen das Gefühl bekommen, dass ihre Sprachen geschätzt und anerkannt werden, dass ihre Kompetenzen sichtbar und nicht ignoriert werden und dass ihnen kein Linguizismus widerfährt. So soll auch allen die Teilnahme am Schul- und Klassengeschehen sowie die Partizipation im Klassenverband ermöglicht und denen, die aufgrund sprachlicher Ängste schweigen, wieder eine Stimme gegeben werden. Dadurch dass in mehrsprachigen Umgebungen gängige kommunikative Strategien nicht ausgeblendet werden, sondern deren Potential erkannt wird, kann auch eine stärkere Zusammenarbeit zwischen Familien und der Institution Schule gefördert werden (vgl. Baker 2001, S. 281 f.; García/Li 2014, S. 64). Lebensweltlich monolinguale Schüler*innen werden ihrerseits über die innere Variation sowie die Plurizentrik des deutschen Sprachraums reflektieren können, die Funktionen unterschiedlicher Varietäten – vom Dialekt über die regionale Umgangssprache bis hin zum österreichischen Deutsch und dem deutschländischen Deutsch, aber auch Jugendsprache, Slang usw. – bewusst wahrnehmen und über die eigene innere Mehrsprachigkeit nachdenken. *Translanguaging* fordert von den Schüler*innen Verantwortungsbewusstsein und Selbstengagement, es trägt aber dazu bei, die *Language Awareness* der Schüler*innen und der Lehrkräfte, deren Sprachneugier und sprachkritisches Denken zu fördern, u. a. indem über sprachliche Machtstrukturen, Sprachhierarchisierungen, Sprachideologien und über die eigenen Sprach(en)erfahrungen oder über diaphasische, diastratische und diatopische Sprachvariation reflektiert wird (vgl. Muller/Schmidt/Weber 2020, S. 181). Es kann daher als Schritt in Richtung Multilingual Awareness (vgl. u. a. García 2017) und dementsprechend zur Überwindung des »monolingualen Habitus« (Gogolin 1994) der Institution Schule, der den Gebrauch anderer Sprache als Hindernis für den Lernprozess betrachtet, gelten (vgl. Duarte 2019, S. 151 f.).⁶ In diesem Sinne zentral ist bei *Translanguaging*-Ansätzen »the recognition of the

5 Was jedoch nicht bedeutet, dass die Lehrkräfte alle in ihren Klassen vertretenen Sprachen auch können müssen!

6 Dies bedeutet nicht, dass der Ausbau der Kompetenzen in der Schulsprache Deutsch vernachlässigt wird – im Gegenteil, diese sollen damit weiter gestärkt werden.

plurilingual nature of classroom interactions and communicative repertoires of both learners and teachers in multilingual settings, and the affirmation of plurilingualism as a potential resource rather than necessarily a barrier to language and content learning« (Lin 2013, S. 522).

Li (2011, S. 1223) spricht von einem »translanguaging space«, der in der Interaktion hergestellt werden kann, und den er als »a social space for the multilingual language user by bringing together different dimensions of their personal history, experience and environment, their attitude, belief and ideology, their cognitive and physical capacity into one coordinated and meaningful performance, and making it into a lived experience« definiert. Räume für Translanguaging-Praktiken zu ermöglichen und zu schaffen, wirkt sich jedoch nicht nur allgemein auf den Lernprozess positiv aus: »what the production of translanguaging space potentially achieves for learners is the opportunity to creatively forge for themselves new ›transcultural identities« (Jones 2019, S. 10). Dabei geht es auch hier nicht einfach um Toleranz und Akzeptanz gegenüber »anderen« Kulturen, um ihre Reproduktion – denn Kulturen und kulturelle Zugehörigkeiten werden ebenfalls nicht als separat, sondern als Potential im Repertoire mehrsprachiger und mehrkultureller Individuen angesehen und anerkannt, auf das sie zugreifen können (Galante 2019, S. 4) –, sondern auch um den kreativen und freien Akt, aus diesen zu wählen, neu zu kombinieren und zu gestalten (Jones 2019, S. 10 f.) und damit auch neue, komplexe Identitäten jenseits vorgegebener Kategorien zu schaffen (Li 2011, S. 1223).

3. Multimodale Sprach(auto)biographien: ein didaktischer Vorschlag⁷

Mehrere *Translanguaging*-Projekte, die in den letzten Jahren beschrieben worden sind, greifen auf sprachbiographische Ansätze zurück, insbesondere auf die durch Krumm/Jenkins (2001) zum ersten Mal eingesetzten und mittlerweile vielfältig rezipierten multimodalen *Sprachenporträts* (vgl. z. B. Galante 2019; Montanari/Panagiotopoulou 2019, S. 72–75). Auch die hier vorgeschlagenen Aktivitäten zielen auf sprachbiographische Aspekte der Schüler*innen und bleiben einem multimodalen Ansatz treu. Jedoch wird vorgeschlagen, mit (narrativen) Interviews und Medieneinsatz zu arbeiten.

Die Schüler*innen sollen in Zweier-Gruppen arbeiten. Sie sollen sich jeweils interviewen und sich dabei mit einer (Smartphone-)Kamera filmen. Der*die Interviewte soll seine*ihre Sprachautobiographie skizzieren und die salienteren und wichtigeren Ereignisse, Momente, Orte und Personen derselben rekonstruieren und darstellen (zu Sprachbiographien und *Language Awareness* vgl. schon DeFazio 1997, S. 104; vgl. aber auch Busch/Jardine/Tjoutuku 2006; neuer Hélot/Yoshimura/Young 2019). Als »Aufwärmphase« kann durch die Lehrkraft die Lektüre eines Abschnittes aus der berühmten literarischen (Sprach-)Autobiographie von Elias

7 Der Vorschlag eignet sich in dieser Form für Schüler*innen der Sekundarstufe II; mit Veränderungen könnte er aber auch in früheren Stufen umgesetzt werden.

Canetti *Die gerettete Zunge. Geschichte einer Jugend* (1977) angeregt und dann im Plenum darüber diskutiert werden. Dafür eignen sich zum Beispiel Abschnitte aus dem Kapitel »Kako la gallinica«. Wölfe und Werwölfe« im ersten Teil des Buches und/oder »Deutsch am Genfersee« im zweiten Teil. Selbstverständlich eignen sich aber auch andere literarische (Sprach-)(Auto)-Biographien – zum Beispiel aus Graphic Novels⁸ – dafür. Danach sollen die Schüler*innengruppen arbeiten; sie sollen dabei frei sein, auf ihr gesamtes Sprachrepertoire zurückzugreifen. Wenn Interviewer*in und Interviewte*r nicht gleichdeckende Sprachrepertoires haben, führt dies dazu, dass es immer wieder Momente gibt, in denen Reformulierungen, Übersetzungen, Umschreibungen (z. B. für »unübersetzbare« Bezeichnung von Realia, aber nicht nur) notwendig sind. Dabei sollen die Schüler*innen auch ermuntert werden, die Settings für die Interviews selbst auszuwählen und dabei sowohl die *Schoolscape* als auch die *Linguistic Landscape* ihrer Umgebung in den Film und in die Rekonstruktion mit einzubeziehen, wenn diese für sie relevant sind (über die Analyse der *Linguistic Landscape* als pädagogische Ressource für die Förderung der *Language Awareness*, vgl. Dagenais u. a. 2009, für einen Überblick über *Schoolscape*-Analysen vgl. Gorter 2018). Dies ermöglicht, die Sprachen und ihre Verwendung in der öffentlich sichtbaren Schriftlichkeit bewusst wahrzunehmen und über Sprachmacht, Sprachenhierarchien sowie sichtbare und unsichtbare Sprachen zu reflektieren. Zum Film, der gern zu Hause geschnitten und zu einem richtigen Kunstprodukt gemacht werden kann, das dann auch in der Schule gezeigt wird, sollen die Schüler*innen eine Inhaltsbeschreibung verfassen, die sie dann mit Bildmaterial – zum Beispiel aus der *Linguistic* oder der *Schoolscape* – zu einem Plakat gestalten sollen. Die Filme könnten dann, soweit die zeitlichen und technischen Ressourcen vorhanden sind, im Plenum vorgeführt werden; davor sollen die Filmemacher*innen diese in einer etwa fünfminütigen Rede vorstellen, wobei sie auch auf ihr gesamtes Sprachrepertoire zugreifen sollen. Anschließend werden nach der Vorführung die Filme mit Moderation der Lehrkraft gemeinsam besprochen.

Damit wird multimodal und transmedial gearbeitet und unterschiedliche semiotische Ressourcen werden genutzt. Es wird erwartet, dass neben der Spracharbeit, die durch das multimodale Verfassen der Sprach(auto)biographie zu leisten ist und bei der der Sprachvergleich angeregt wird, mit Übersetzung gearbeitet wird, auch die Reflexion über eigene und fremde Spracherwerbswege und kommunikative Praktiken sowie über historischen und gegenwärtigen Sprachkontakt gefördert wird. Dabei sollen auch Themen mit Bezug auf eigene und fremde Erfahrungen der Sprachmacht, wie zum Beispiel Sprachverbote, die nicht-autochthone Sprachen, aber auch den Dialekt betreffen können, oder auch das Unbehagen, wenn man infolge von Binnenwanderungsbewegungen einen anderen Dialekt als die Peers spricht, reflektiert werden. Zweifelsohne sollen auch *positive* Aspekte der Sprach-

8 Dafür würden sich zum Beispiel verschiedene Passagen aus dem zweiten Band der Graphic Novel *Persepolis* von Marjane Satrapi (im vierbändigen französischen Original im dritten Band) gut eignen, in denen die Autorin verschiedene Begegnungen mit der deutschen Sprache darstellt.

biographie, wie zum Beispiel Momente gut gelungener Kommunikation, Bezugsmenschen, die in der eigenen sprachlichen Entwicklung eine fördernde Rolle gespielt haben, Erfahrungen, die das Interesse und die Neugier für neue Sprachen erweckt haben, Gelegenheiten, in denen durch Interkomprehension auch das Verständnis »unbekannter« Sprachen möglich war usw. einbezogen werden. Auch in der Nachbearbeitungsphase kann die Beschäftigung mit literarischen Vorgaben die Literalität stimulieren und Beziehungen sowohl im Bereich *text-to-self* als auch *text-to-text* und *text-to-world* fördern.

Durch diese Aktivitäten sollen die Schüler*innen die Möglichkeit erhalten, all die sprachlichen Ressourcen im eigenen Repertoire im *Meaning-Making*-Prozess zu nutzen, mit diesen kreativ zu arbeiten und sowohl mündlichen als auch schriftlichen Ausdruck zu fördern. Darüber hinaus wird die Reflexion über Sprache(n) gefördert und damit die *Language Awareness* der Schüler*innen. Der sprachliche und kulturelle Reichtum in der Klasse wird sichtbar gemacht und als positive Ressource wertgeschätzt, die Partizipation und Zusammenarbeit im Klassenverband werden unterstützt und damit die Schüler*innen auf individueller und emotionaler Ebene gestärkt und die kritische Reflexion über Sprache und Macht angeregt.

Literatur

- AUER, PETER (2009): Competence in performance: Code-switching und andere Formen bilingualen Sprechens. In: Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula (Hg.): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 91–110.
- BAKER, COLIN (2001): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BLACKLEDGE, ADRIAN; CREESE, ANGELA (2014): Heteroglossia as Practice and Pedagogy. In: Dies. (Hg.): *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*. Dordrecht u. a.: Springer, S. 1–20.
- BUSCH, BRIGITTA (2013): *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas/UTB.
- BUSCH, BRIGITTA; JARDINE, AZIZA; TJOUTUKU, ANGELIKA (2006): *Language biographies for multilingual learning*. Cape Town: PRAESA (Occasional papers).
- COSERIU, EUGENIO (1988 [1981]): »Historische Sprache und »Dialekt«. In: Albercht, Jörn (Hg.): *Energieia und Ergon. Sprachliche Variation – Sprachgeschichte – Sprachtypologie*. Bd. I: *Schriften von Eugenio Coseriu (1965–1987)*. Tübingen: Narr, S. 45–61.
- CREESE, ANGELA; BLACKLEDGE, ADRIAN (2010): Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching? In: *The Modern Language Journal* 94 (1), S. 103–115.
- DAGENAIS, DIANE; MOORE, DANIELE; SABATIER, CÉCILE; LAMARRE, PATRICIA; ARMAND, FRANÇOISE (2009): Linguistic landscape and language awareness. In: Shohamy, Elana; Gorter, Durk (Hg.): *Linguistic Landscape. Expanding the Scenery*. New York-London: Routledge, S. 253–269.
- DEFAZIO, ANTHONY J. (1997): Language awareness at The International High School. In: Van Lier, Leo; Corson, David (Hg.): *Encyclopedia of Language and Education*. Vol 6: *Knowledge about language*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, S. 99–107.
- DUARTE, JOANA (2019): Translanguaging in mainstream education: a sociocultural approach. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 22 (2), S. 150–164.
- FRANCESCHINI, RITA (2011): Multilingualism and Multicompetence: A Conceptual View. In: *The Modern Language Journal* 95 (3), S. 344–355.
- GALANTE, ANGELICA (2019): »The moment I realized I am plurilingual«: Plurilingual tasks for creative representations in EAP at a Canadian university. In: *Applied Linguistics Review*. DOI: 10.1515/applirev-2018-0116,

- GARCÍA, OFELIA (2009): *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- DIES. (2017): Critical Multilingual Language Awareness and Teacher Education. In: Cenoz, Jasone; Gorter, Durk; May, Stephen (Hg.): *Language Awareness and Multilingualism*. Cham: Springer, S. 263–280.
- GARCÍA, OFELIA; KLEIFGEN, JO ANNE (2018): *Educating Emergent Bilinguals. Policies, Programs, and Practices For English Learners*. New York-London: Teachers College Press.
- GARCÍA, OFELIA; LI, WEI (2014): *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- GOGOLIN, INGRID (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- GORTER, DURK (2018): Linguistic landscapes and trends in the study of schoolscapes. In: *Linguistics and Education* 44, S. 80–85.
- GROSJEAN, FRANÇOIS (1989): Neurolinguists, Beware! The Bilingual Is Not Two Monolinguals in One Person. In: *Brain and Language* 36 (1), S. 3–15.
- HÉLOT, CHRISTINE; YOSHIMURA, MASAHITO; YOUNG, ANDREA (2019): »Educating English Language Teachers to Critical Language Awareness: A Collaborative Franco-Japanese Project«. In: López-Gopar, Mario E. (Hg.): *International perspectives on critical pedagogies in ELT*. Cham: Palgrave Macmillan, S. 197–217.
- JONES, RODNEY H. (2019): Creativity in language learning and teaching: Translingual practices and transcultural identities. In: *Applied Linguistics Review*. DOI: 10.1515/applirev-2018-0114.
- KRUMM, HANS-JÜRGEN; JENKINS, EVA-MARIA (2001): *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit*. Sprachenporträts. Wien: eviva.
- LEWIS, GWYN; JONES, BRYN; BAKER, COLIN (2012): Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. In: *Educational Research and Evaluation* 18 (7), S. 641–654.
- LI, WEI (2011): Moment Analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. In: *Journal of Pragmatics* 43, S. 1222–1235.
- LIN, ANGEL (2013): Toward Paradigmatic Change in TESOL Methodologies: Building Plurilingual Pedagogies From the Ground Up. In: *TESOL Quarterly* 47 (3), S. 521–545.
- MAZAK, CATHERINE M. (2017): Introduction: Theorizing Translanguaging Practices in Higher Education. In: Mazak, Catherine M.; Carroll, Kevin S. (Hg.): *Translanguaging in Higher Education. Beyond Monolingual Ideologies*. Bristol: Multilingual Matters, S. 1–10.
- MONTANARI, ELKE G.; PANAGIOTOPOULOU, JULIE A. (2019): *Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen*. Tübingen: Narr Francke Attempto (= utb Pädagogik, Sprachwissenschaft).
- MULLER, SARAH; SCHMIDT, CLEA; WEBER, JEAN-JACQUES (2020): Perceived Legitimacy and Translanguaging: Exploring the Interconnectedness of Pedagogy and Policy. In: Horner, Kristine; Dailey-O'Cain, Jennifer (Hg.): *Multilingualism, (Im)mobilities and Spaces of Belonging*. Bristol: Multilingual Matters, S. 177–196.
- OTHEGUY, RICARDO; GARCÍA, OFELIA; REID, WALLIS (2019): A translanguaging view of the linguistic system of bilinguals. In: *Applied Linguistics Review* 10 (4), S. 625–651.
- PACHECO, MARK B.; MILLER, MARY E. (2015): Making Meaning Through Translanguaging In The Literacy Classroom. In: *The Reading Teacher* 69 (5), S. 533–537.
- SIMPSON, JAMES (2020): Translanguaging in ESOL: Competing Positions and Collaborative Relationships. In: Moore, Emilee; Bradley, Jessica; Simpson, James (Hg.): *Translanguaging as Transformation. The Collaborative Construction of New Linguistic Realities*. Bristol: Multilingual Matters, S. 41–57.
- TSENG, AMELIA (2020): Identity in home-language maintenance. In: Schalley, Andrea C.; Eisenclas, Susana A. (Hg.): *Handbook of Home Language Maintenance and Development*. Social and Affective Factors. Berlin-Boston: de Gruyter Mouton, S. 109–129.
- VIDESOTT, GERDA (2011): *Mehrsprachigkeit aus neurolinguistischer Sicht. Eine empirische Untersuchung zur Sprachverarbeitung vielsprachiger Probanden*. Stuttgart: Ibidem.

Barbara Hoch

Mehrsprachigkeit, sprachliche Normen und die interaktive Verhandlung sozialer Positionierungen

Unterricht als sprachlicher Markt

Im Klassenraum begegnen uns nicht nur unterschiedliche sprachliche Ressourcen von Schüler/innen, sondern auch unterschiedliche Sichtweisen hinsichtlich der Korrektheit und Angemessenheit von Sprache(n). Der Beitrag illustriert anhand von zwei Grundschulklassen Lehrer/innen- und Schüler/innenperspektiven auf schulischen Sprachgebrauch und zeigt dabei verschiedene Orientierungen an sprachlichen Normen und deren Auslegung. Ein Fallbeispiel aus einer weiteren Klasse führt vor Augen, wie Lehrkräfte, aber auch Schüler/innen in der Unterrichtsinteraktion nicht nur über den Wert sprachlicher Produkte auf dem schulischen Sprachmarkt, sondern zugleich über die soziale Positionierung von Schüler/innen verhandeln.

1. Einleitung: Unterricht als sprachlicher Markt

Schule ist ein mehrsprachiger Ort, ein vielstimmiger Ort. In der Grundschule kommen, so Fürstenau (2017), »von Anfang an Kinder und Lehrkräfte zusammen, die über unterschiedliche sprachliche Ausdrucksweisen verfügen« (Fürstenau 2017, S. 9). Ihnen steht ein Repertoire an Sprachen, aber auch an Varietäten, Stilen und Registern in diesen Sprachen zur Verfügung (vgl. Busch 2017, S. 21; Fürstenau 2017, S. 9). Die individuellen Repertoires der Schüler/innen wie auch der Lehrkräfte machen den Sprachschatz der Klasse aus, aus dem je nach Situation und Kontext, je nach Adressat/in und je nach Intention sprachliche Ressourcen ausgewählt oder

BARBARA HOCH ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt »MoSAiK – Heterogenität und Mehrsprachigkeit« an der Universität Koblenz-Landau und wirkt dort an der Qualifizierung angehender Lehrkräfte für sprachlich-kulturell heterogene Klassen mit. In ihrem Dissertationsprojekt beschäftigt sie sich mit sprachbezogenen Positionierungen in Unterrichtsinteraktionen in der Grundschule.

E-Mail: hoch@uni-landau.de

eben nicht ausgewählt werden können. Dabei sind die getroffenen Auswahlen ebenso bedeutsam wie die nicht getroffenen, denn jede Auswahl bedeutet zugleich eine Abwahl anderer sprachlicher Ressourcen (vgl. hierzu auch Henn-Memmesheimer 2004). Sprachliche Äußerungen werden – nicht nur in der Unterrichtsinteraktion – als korrekt oder falsch, als angemessen oder unangemessen, als präferiert oder dispräferiert wahrgenommen und bewertet. Die Maßstäbe, an denen sprachliche Korrektheit oder Angemessenheit festgemacht wird, können unterschiedlich angelegt werden; ihnen können unterschiedliche sprachliche Normen bzw. Normalitätserwartungen zugrunde liegen. Gemäß Albert und Diao-Klaeger (2018) reflektieren Sprecherinnen und Sprecher »gerade in unserer durch sprachliche Pluralität geprägten Gesellschaft« (Albert/Diao-Klaeger 2018, S. IX), »dass sich in bestimmten Domänen unterschiedliche Normen eingespielt haben, die man beherrschen muss, um sozial erfolgreich zu sein« (ebd.; vgl. auch Gogolin 1998, S. 79f.). Im Einklang damit geht Spotti (2013) davon aus, dass die uns zur Verfügung stehenden sprachlichen Ressourcen in einem Wertesystem verwurzelt und hierarchisch organisiert sind (vgl. Spotti 2013, S. 163): Im richtigen Moment am richtigen Ort ausgespielt, eröffnen sie uns die Möglichkeit, als jemand gehört und verstanden zu werden, der innerhalb des Raumes eine bestimmte Position einnimmt (vgl. ebd.). Schule ist in diesem Zusammenhang eine Instanz, die wesentlich an der Konstruktion und Vermittlung entsprechender Normen und Normalitätserwartungen und somit letztlich an der Definition legitimer Sprache und legitimen Sprechens (vgl. Fürstenau/Niedrig 2011) beteiligt ist:

Die Schule hat es also erstens mit einer Vielfalt gesellschaftliche Positionen repräsentierender Sprachweisen zu tun und sie ist zweitens ein zentrales Moment des Systems, das den verschiedenen Sprach- und Sprechweisen unterschiedliche Werte der Anerkennung zuordnet. (Mecheril/Quehl 2006, S. 364)

Lehrkräfte können hierbei laut Ammon (2003) als Sprachnormautoritäten gelten, als Personen, »die das Recht bzw. die Verpflichtung haben, das Sprech- oder Schreibverhalten von anderen zu korrigieren« (Davies 2006, S. 483; vgl. Ammon 2003, S. 3). Fürstenau und Niedrig (2011) nennen Schule und Unterricht daher – mit Bourdieu (2012, 2015) – auch einen sprachlichen Markt: Wenn Schülerinnen und Schüler sprechen, also »ihre »sprachlichen Produkte« auf dem schulischen Sprachmarkt anbieten, dann erhalten sie – offen oder subtil – bewertende Rückmeldungen« (S. 78), die zugleich etwas über ihre relative Position im sozialen Raum aussagen (vgl. ebd.). Geht es um die Bewertung von Sprache(n) und Sprechen, kommt Lehrkräften folglich insofern eine besondere Verantwortung zu, als sie damit auch über die soziale Positionierung von Schüler/inne/n mitentscheiden. Normen, die als Gesetze des sprachlichen Markts verstanden werden können, müssen dabei nicht notwendigerweise starr und eng gefasst sein; so genannte flexible Gebrauchsnormen können »ein relativ breites Spektrum von Varianten [umfassen]« (Durell 2012, S. 91). Schulische Sprachnormen und mit ihnen verbundene oder nicht verbundene sprachliche Handlungsspielräume sind zudem nicht statisch, sie werden in Unterrichtsinteraktionen verhandelt, das heißt bestätigt, infrage gestellt oder modifiziert. Dabei können in ein und derselben Situation verschiedene Normen

und damit auch verschiedene Arten legitimen Sprechens konkurrieren oder nebeneinander existieren (vgl. Spotti 2013, S. 161). Die in diesem Beitrag vorgestellten Forschungsergebnisse entstammen einer soziolinguistischen Studie (Hoch i. V.), die sich der Frage widmet, wie Schüler/innen aufgrund zugeschriebener sprachlicher Voraussetzungen und Kompetenzen sowie aufgrund des »Werts«, der ihren sprachlichen Ressourcen und Äußerungen zugewiesen wird, in Unterrichtsinteraktionen positioniert werden und sich selbst positionieren.¹

2. Brücken bauen: Schüler/innen- und Lehrer/innenperspektiven auf Mehrsprachigkeit

Die Studie, auf die sich dieser Beitrag stützt, untersucht Unterrichtsinteraktionen in sechs rheinland-pfälzischen Grundschulklassen, wobei zusätzlich die jeweiligen Schulleiterinnen, Klassenlehrerinnen und Schüler/innen zu ihrer Wahrnehmung von und ihren Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht befragt wurden. Exemplarisch sollen im Folgenden die Klasse mit dem geringsten und die Klasse mit dem höchsten Anteil an Schüler/innen, bei denen zuhause auch oder ausschließlich andere Sprachen als Deutsch gesprochen werden, herangezogen werden, um Schüler/innen- und Lehrer/innenperspektiven auf äußere und innere Mehrsprachigkeit zu illustrieren. Es handelt sich um zwei vierte Klassen verschiedener Schulen. Während in Klasse 4a 21 Prozent der 19 Schüler/innen zuhause (noch) eine oder mehrere andere Sprache(n) als Deutsch sprechen, ist dies in Klasse 4b bei allen der 18 Schüler/innen der Fall. Bis auf einen Schüler aus Klasse 4a geben alle Schüler/innen beider Klassen an, in der Schule – neben Deutsch und zum Teil weiteren Sprachen – Englisch zu lernen. Drei Schüler/innen aus Klasse 4a und sechs Schüler/innen aus Klasse 4b besuchen zudem schulischen Herkunftssprachenunterricht oder außerschulischen Sprachunterricht. In Klasse 4a ist der Anteil an Schüler/innen aus dialektsprechenden Familien mit 89 Prozent am höchsten; in allen Fällen handelt es sich um Dialekte des deutschsprachigen Varietätenspektrums. In Klasse 4b sprechen 39 Prozent der Schüler/innen zuhause einen Dialekt, wobei die Schüler/innen neben deutschsprachigen Varietäten auch solche nennen, die dem Varietätenspektrum anderer Sprachen angehören, etwa dem Kurdischen (Kurmandschi, Sorani, Südkurdisch). Will man als Lehrkraft die sprachlichen Voraussetzungen von Schüler/innen bei der Planung und Gestaltung von Unterricht berücksichtigen und die sprachlichen Ressourcen der Klasse in den Unterricht einbeziehen, lohnt sich folglich ein detaillierter Blick auf die sprachlichen Repertoires der Schüler/innen, die neben mehreren Sprachen (»äußere Mehrsprachigkeit«) auch Varietäten dieser Sprachen (»innere Mehrsprachigkeit«) umfassen können. Eine solche weite Sicht auf Mehrsprachigkeit macht, so

1 Mein Dank gilt den Schulleiterinnen, den Lehrerinnen und letztlich den Schülerinnen und Schülern selbst, die mir wertvolle Einblicke in ihren Unterricht gewährt und ihre Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit und sprachlicher Heterogenität mit mir geteilt haben.

Schnitzer (2017), bewusst, »dass kein Mensch ›einsprachig‹ ist« (Schnitzer 2017, S. 16), sondern dass auch vermeintlich einsprachige Sprecher/innen verschiedene sprachliche Ressourcen in ihrem Repertoire vereinen (vgl. ebd.; vgl. auch den Repertoirebegriff nach Busch 2017).

In der Klasse 4a mit dem geringsten Anteil an Schüler/inne/n, bei denen zuhause eine oder mehrere andere Sprache(n) als Deutsch gesprochen werden, nehmen rund 95 Prozent der Schüler/innen an, ihre Lehrkräfte fänden es sehr gut oder gut, wenn Kinder mehrere Sprachen sprechen können (Frageimpuls in Anlehnung an Volgger/Cortinovis 2010). In der Klasse 4b mit dem höchsten Anteil an Schüler/inne/n, bei denen zuhause eine oder mehrere andere Sprache(n) als Deutsch gesprochen werden, sind es 83 Prozent. Die Klassenlehrerin der 4a antwortet im Interview auf die Frage, wie sie es finde, wenn Kinder mehrere Sprachen sprechen können:

Ich find' das heutzutage ganz wichtig, dass die Kinder offen sind für die Sprachen. Und dass man auch mit Händen und Füßen kommuniziert. Und mir ist auch immer wieder wichtig, den Eltern zu sagen, dass auch die Musik 'ne Sprache ist. Wenn ein Kind ein Instrument lernt ordentlich, dass es dieses Instrument auch, dass es 'ne Brücke ist in jedem Land auf der Welt, wo man ist. Und diese Offenheit gegenüber allen Sprachen ist mir ganz wichtig und ich denk, das hat die Klasse auch so für sich übernommen. Dass sie Respekt dann auch davor haben. Und die sind auch immer stolz, wenn wir dann Kinder rufen, damit sie eben Neuankömmlingen hier irgendwie helfen und dann dolmetschen, da sind die schon mordsstolz. Und das gibt viel Selbstbewusstsein.

Die Klassenlehrerin der 4b antwortet:

Ja, eigentlich ist es ja totaler Reichtum. Ich sag' das den Kindern auch immer, dass wir, solche Leute brauchen wir ja, die Brücken bauen können. Und sie erleben das hier dann auch, weil da wirklich die Brückenbauer von außen kommen und Dolmetscher sind und sie selber auch oft dolmetschen. Also ich glaube, dass die Kinder das eigentlich als Stärke und als Reichtum erfahren. [...]

Die Einschätzung der Schüler/innen, dass ihre Lehrer/innen es weitgehend positiv beurteilen, wenn Kinder mehrere Sprachen sprechen können, entspricht der in den Interviews formulierten tatsächlichen – positiven – Beurteilung durch die Lehrkräfte. Interessanterweise verwenden beide Lehrerinnen die Metapher des Brückenbauens. Nennt die Lehrerin der Klasse 4b mit einem hohen Anteil mehrsprachiger Schüler/innen die Schüler/innen aufgrund ihrer mehrsprachigen Kompetenzen »Brückenbauer«, äußert die Lehrerin der Klasse 4a mit einem geringen Anteil mehrsprachiger Schüler/innen ihr Bestreben, den Schüler/innen die Musik als gemeinsame, internationale Sprache näherzubringen. Die Äußerungen der Lehrerinnen führen zudem vor Augen, dass Schulen – unabhängig vom Anteil mehrsprachiger Schüler/innen – auf die mehrsprachigen Kompetenzen von Schüler/inne/n zurückgreifen, zum Beispiel indem sie diese als sprachliche Unterstützung für Mitschüler/innen mit keinen oder geringen Deutschkenntnissen einsetzen. Allein dieses Beispiel macht den hohen Stellenwert der mehrsprachigen Ressourcen von Schüler/inne/n für das Funktionieren von Schule und Unterricht bewusst und zeigt, wie sich durch die Nutzung von Mehrsprachigkeit Interaktions- und Teilhabemöglichkeiten eröffnen können – und damit sprachliche Lerngelegenheiten für alle Beteiligten.

Wie bewerten nun die Lehrerinnen der beiden Klassen das Beherrschen von Dialekten, also die innere Mehrsprachigkeit ihrer Schüler/innen? Die Lehrerin der Klasse 4a mit dem höchsten Anteil zuhause dialektsprechender Schüler/innen beurteilt Dialektkompetenz tendenziell positiv, lässt aber zugleich eine klare Orientierung an einer standardsprachlichen (»hochdeutschen«) Norm durchscheinen:

Das ist für mich auch Teil unsrer Identität, dass wir Pfälzer sind. Und wenn wir Wandertag haben oder sowas, dann hat das auch absolut seinen Platz. Aber wenn wir Morgenkreis haben, leg' ich ab der ersten Klasse schon Wert drauf, dass sie Richtung Hochdeutsch gehen, allerdings ist für mich zuerst mal der Inhalt wichtig. Dass ein Kind sich traut, was zu erzählen, und dann greif' ich mir einen Satz raus und sag' den nochmal auf Hochdeutsch und das Kind spricht's nochmal auf Hochdeutsch nach oder die ganze Klasse. Aber ich möchte nicht, dass ein Kind nicht spricht, weil sich's nicht traut, nur weil's nicht das Hochdeutsch kann. Sich öffnen ist wichtiger als hochdeutsche Sprache.

Während die Lehrerin dem Dialekt – und hierbei explizit dem pfälzischen Dialekt – prinzipiell einen emotionalen, identitätsstiftenden Wert zuschreibt, setzt sie für den Unterricht eine standardsprachliche Norm. Abweichungen von dieser Norm sind ihrer Ansicht nach bei Aktivitäten außerhalb des Unterrichts zulässig, im Unterricht aber auch dann, wenn die Normorientierung die Schüler/innen an einer verbalen Beteiligung hindere. Allerdings verweist die Lehrerin auch auf ihr Korrekturverhalten und damit verbundene Aufforderungen zur Überarbeitung dialektaler Redebeiträge. Das Erleben derartiger Interventionen könnte für die Schüler/innen womöglich ein Indiz für eine negative Beurteilung von Dialektkompetenz durch ihre Lehrer/innen darstellen, wie sie immerhin 21 Prozent der Schüler/innen annehmen. 68 Prozent der Schüler/innen nehmen eine positive Bewertung von Dialektkompetenz durch ihre Lehrer/innen an, ein Schüler enthält sich.

In Klasse 4b nehmen 72 Prozent der Schüler/innen eine positive Bewertung von Dialektkompetenz durch ihre Lehrer/innen an, die übrigen 28 Prozent der Schüler/innen enthalten sich. Auf die Frage, wie sie es finde, wenn Schüler/innen auch einen Dialekt sprechen können, antwortet die Klassenlehrerin:

»Ja, eigentlich ist es die totale Bereicherung. Ich hab das ja erst als Erwachsene so ein bisschen gelernt, konnte das vorher gar nicht. Wichtig ist, dass die Kinder da switchen können irgendwann. Und hier ist es so, dass Dialekt schon fast als andere Sprache ankommt.«

Die Lehrerin setzt keine standardsprachliche Norm, sondern formuliert als Ziel, dass die Schüler/innen lernen zu »switchen«, wobei sie nicht näher definiert, zwischen welchen Sprachen und Varietäten gewechselt werden soll. Sie ergänzt außerdem, dass der Dialekt »hier«, in einer Klasse, in der alle Schüler/innen zuhause eine oder mehrere andere Sprache(n) als Deutsch erwerben, »schon fast als andere Sprache« wahrgenommen werde, was die Grenzen zwischen innerer und äußerer Mehrsprachigkeit verschwimmen lässt.

Obgleich somit beide Lehrkräfte sowohl äußerer wie auch innerer Mehrsprachigkeit tendenziell positiv gegenüberzustehen scheinen, zeichnen sich doch unterschiedliche Vorstellungen eines »idealen« Sprachgebrauchs ab. Für Lehrkräfte bedeuten die bisherigen Beobachtungen, sich ihrer Einflussnahme nicht nur auf

die sprachliche Entwicklung von Schüler/inne/n, sondern auch auf die im Klassenraum herrschenden sprachlichen Marktgesetze bewusst zu sein, die wiederum insofern eine entscheidende Kontextbedingung für Sprachentwicklung darstellen, als sie Lerngelegenheiten eröffnen oder verschließen können. Die mit den Beurteilungen der Lehrkräfte tendenziell übereinstimmenden Einschätzungen der Schüler/innen legen die Vermutung nahe, dass Letztere zumindest über ein Gespür für den Wert zu verfügen scheinen, der sprachlichen Ressourcen auf dem jeweiligen Sprachmarkt zugesprochen wird. Diese These findet Unterstützung bei Gogolin (1998), die davon ausgeht, dass Sprecherinnen und Sprecher mit den sprachlichen Macht- und Marktverhältnissen vertraut sind und ein Gefühl oder gar ein Bewusstsein dafür haben, »was gesellschaftlich legitime Sprache ist« (Gogolin 1998, S. 79).

3. Soziale Positionierungen und die Verhandlung sprachlicher Normen in der Unterrichtsinteraktion – ein Beispiel

Die im Folgenden besprochene Szene aus dem Grundschulunterricht einer dritten Klasse veranschaulicht, wie sprachliche Normen und daran geknüpfte Bewertungsmaßstäbe nicht nur im Handeln von Lehrkräften, sondern auch in dem von Schülerinnen und Schülern rekonstruierbar werden.² Die Szene setzt ein, nachdem die elfjährige Risha eine selbst verfasste Geschichte vorgelesen hat. Drei Mitschüler/innen geben Rückmeldungen (Abb. 1).

Ahmads und Hasans Äußerungen machen ein auf dem sprachlichen Markt der Klasse gültiges Kriterium für die Bewertung von Sprachproduktionen transparent: Die Qualität eines Vortrags bemisst sich daran, ob er »laut und deutlich« ist. Dieses Kriterium hat Risha demnach erfüllt, ihr Vortrag entspricht also der präferierten Art zu sprechen. Sadija und Hasan beziehen ein weiteres Bewertungskriterium ein: Rishas Aufenthaltsdauer in Deutschland, die als Indiz für ihren Sprachkontakt mit dem Deutschen herangezogen werden kann (vgl. Blommaert/Backus 2013, S. 28 zu *indexical biographies*). Sadija setzt in Z. 05 Rishas Migrationsbiografie relevant, was die Lehrerin bestätigt und bekräftigt (Z. 07). Die hier (re-)konstruierte Migrationsbiografie wird in Z. 28-29 von Hasan unter Berufung auf Sadija aufgegriffen. Risha wird damit von mehreren Beteiligten als Schülerin mit Migrationsbiografie positioniert. Die Sequenz kann ambivalent gelesen werden: Einerseits zeigen die Beteiligten an, dass sie in ihrer Beurteilung keiner generalisierten Norm folgen, die individuelle Bedingungen außer Acht lässt, sondern einer Norm, die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit berücksichtigt. Andererseits bringen sie Risha in eine exponierte Stellung als Schülerin mit Migrationsbiografie und schreiben ihr so eine bestimmte Identität zu. Während die Beteiligten Risha dafür loben, dass sie trotz ihrer relativ kurzen Kontaktzeit mit dem Deutschen in der Lage ist, Sprache zu produzieren, die auf dem sprachlichen Markt als gut und hochwertig eingestuft werden kann, schränkt der Rückbezug auf ihre Aufenthaltsdauer die positive Bewertung ihrer

2 Eine ausführliche Analyse des Fallbeispiels findet sich in Hoch (i.V.).

Abb. 1: Fallbeispiel: Rückmeldungen zu Rishas Geschichte
(Transkription gemäß GAT 2; vgl. Selting u. a. 2009)

01 **Risha** sadiJA,
02 **Sadija** also ich fand_s TOLL-
03 (0.58)
04 **Sadija** ähm du hast ne SCHÖne gesch:Ichde geschrieben- (-)
05 obwohl du nich lÄnge (in/im) DEUTSCHland warst,
06 (0.2)
07 **Lehrerin** die risha ist erst SEIT einem jÄhr in dEUTschland.
08 (1.83)
09 **Risha** dan[ke;]
10 **Sadija** [ja] das FREUT mich;
11 **Risha** DANke;
12 (1.06)
13 **Risha** AHmad?
14 **Ahmad** DU hast LAut und dEUTlisch gerEdet.
15 (0.09)
16 **Risha** (ich) kann (.) noch ei<<lachend>ner oder,>
17 (0.77)
18 **Lehrerin** (Einen;)
19 (1.32)
20 **Risha** HASan,
21 **Hasan** isch fand_s SCHÖN, (-)
22 w wie du- (-)
23 des erZÄHLT hast,
24 du hast LAut und DEUTlisch geredet-
25 *h und ich fand (.) AUCh toll- (.)
26 dass du-
27 (0.83)
28 **Hasan** wie sadija AUCh gesagt hast- (.)
29 du bist n nur EIN jÄhr schon in dEUTschland- *h
30 und du schreibst auch RISCHdisch gut und-
31 *h ähm du bist IMmer die ERSte fast- (.)
32 die wo FERTig is- (.)
33 ja das find ich GU[T.]
34 **Risha** [D]ANke;

Geschichte zugleich ein, die ja nicht per se als »schön« charakterisiert wird, sondern als »schön, obwohl«. Es sind – und dessen sollten sich insbesondere Lehrkräfte bewusst sein – die Akteur/innen selbst, die darüber entscheiden, welche Kategorien und damit verbundene Zuschreibungen sie in einer konkreten Interaktionssituation relevant setzen, hier etwa Sprechlautstärke, Aussprache oder migrationsbedingte sprachliche Voraussetzungen. Mecheril (2014) illustriert dies anhand folgenden Beispiels:

In einem Jugendzentrum beispielsweise kann die Frage, wer »eine Migrant/in« ist, in vielen Situationen mehr oder weniger irrelevant sein, bis schließlich zu dem Punkt, an dem eine Akteur/in – sei dies nun eine Pädagog/in oder ein/e Jugendliche/r – das Thema der ethnisch-kulturellen Zugehörigkeit anspricht und damit einbringt. (Mecheril 2004, S. 13)

Lehrkräfte stehen somit in der Verantwortung, ihr eigenes sprachliches Handeln und die damit gegebenenfalls bewirkten Differenzkonstruktionen zu reflektieren und es kritisch auf seine potenziell diskriminierende Wirkung hin zu hinterfragen.

Die untersuchte Sequenz demonstriert weiterhin, dass auf dem sprachlichen Markt der Klasse in der gegebenen Situation das von Hasan verwendete *hast* (Z. 28) anstelle von *hat*, die Relativsatzbildung mit *die wo* (Z. 32) sowie Aussprachevarianten mit /ʃ/ anstelle von /ç/ zulässig scheinen, beispielsweise [gəʃɪftə] (Z. 04) oder [ɾɪʃtɪʃ] (Z. 30). Indem die Lehrerin nicht korrigierend eingreift, zeigt sie entweder an, dass sie eine Orientierung an einem kodifizierten sprachlichen Standard in der Situation für nicht relevant erachtet, oder aber, dass sie sich an einer flexiblen Norm orientiert, die Spielräume für die genannten Formen und Varianten beinhaltet.

4. Fazit

Die hier nur verkürzt besprochenen Beispiele (vgl. Hoch i. V. für eine detaillierte Analyse) führen die Wirksamkeit von und die Orientierung an sprachlichen Normen in Unterrichtsinteraktionen vor Augen, die mehr oder minder flexibel ausgelegt werden und mehr oder minder stark die individuellen Bedingungen von Schüler/innen berücksichtigen. Es zeigt sich, dass der Grat zwischen der prinzipiellen Anerkennung und artikulierten Wertschätzung individueller Voraussetzungen und einer – nicht zwingend intendierten – Diskriminierung und Besonderung aufgrund dieser Voraussetzungen ein schmaler ist. Es gilt folglich sensibel abzuwägen, welche Differenzierungen in einer gegebenen Situation didaktisch sinnvoll, welche Zuschreibungen und Differenzkonstruktionen verzichtbar sind. Lehrkräfte prägen und vermitteln in ihrem Handeln die Gesetze des sprachlichen Markts »Unterricht«. Sie haben die Macht, korrigierend, normierend und bewertend einzugreifen und sollten daher verantwortungsbewusst entscheiden, anhand welcher Kriterien sie dies tun.

Literatur

- ALBERT, GEORG; DIAO-KLAEGER, SABINE (2018): Mündlicher Sprachgebrauch zwischen Normorientierung und pragmatischen Spielräumen. In: Dies. (Hg.): *Mündlicher Sprachgebrauch zwischen Normorientierung und pragmatischen Spielräumen*. Tübingen: Stauffenburg, S. IX–XVI.
- AMMON, ULRICH (2003): On the Social Forces that Determine what is Standard in a Language and on Conditions of Successful Implementation. In: *Sociolinguistica* 17 (1), S. 1–10.
- BLOMMAERT, JAN; BACKUS, AD (2013): Superdiverse Repertoires and the Individual. In: de Saint-Georges, Ingrid; Weber, Jean-Jacques (Hg.): *Multilingualism and Multimodality. Current Challenges for Educational Studies*. Rotterdam-Boston-Taipei: Sense Publishers, S. 11–32.
- BOURDIEU, PIERRE (2012): *Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien: new academic press.
- DERS. (2015): *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg: VSA-Verlag.
- BUSCH, BRIGITTA (2017): *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas (utb).
- DAVIES, WINIFRED (2006): Normbewusstsein, Normkenntnis und Normtoleranz von Deutschlehrkräften. In: Neuland, Eva (Hg.): *Variation im heutigen Deutsch. Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 483–491.
- DURRELL, MARTIN (2012): Zur Relativierung von hochsprachlichen Normen in der deutschen Sprache der Gegenwart. Der Blick von außen. In: Günthner, Susanne; Imo, Wolfgang; Meer, Dorothee;

- Schneider, Jan G. (Hg.): *Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm*. Berlin-Boston: de Gruyter, S. 85–101.
- FÜRSTENAU, SARA (2017): Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Gegenstand der Grundschulforschung. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 10 (2), S. 9–22.
- FÜRSTENAU, SARA; NIEDRIG, HEIKE (2011): Die kulturosoziologische Perspektive Pierre Bourdieus. Schule als sprachlicher Markt. In: Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild (Hg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 69–87.
- GOGOLIN, INGRID (1998): Sprachen rein halten – eine Obsession. In: Gogolin, Ingrid; Graap, Sabine; List, Günther (Hg.): *Über Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Stauffenburg, S. 71–96.
- HENN-MEMMESHEIMER, BEATE (2004): Handlungsspielräume im sprachlichen Variationsfeld. In: *Der Deutschunterricht* 1/04, S. 26–40.
- HOCH, BARBARA (i. V.): *Positionierung im Klassenraum. Zur Verhandlung sprachlicher Differenz in Unterrichtsinteraktionen in der Grundschule* (Arbeitstitel). Dissertationsschrift in Vorbereitung.
- MECHERIL, PAUL (2014): Subjekt-Bildung in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung in das Thema, die zugleich grundlegende Anliegen des Center for Migration, Education and Cultural Studies anspricht. In: Ders. (Hg.): *Subjektbildung. Interdisziplinäre Analyse der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript, S. 11–26.
- MECHERIL, PAUL; QUEHL, THOMAS (2006): Sprache und Macht. Theoretische Facetten eines (migrations-)pädagogischen Zusammenhangs. In: Dies. (Hg.): *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster: Waxmann, S. 355–381.
- SCHNITZER, ANNA (2017): *Mehrsprachigkeit als soziale Praxis. (Re-)Konstruktionen von Differenz und Zugehörigkeit unter Jugendlichen im mehrsprachigen Kontext*. Weinheim-Basel: Beltz Juventa.
- SELTING, MARGRET; AUER, PETER; BARTH-WEINGARTEN, DAGMAR u. a. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung* 10, S. 353–402. Online: <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf> [Zugriff: 2.10.2020].
- SPOTTI, MASSIMILIANO (2013): The primary classroom as a superdiverse hetero-normative space. In: Duarte, Joana; Gogolin, Ingrid (Hg.): *Linguistic superdiversity in urban areas. Research approaches*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, S. 161–177.
- VOLGGER, MARIE-LUISE; CORTINOVIS, ENRICA (2010): Lebensweltliche Mehrsprachigkeit in der Schule. Erste quantitative Befunde zweier Fallstudien (Österreich und Italien). In: Hülbauer, Cornelia; Vetter, Eva; Böhringer, Heike (Hg.): *Mehrsprachigkeit aus der Perspektive zweier EU-Projekte. DYLAN meets LINEE*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 191–229.

Sabine Schmölzer-Eibinger, Muhammed Akbulut, Christopher Ebner

Sind wir allein im Universum?

Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz anhand von Kontroversenreferaten zu naturwissenschaftlichen Themen im fächerübergreifenden Unterricht in mehrsprachigen Klassen

In diesem Beitrag wird ein didaktisches Modell aus einem Sparkling-Science-Projekt vorgestellt, in dem das Aufgabenformat des *Kontroversenreferats* dazu eingesetzt wurde, um über ungeklärte Fragen der Naturwissenschaft zu schreiben. Im Rahmen dieses Modells beschäftigen sich SchülerInnen der 10. Schulstufe nicht nur mit der fachlich-inhaltlichen Dimension von Kontroversen, sondern auch mit wissenschaftlicher Intertextualität, dem Referieren sowie dem Abwägen und Verknüpfen verschiedener Positionen als zentrale wissenschaftliche Texthandlungen. Dafür wird ein wissenschaftlicher Publikationsprozess simuliert, beginnend mit der Lektüre wissenschaftlicher Texte über das Schreiben, Bewerten und Überarbeiten bis hin zum fertigen Text. In diesem Beitrag werden die Ergebnisse dieser Studie präsentiert, die aus der Analyse der Schülertexte (Rating) zu mehreren Messzeitpunkten gewonnen wurden.

Naturwissenschaftliche Kontroversen bergen ein bisher wenig genutztes Potential, das Interesse von SchülerInnen für die Wissenschaft zu wecken und ihre wissen-

SABINE SCHMÖLZER-EIBINGER ist Universitätsprofessorin für Deutsch als Zweitsprache und Sprachdidaktik, Leiterin des Fachdidaktikzentrums Deutsch als Zweitsprache und Sprachliche Bildung, des Habilitationsforums für Fachdidaktik und Unterrichtsforschung und des Universitätslehrgangs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der Universität Graz. Forschungsschwerpunkte: Literalität und Schreiben, Schreibentwicklung und Schreibdidaktik, Wissenschaftliches Schreiben im Kontext von Mehrsprachigkeit in der Schule. E-Mail: sabine.schmoelzer@uni-graz.at

MUHAMMED AKBULUT ist Universitätsassistent am Fachdidaktikzentrum Deutsch als Zweitsprache und Sprachliche Bildung an der Karl-Franzens-Universität Graz. Seine Forschungsschwerpunkte sind Mehrsprachigkeit, Sprachbewusstheit und Wissenschaftliche Textkompetenz. E-Mail: muhammed.akbulut@uni-graz.at

CHRISTOPHER EBNER ist Lecturer am Institut für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaften an der Karl-Franzens-Universität Graz mit dem Forschungsschwerpunkt Wissenschaftliche Textkompetenz. E-Mail: christopher.ebner@uni-graz.at

schaftliche Textkompetenz zu fördern. Die Frage etwa, wie wahrscheinlich es ist, dass im Universum noch eine andere intelligente Spezies als die Menschheit existiert, wird nicht nur unter WissenschaftlerInnen seit Jahrzehnten intensiv diskutiert, sondern beschäftigt auch SchülerInnen in ihrem Alltag. Ausgehend davon wurde im Sparkling-Science-Projekt »Das Universum gleicht einem Fußball – oder doch nicht?«¹ ein didaktisches Modell zur Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schulstufe 10 entwickelt, das einen wissenschaftlichen Peer-Review-Prozess simuliert und SchülerInnen dabei unterstützt, sich auf Grundlage authentischer wissenschaftlicher Texte mit Kontroversen der Naturwissenschaft zu befassen und diese im Rahmen sogenannter Kontroversenreferate (vgl. Feilke/Lehnen 2011) darzustellen.

Das Kontroversenreferat ist eine materialgestützte Schreibaufgabe, die einen argumentativen Text in Form eines wissenschaftlichen Artikels evoziert (vgl. ebd., S. 38–41). Die Herausforderung besteht dabei darin, argumentierende Fachtexte im Kontext vielstimmiger Diskurse zu lesen und zu verstehen (Feilke/Lehnen/Steinseifer 2019, S. 14) und deren divergierende Inhalte im eigenen Text diskursiv aufeinander zu beziehen (ebd.; siehe auch Schüler 2017). Nach Feilke/Tophinke (2017, S. 5) handelt es sich dabei um eine ganz spezielle Form des materialgestützten Schreibens, das zwischen dem rein informierenden und dem rein argumentierenden Schreiben angesiedelt ist. In den letzten Jahren wurden im deutschsprachigen Raum Forschungsprojekte durchgeführt (vgl. Schüler 2017, 2018; Bushati u. a. 2018, Feilke/Lehnen 2019), die zeigen, dass SchülerInnen mit diesem Aufgabenformat Leistungen im Bereich des wissenschaftlichen Schreibens erbringen, die bis dahin erst fortgeschrittenen Studierenden zugeschrieben wurden (vgl. Pohl 2007; Steinhoff 2007).

Diese Untersuchungen haben aber auch gezeigt, dass die Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz mithilfe des Kontroversenreferats in der Schule noch am Anfang steht und zahlreiche offene Fragen, Herausforderungen und Desiderata weiterhin bestehen:

- Die Frage nach der adäquaten Verschränkung fachlichen und sprachlichen Lernens wurde in bisherigen Projekten noch nicht zufriedenstellend beantwortet. Insbesondere ist nicht geklärt, wie gewährleistet werden kann, dass bei intensiver Auseinandersetzung mit der Sprachlichkeit wissenschaftlicher Texte das fachliche Lernen nicht zu kurz kommt (Bushati u. a. 2018, S. 112).
- Das Finden und Aufbereiten geeigneter wissenschaftlicher Kontroversen inkl. entsprechender Texte stellt eine große Herausforderung dar, für die Lehrkräfte bisher kaum Unterstützung erhielten (ebd.).
- Die Entwicklung geeigneter Verfahren zur Beurteilung von Kontroversenreferaten stellt ebenfalls ein Desiderat dar (ebd., S. 113).

1 Dieses Projekt wurde am Fachdidaktikzentrum Deutsch als Zweitsprache & Sprachliche Bildung durchgeführt (2017–2019) und vom österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung finanziell unterstützt (Projektleitung: S. Schmölzer-Eibinger, ProjektmitarbeiterInnen: M. Akbulut, C. Ebner, E. Rauter)

- Das vergleichende Lesen und Systematisieren unterschiedlicher Positionen und das Synthetisieren im Rahmen einer kohärenten Argumentation ist für SchülerInnen eine große Herausforderung. Dafür wurden zwar bereits erste Förderansätze erprobt (vgl. Schüler 2017), insgesamt besteht hier aber weiterhin Forschungsbedarf.

Diese offenen Fragen und Desiderata wurden im Rahmen des Projekts »Das Universum gleicht einem Fußball – oder doch nicht?« bearbeitet. Hierzu wurden fünf naturwissenschaftliche Kontroversen für den fächerübergreifenden Unterricht Deutsch/Physik und Deutsch/Biologie ausgewählt. Für den Einsatz dieser Kontroversen wurde ein 3-phases didaktisches Modell entwickelt, das eine intensive fachliche Auseinandersetzung gewährleistet, SchülerInnen bei der Systematisierung und diskursiven Verknüpfung divergierender Positionen unterstützt und domänenspezifisches wissenschaftliches Schreiben fördert. Das Modell wurde in vier mehrsprachigen Klassen in Graz erprobt und empirisch evaluiert. Die Konzeption und Evaluation dieses Modells stehen im Mittelpunkt dieses Beitrags.²

1. Didaktisches Modell

1.1 Phase 1: Wissensaktivierung und Verfassen von Kontroversenreferaten

In Phase 1 wird zunächst anhand eines Videoimpulses³ die Neugierde der SchülerInnen für die jeweilige naturwissenschaftliche Kontroverse geweckt. Nach dem Abspielen des Videos werden Fragen eingeblendet, die die SchülerInnen zur Aktivierung ihres alltagstheoretischen Wissens anregen sollen. So kann etwa für die Kontroverse *Sind wir allein im Universum?* mit folgenden Fragen gearbeitet werden:

Diskutieren Sie mit Ihrem Partner/Ihrer Partnerin folgende Fragen (5 min):

- Gibt es Leben da draußen im All?
- Falls ja, ist dieses Leben intelligent?
- Wie wahrscheinlich ist intelligentes Leben im Universum? Ist die Erde der astronomische Normalfall (Kopernikanisches Prinzip) oder selbst in astronomischen Dimensionen etwas absolut Außergewöhnliches (Rare-Earth-Hypothese)?
- Falls es intelligentes Leben im Universum gibt: Werden wir je in Kontakt mit Außerirdischen treten können?

Dieser Fragenkomplex ist so konzipiert, dass er im Anschluss als *Scaffold* für das textvergleichende Lesen und Strukturieren der Kontroverse dienen kann, da – wie in der Einleitung erwähnt – bisherige Untersuchungen zum Kontroversenreferat

2 Für eine praxisorientiertere Darstellung des Modells mit Fokus auf Textprozeduren (Feilke 2014) des wissenschaftlichen Schreibens siehe Akbulut/Schmölzer-Eibinger/Ebner 2020.

3 <https://www.youtube.com/watch?v=WY6IYAS9OdY> [Zugriff: 1.9.2020].

zeigen, dass SchülerInnen der Sekundarstufe in der Regel noch Schwierigkeiten haben, aus verschiedenen wissenschaftlichen Inputtexten inhaltlich relevante Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten (vgl. Schüler 2017). Die Fragen werden dabei zunächst in Partnerarbeit und anschließend im Plenum diskutiert.

Danach erhalten die SchülerInnen drei authentische wissenschaftliche Texte⁴ (jeweils ca. eine A4-Seite lang), in denen unterschiedliche Theorien bzw. Hypothesen zur jeweiligen Forschungsfrage eingenommen werden. Vor der Lektüre wird den SchülerInnen eine profilierte Schreibaufgabe präsentiert, die in ähnlicher Form bereits in Arbeiten von Schüler (2017) und Bushati u. a. (2018) eingesetzt wurde:

Liebe Schülerin, lieber Schüler,
bitte stellen Sie sich folgende Situation vor: Sie möchten sich für die *Sparkling Science Summer School 2018* an der Universität Graz bewerben. Dafür müssen Sie einen wissenschaftlichen Artikel zur umstrittenen Forschungsfrage »Sind wir allein im Universum?« verassen.
Beziehen Sie sich dabei auf die Ihnen vorliegenden Fachtexte zu dieser Fragestellung. Informieren Sie über den Stand der Forschung, geben Sie in Ihrem Artikel die wichtigsten Positionen, Argumente und Theorien der AutorInnen wieder, stellen Sie diese einander gegenüber und wägen Sie diese ab. Beziehen Sie abschließend Stellung zu den Positionen. Begründen Sie Ihre Position!

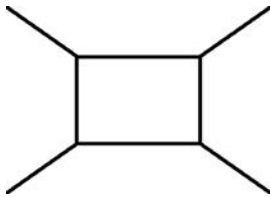
Während des Lesens der Fachtexte haben die SchülerInnen die Gelegenheit, die anwesenden Lehrkräfte (eine Deutsch- und eine Fachlehrkraft) bei Verständnisproblemen zu fragen. Danach werden die Texte im Plenum besprochen. Dabei sollte Wert darauf gelegt werden, die alltagstheoretische Diskussion *vor* der Textlektüre mit der auf wissenschaftlichen Erkenntnissen beruhenden Diskussion *nach* der Textlektüre zu verknüpfen. Methodisch kann dies gewährleistet werden, indem in beiden Phasen auf dieselben Leitfragen zurückgegriffen wird. Im Anschluss daran werden die SchülerInnen in 2er-Teams eingeteilt und gebeten, die Kontroverse mittels Mindmap zu visualisieren. Für das anschließende Verfassen der Kontroversenreferate (ca. 350 Wörter) in 2er-Teams⁵ haben die SchülerInnen zwei Unterrichtseinheiten (100 min.) Zeit.

1.2 Phase 2: Peerfeedback und theoretischer Input

Zu Beginn der zweiten Phase des Modells bilden je zwei Schreibteams zusammen eine 4er-Gruppe. Die eigenen Texte werden nun im Rotationsprinzip an eine andere Gruppe in der Klasse weitergereicht, sodass jede Gruppe zwei Texte von MitschülerInnen zur Beurteilung vorliegen hat. Um alle SchülerInnen zur Mitarbeit zu motivieren, wird mit der Placemat-Methode (vgl. Mattes 2011, S. 76; Material 1)

4 Bei der Auswahl der Texte wurde darauf geachtet, dass diese für SchülerInnen der 10. Schulstufe inhaltlich und sprachlich bewältigbar sind. Bei Interesse an den Texten zur Kontroverse *Sind wir allein im Universum?* schreiben Sie bitte eine E-Mail an: fachdidaktikzentrum-gewi@uni-graz.at.

5 Kollaborative Schreibsettings sind aus didaktischer Sicht besonders bei komplexen Aufgabenformaten wie dem Kontroversenreferat geeignet (vgl. Schindler 2004).



Material 1

gearbeitet: Bei dieser Methode arbeiten die SchülerInnen zunächst in Einzelarbeit und halten ihr Ergebnis im vorgesehenen Feld fest. Nach der Einzelarbeit werden die Ergebnisse in der Gruppe diskutiert und die Gruppe steht vor der Aufgabe, ein gemeinsames Ergebnis auszuhandeln und im mittleren Feld des Placemats zu dokumentieren. Um die Textbeurteilung nicht ausschließlich auf die sprachliche Seite der Texte zu lenken, sondern auch das fachliche Lernen zu vertiefen, werden die SchülerInnen gebeten, die Texte sowohl inhaltlich als auch sprachlich zu beurteilen:

Lesen Sie sich die beiden Texte durch und beurteilen Sie diese anhand folgender Fragen zunächst in Einzelarbeit (15 min). Notieren Sie Stichwörter zu jedem Text in Ihrem Teil des Placemats und formulieren Sie anschließend eine kurze Beurteilung in ganzen Sätzen.

INHALT:

- Welche Aspekte der ungeklärten Frage »Sind wir allein im Universum?« wurden thematisiert?
- Welche Theorien/Hypothesen wurden angeführt?
- Welche Theorien/Hypothesen finden Sie besonders überzeugend dargestellt? Begründen Sie!
- Welche Theorien/Hypothesen würden Sie noch ergänzen bzw. müssten genauer dargelegt werden? Begründen Sie!

SPRACHE:

- Wo erfüllt der Text die sprachlichen Anforderungen an einen wissenschaftlichen Text besonders gut? Finden Sie drei besonders gelungene Textstellen und begründen Sie Ihre Auswahl.
- Welche Textpassagen würden Sie sprachlich überarbeiten? Begründen Sie Ihre Auswahl.

Präsentieren Sie sich nun gegenseitig Ihre Ergebnisse in der Gruppe und einigen Sie sich auf ein Gruppenergebnis, das Sie in der Mitte des Placemats platzieren. Zeichnen Sie das Gespräch mit einem Smartphone auf (10 min).

Wie aus der Aufgabenstellung ersichtlich wird, sollen die SchülerInnen das 10-minütige Gruppengespräch mit einem Smartphone aufzeichnen. Diese Aufzeichnungen werden später von den SchülerInnen selbst analysiert, um ihnen ihr bereits vorhandenes Wissen über die Qualitätskriterien wissenschaftlicher Texte bewusst zu machen. Davor sollen sie jedoch ein Feedback (100–200 Wörter) an die AutorInnen der zuvor begutachteten Texte verfassen.

Nach dem Verfassen des Feedbacks hören sich die SchülerInnen ihre Textbewertungsgespräche an und analysieren diese anhand folgender Aufgabenstellung:

- Worauf haben Sie bei der Beurteilung der sprachlichen Seite der Texte geachtet? Was waren Ihre Qualitätskriterien?
- Erstellen Sie nun einen Kriterienkatalog, der mind. 3 Punkte umfasst und Sie in Zukunft dabei unterstützen kann, wissenschaftliche Texte effizient zu beurteilen.

Die Erfahrung aus der Umsetzung dieser Aufgabenstellung zeigt, dass die SchülerInnen bei der Textbeurteilung vorrangig auf Oberflächenmerkmale wie Ortho-

graphie, Interpunktion und Grammatik achten, aber zum Teil auch wissenschaftssprachliche Angemessenheit und den Ausweis von Quellen einfordern. Der von den SchülerInnen in den Gruppen erarbeitete Kriterienkatalog wird anschließend im Plenum diskutiert und zu einem Gesamtergebnis der Klasse zusammengetragen. Im nächsten Schritt wird das Wissen der SchülerInnen in Bezug auf wissenschaftliche Texte durch einen theoretischen Input erweitert.

Anschließend wird die Textsorte *Kontroversenreferat* ausgehend von bekannten schulischen argumentativen Textsorten eingeführt (Material 2)⁶. Der Bezug zu bereits bekannten Textsorten soll sicherstellen, dass die SchülerInnen den argumentierenden Charakter wissenschaftlicher Texte erkennen und dazu ermutigt werden, von ihren schon vorhandenen argumentativen Kompetenzen Gebrauch zu machen.

Danach werden den SchülerInnen zwei Texte zu einer anderen wissenschaftlichen Kontroverse präsentiert, die inhaltlich gleich, aber in ihrer Domänenspezifik verschieden sind (Material 2). Dies soll den SchülerInnen dabei helfen, sich der Unterschiede zwischen Alltags- und Wissenschaftssprache bewusst zu werden.

Die SchülerInnen haben nun die Aufgabe, drei für wissenschaftliche Texte zentrale Textprozeduren⁷ wie das Referieren, Positionieren und Konzedieren in den Inputtexten zu identifizieren, gegenüberzustellen und die Unterschiede zu explizieren (Material 2). Die Bearbeitung der Aufgabe wird anschließend im Plenum besprochen und mit theoretischem Input verknüpft. Den SchülerInnen werden dabei die folgenden Merkmale wissenschaftlicher Texte nähergebracht:

- *Intertextualität* und *Mehrdimensionalität* sind Merkmale eines wissenschaftlichen Fachtextes. Intertextuell ist ein Text, wenn er sich nachweislich auf andere Texte bezieht und mehrdimensional, wenn er nicht nur eine Sachverhaltsdimension, sondern auch eine Diskursdimension aufweist. Der Autor/Die Autorin eines wissenschaftlichen Textes möchte schließlich den Diskurs in einem wissenschaftlichen Fach darstellen und sich selbst dazu positionieren. Dazu muss er/sie sich auf andere Texte beziehen, indem er/sie explizit, also unter Nennung des Autors/der Autorin und der Jahreszahl, auf diese referiert.
- *Domänenspezifik* bezeichnet jenen Sprachgebrauch, der in der wissenschaftlichen Kommunikation üblich ist und der sich vom Sprachgebrauch anderer Domänen, insbesondere von der des Alltags, unterscheidet. Möchte ein Autor/eine Autorin, dass sein/ihr Text von der wissenschaftlichen Community rezipiert und ernstgenommen wird, muss er eine für die Wissenschaftskommunikation übliche Sprache verwenden. Domänenspezifisches Referieren zum Beispiel erfolgt insbesondere über Formulierungen wie *X geht davon aus* oder die *Theorie*

6 Das Material finden Sie auf unserer Website www.ide.aau.at zum kostenlosen Download.

7 Textprozeduren stellen sozial konventionalisierte Handlungs- und Formulierungsmuster in Texten dar und sind sowohl für das Verstehen und Verfassen wissenschaftlicher Texte als auch für den Erwerb von wissenschaftlicher Textkompetenz fundamental (vgl. Feilke 2014). Textprozeduren sind stets domänenspezifisch und als Form-Funktionsgefüge auf die kommunikativ-funktionale Gestaltung von Texten bezogen.

von X, domänenspezifisches Positionieren über Formulierungen wie zum Beispiel *m.E.* statt *meiner Meinung nach*.

Daran anschließend werden die SchülerInnen gebeten, die zuvor beurteilten Texte auf Grundlage ihres neuen Wissensstandes noch einmal zu begutachten und ein neues Feedback für die AutorInnen zu erstellen.

1.3 Phase 3: Überarbeitung und Erweiterung

In Phase 3 sollten die Texte anhand der Peerfeedbacks und des neu erworbenen Wissens nochmals überarbeitet werden. Davor erklären die Lehrkräfte den SchülerInnen, dass es beim Schreiben wissenschaftlicher Texte nicht ungewöhnlich ist, dass man kurz vor der Einreichung noch einen neuen wissenschaftlichen Artikel entdeckt, der berücksichtigt werden muss. In diesem Sinne wird den SchülerInnen ein weiterer wissenschaftlicher Text vorgelegt mit dem Auftrag, auch diesen in das Kontroversenreferat zu integrieren. Dadurch sollen die SchülerInnen dazu angeregt werden, die bestehende Textstruktur nochmals zu reflektieren, gegebenenfalls aufzubrechen und dadurch Überarbeitungen vorzunehmen, die den Text weiter optimieren: Etwas, von dem man weiß, dass es gerade schwächere SchreiberInnen in der Regel von sich aus nicht tun (vgl. Schicker 2019, S. 12f.). Die Option, die Texte zu veröffentlichen, die die SchülerInnen in diesem Projekt verfasst haben, kann für diese nochmalige Überarbeitung motivierend sein. Im Rahmen des Projekts wurden die besten Texte der SchülerInnen im *Young Science Magazin* (<http://young-science-magazin.com>) veröffentlicht.

2. Ergebnisse

Das didaktische Modell wurde in vier Klassen der 10. Schulstufe eingesetzt und im Prä-Post-Design evaluiert. Dabei wurden die Kontroversenreferate (n=33 pro Messzeitpunkt) vor und acht Wochen nach der Intervention erhoben und mit einem selbst entwickelten, statistisch abgesicherten Ratingverfahren bewertet (vgl. Akbulut/Ebner/Schmölzer-Eibinger, i. Dr.). Da aus praktischen Gründen keine Kontrollgruppendaten erhoben werden konnten, wurde das Modell kasuistisch⁸ evaluiert. Die folgende Tabelle zeigt die Ergebnisse vor und nach der Intervention in den Kategorien Gesamteindruck, Inhalt, Synthese, Referieren und Domänenspezifik:

8 Kasuistische Evaluationen messen die Wirkungen einzelner Maßnahmen im Zeitverlauf, ohne diese systematisch mit den Wirkungen anderer Maßnahmen zu vergleichen (vgl. Kauffeld 2014; Westermann 2017). Der Nachweis der internen Validität der Intervention erfolgt dabei darüber, dass festgelegt wird, welche Veränderungen in welcher Form in welchen Bereichen zu erwarten sind, und diese statistisch überprüft werden. Je genauer die Erwartungen an die Effekte der Intervention formuliert und begründet werden, desto eher lassen sich die Wirkungen zufälliger und unspezifischer Effekte ausschließen (vgl. Kauffeld 2014).

Tab. 1: Textqualität vor und nach der Intervention (Skalen: min. 0 – max. 5 Pkte)

	T1		T2		df	t	p	d	Interpretation
	M	SD	M	SD					
Gesamt-eindruck	1,97	0,84	2,44	0,94	32	-2.96	0.006	0.53	mittlerer Effekt
Inhalt	3,29	0,92	3,13	0,80	32	0.79	0.434	0.18	kein Effekt
Synthese	1,53	1,09	2,01	1,17	32	-2.17	0.038	0.42	kleiner Effekt
Referieren	1,23	1,34	2,60	1,14	32	-5.51	0.000	1.09	großer Effekt
Domänen-spezifik	1,80	1,03	2,34	1,05	32	-2.93	0.006	0.52	mittlerer Effekt

Der Vergleich der Ergebnisse zeigt, dass in der Kategorie Inhalt zu beiden Messzeitpunkten (T1, T2) die höchsten Werte erzielt werden und zwischen diesen beiden Messzeitpunkten keine signifikanten Unterschiede bestehen. Das heißt, es kann davon ausgegangen werden, dass das fachliche Lernen in der Auseinandersetzung mit verschiedenen Kontroversen zu den zwei Messzeitpunkten auf einem hohen Niveau gewährleistet werden konnte. Was die sprachlichen Kategorien betrifft, erscheint es ebenfalls plausibel, dass die SchülerInnen in T1 vergleichsweise niedrige Werte in der Kategorie *Referieren* aufwiesen, da sie zu diesem Zeitpunkt noch keine Erfahrung im Schreiben wissenschaftlicher Texte hatten. Die Intervention zeigte hier auch deshalb den größten Effekt, weil dieser Bereich in der Intervention fokussiert wurde und Textprozeduren des wissenschaftlichen Referierens aufgrund ihrer Salienz und Einfachheit didaktisch gut vermittelbar sind. Auch die Ergebnisse im Bereich der Synthese sind erwartungskonform, da dieser Bereich in der Intervention nur implizit behandelt, jedoch durch die Vorgabe mehrerer Inputtexte angestoßen wurde.

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen somit, dass die SchülerInnen nach der Intervention besser darin sind, auf divergierende Hypothesen und Theorien in wissenschaftlichen Texten zu referieren, diese im Rahmen einer kohärenten Argumentation diskursiv aufeinander zu beziehen und dabei stärker auf einen domänenspezifischeren Sprachgebrauch zurückgreifen als noch vor der Intervention.

3. Fazit

Im Rahmen des vorliegenden Projekts konnte ein didaktisches Modell entwickelt werden, das mit dem Kontroversenreferat als »Mikrokosmos wissenschaftlichen Schreibens« (Schüler 2017, S. 142) arbeitet und dabei sicherstellt, dass sowohl fachliches als auch sprachliches Lernen erfolgt. Darüber hinaus wurden Aufgabenstellungen entwickelt, die SchülerInnen auf diese anspruchsvolle materialgestützte Schreibaufgabe schrittweise vorbereiten und sie dabei unterstützen, die Texte, die dabei entstehen, hinsichtlich ihrer wissenschaftlichen Qualität zunehmend besser zu bewerten.

Dieses Modell sollte möglichst schon ab der 10. Schulstufe eingesetzt werden, um SchülerInnen in Zukunft auf das wissenschaftspropädeutische Schreiben in der Schule, aber auch im Studium besser vorzubereiten.

Literatur

- AKBULUT, MUHAMMED; EBNER, CHRISTOPHER; SCHMÖLZER-EIBINGER, SABINE (i. Dr.): Wissenschaftliche Textkompetenz von Schülerinnen und Schülern messen. Konstruktion und Evaluation eines holistisch-analytischen Ratingverfahrens. In: Knorr, Dagmar; Heine, Carmen (Hg.): *Schreibwissenschaft methodisch*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- AKBULUT, MUHAMMED; SCHMÖLZER-EIBINGER, SABINE; EBNER, CHRISTOPHER (2020): Denn sie wissen, was sie tun. Textprozedurale Bewusstheit durch das Schreiben wissenschaftlicher Kontroversen fördern. In: *Praxis Deutsch* 281, S. 42–49.
- BUSHATI, BORA; EBNER, CHRISTOPHER; NIEDERDORFER, LISA; SCHMÖLZER-EIBINGER, SABINE (2018): *Wissenschaftlich schreiben lernen in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- FEILKE, HELMUTH (2014): Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Feilke, Helmuth; Bachmann, Thomas (Hg.): *Werkzeuge des Schreibens. Theorie und Potentiale einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 11–34.
- FEILKE, HELMUTH; LEHNEN, KATRIN (2011): Wissenschaftlich Referieren. Positionen wiedergeben und konstruieren. In: *Der Deutschunterricht* 5, S. 34–44.
- DIES. (2019): Streiten lernen: Zur didaktischen Modellierung eristischer Literalität. In: Steinseifer, Martin; Feilke, Helmuth; Lehn, Katrin (Hg.): *Eristische Literalität. Wissenschaftlich streiten – wissenschaftlich schreiben*. Heidelberg: Synchron, S. 245–269.
- FEILKE, HELMUTH; LEHNEN, KATRIN; STEINSEIFER, MARTIN (2019): Eristische Literalität. Theorie und Parameter einer Kompetenz. In: Steinseifer, Martin; Feilke, Helmuth; Lehn, Katrin (Hg.): *Eristische Literalität. Wissenschaftlich streiten – wissenschaftlich schreiben*. Heidelberg: Synchron, S. 11–33.
- FEILKE, HELMUTH; TOPHINKE, DORIS (2017): Materialgestütztes Argumentieren. In: *Praxis Deutsch* 262, S. 4–14.
- KAUFFELD, SIMONE (2014): *Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie für Bachelor*. Berlin: Springer.
- MATTES, WOLFGANG (2011): *Methoden für den Unterricht. Kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende*. Braunschweig: Schöningh.
- POHL, THORSTEN (2007): *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik, Bd. 271).
- SCHICKER, STEPHAN (2019): »die argumentation war etwas dürftig«. *Zur Textbeurteilungskompetenz von Lernenden*. Dissertation, Karl-Franzens-Universität Graz.
- SCHINDLER, KIRSTEN (2004): *Adressatenorientierung beim Schreiben. Eine linguistische Untersuchung am Beispiel des Verfassens von Spielanleitungen, Bewerbungsbriefen und Absagebriefen*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- SCHÜLER, LISA (2017): *Materialgestütztes Schreiben argumentierender Texte. Untersuchungen zu einem neuen wissenschaftspropädeutischen Aufgabentyp in der Oberstufe*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- DIES. (2018): Wissenschaftlich argumentieren lernen durch Materialgestütztes Schreiben. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine; Bushati, Bora; Ebner, Christopher; Niederdorfer, Lisa (Hg.): *Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität*. New York-Münster: Waxmann, S. 147–169.
- STEINHOFF, TORSTEN (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik 280).
- WESTERMANN, RAINER (2017): *Methoden psychologischer Forschung und Evaluation*. Stuttgart: Kohlhammer.

Gabriele Ribis

Besser gemeinsam lesen lernen

Ein integratives Konzept der Sprachförderung

Suchen wissen
ich was suchen
ich nicht wissen was suchen
ich nicht wissen wie wissen was suchen
ich suchen wie wissen was suchen
(Ernst Jandl)

Die Ergebnisse internationaler Studien zur Lesefähigkeit von Kindern und Jugendlichen bescheinigen den österreichischen Schüler_innen unterdurchschnittliche Leistungen, wobei Jugendliche mit Migrationshintergrund eine signifikant niedrigere Lesekompetenz aufweisen als monolinguale Jugendliche. Die Lesekompetenz, die in einem engen Zusammenhang mit der Informationskompetenz zu sehen ist, zählt allerdings zu den Schlüsselqualifikationen und ist gerade in Zeiten der Digitalisierung ein unverzichtbarer Grundstein für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, insbesondere für die Berufskarriere. Ein planvolles und explizites Lesestrategietraining ist für die Schüler_innen die Chance, ausreichende Lesefähigkeiten zu erwerben und somit den hohen Anforderungen unserer Wissens- und Informationsgesellschaft gerecht zu werden.

1. Lesen und Informationen verstehen – eine Vision

Das eingangs zitierte Gedicht von Ernst Jandl (1985, S. 260) kommt mir immer wieder in den Sinn, wenn ich Schüler_innen den Auftrag gebe, einen kurzen und relativ einfachen Text zu lesen, um die wichtigsten Informationen darin zu erschließen. Die mangelnden Lesefähigkeiten der Jugendlichen sind umso schwerwiegender, als die Internetlernumgebung für die jungen Menschen eine wichtige und unverzichtbare Informationsquelle ist, für sie aber dort das Konkrete und Begrenzende der nicht virtuellen Welt fehlt. Das Ergebnis der Informationssuche ist – wenig überraschend – das vielzitierte »Copy & Paste«. Das wollte ich so nicht mehr hinnehmen, weshalb mein Interesse vermehrt der Frage galt, wie ich Schüler_innen

GABRIELE RIBIS ist Lehrerin für Deutsch, Deutsch als Zweitsprache und Geschichte an einer (Neuen) Mittelschule und seit Herbst 2020 Beratungslehrerin für Sprachliche Bildung im Tiroler Unterland und zudem in der Lehrer_innenfortbildung an der Pädagogischen Hochschule Tirol sowie freiberuflich tätig. E-Mail: gabriele.emma.ribis@gmail.com

unterstützen könnte, ihre Lesefähigkeiten zu verbessern und das Internet gewinnbringend als Informationsquelle zu nutzen. Die Entwicklung der Lesekompetenz basiert auf Spracherwerb bzw. dem Sprachenlernen (vgl. Sigel 2011), dessen Aspekte (beispielsweise semantische und morphologisch-syntaktische Qualifikationen) im Besonderen für die Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache ins Zentrum der Leseförderung rücken.

Aus der oben beschriebenen Ausgangslage heraus habe ich im Rahmen meiner Dissertationsstudie an der Universität in Innsbruck *Erfolgreich lesen analog und digital – auf die Strategie kommt es an* (Ribis 2019) ein Trainingsmodell zur Erschließung expositorischer analoger Texte unter Speed- und Powerbedingung entwickelt, in der (Neuen)¹ Mittelschule umgesetzt und wissenschaftlich evaluiert. Des Weiteren wurde die subjektive Selbstsicht der Schüler_innen qualitativ rekonstruiert und zwar hinsichtlich der Art und Intensität des persönlichen Medienverhaltens sowie der möglichen Übertragungen der (an analogen Texten) trainierten Strategien in den digitalen Leseraum.

Die Ergebnisse der Untersuchungen weisen darauf hin, dass eine erfolgreiche Förderung der Lese- und Informationskompetenz in heterogenen Klassen der (Neuen) Mittelschule möglich ist. Darüber hinaus ist ersichtlich, dass Schüler_innen sehr offen für Lehr- und Lernformen sind, die ihre Selbstständigkeit fördern.

In den nachfolgenden Abschnitten werden die Zielsetzungen und zentralen Komponenten des Trainingsprogramms erläutert sowie die Instruktionsprinzipien anhand von Beispielen und Übungsmaterialien vorgestellt.

2. Zielsetzungen des Trainings

Das Training verfolgt verschiedene Anliegen. Zentrales Ziel ist die Förderung der Entwicklung von Lesekompetenz unter Berücksichtigung unterschiedlicher Ausgangsvoraussetzungen in heterogenen Klassenstrukturen, so wie sie an (Neuen) Mittelschulen vorzufinden sind. Hierzu gehört, die Schüler_innen dahingehend zu fördern, ihren Leseprozess eigenständig zu planen, den Lesestil der Leseabsicht (dem Leseziel) anzupassen, den Strategieeinsatz kontinuierlich zu überwachen und gegebenenfalls selbstkorrigierend neue Strategien anzuwenden. Mit der Überwachung und Regulation des eigenen Lernens wird das Lesen zu einem bewusst erlebten Prozess – und das nicht nur unter dem kognitiven Aspekt, sondern auch in motivationaler und emotionaler Hinsicht. Das im Kern auf der Kognitionstheorie basierende Modell balanciert in Anlehnung an den Lesekompetenzbegriff von Hurrelmann (2009) Geschwindigkeit und Genauigkeit und enthält einen Katalog von Techniken, der ein hilfreiches Instrumentarium für das Erschließen von analogen und Hypertexten gleichermaßen ist. Wenn es sich auch um keine im engen Sinne motivationsorientierte Leseförderung handelt, so wird ferner dennoch mit

1 Mit dem Schuljahr 2020/21 ersetzt die Mittelschule die Neue Mittelschule als Pflichtschule für die 10- bis 14-Jährigen.

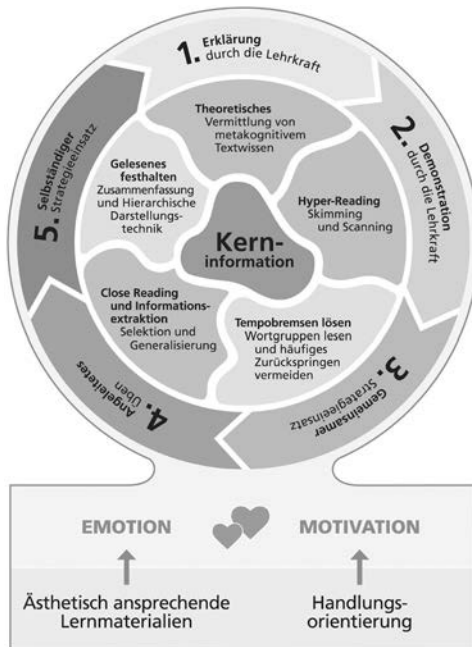


Abb. 1:
Handlungsorientiertes Trainings-
programm »Informationen effizient
und sicher erschließen« (Ribis 2019)

flankierenden Maßnahmen (Handlungsorientierung und ästhetische Unterrichtsmaterialien) sowie durch die aktive Einbindung der Lernenden auf Motivation und Emotion der Schüler_innen gewirkt (Abb. 1).

3. Das Trainingsprogramm »Informationen effizient und sicher erschließen«

Prinzipiell ist das Training für 20 Einheiten (à 50 Minuten) konzipiert und in jedem Schultyp der 7. und 8. Schulstufe durchführbar. Entwickelt wurde es in der (Neuen) Mittelschule. Etwaige Anpassungen an andere Schultypen sind möglich.

3.1 Theorien und Modelle

Das Trainingsmodell basiert auf den in Abbildung 2 dargestellten Theorien und Modellen, die herangezogen und bearbeitet wurden. Leitend ist die Idee, dass Lesen ein kognitiv-konstruktivistischer Vorgang ist, der aktive Bildung von Bedeutung verlangt (siehe kognitionspsychologisches Lesemodell nach Christmann 2015).

3.2 Leseförderung in (sprachlich) heterogenen Gruppen

Ein wichtiges Ziel des Trainingsmodells stellt die Beachtung der Chancengleichheit dar. Die Förderung erfolgreichen Lernverhaltens im Schulkontext sollte gewähr-

Abb. 2: Theorien und Modelle im Überblick

1	2	3	4	5
Kognitions- psychologi- sches Lesemodell	Dynamisches Modell der Informations- kompetenz (DYMIK)	Theoretische Ansätze zu Lernstrategie- konzepten	Konstruktivis- tische Lerntheorien	Heuristisches INVO-Modell
van Dijk/Kintsch (1983), Kintsch (1998)	Homann (2000)	Friedrich/Mandl (1992), Wein- stein/Mayer (1986), Wild (2000)	Duke/Pearson (2002)	Hassel- horn/Gold (2013)
Leseprozess	Prozess Informations- beschaffung	Systematisierung der von den Schüler_innen verwendeten Strategien	Modell zur Strategie- vermittlung	Individuelle Voraus- setzungen erfolgrei- chen Lernens

leisten, dass Schüler_innen mit unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen gleichermaßen angesprochen werden. In einer Schulklasse befinden sich junge Menschen, die im Leistungsvermögen, in ihren Motivationslagen und Interessen differieren, wobei die einzelnen Schüler_innen typischerweise nicht nur durch ein einzelnes Merkmal gekennzeichnet sind, sondern verschiedene Besonderheiten aufweisen. Manche zwei- und mehrsprachigen Schüler_innen beispielsweise beherrschen ihre Erstsprache sehr differenziert und können somit die spezifische Sprachstruktur des Deutschen schneller erfassen. Anderen wiederum fehlt es an ausreichenden Kenntnissen sowie einem reflektierten Sprachbewusstsein und Strategiewissen sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache.

Mögliche Gründe hierfür sind u. a. der geringe Sprachstand der Eltern, eine direktive Familienkommunikation sowie die geringe Akzeptanz der Erstsprache im Aufenthaltsland. Hinzu kommt noch, dass viele Kinder und Jugendliche nur in der Zweitsprache unterrichtet werden und somit der Erwerb der kognitiv-akademischen Sprache (Cognitive academic language proficiency CALP) durch die Erstsprachen nicht unterstützt wird (vgl. Knapp/Oomen-Welke 2017). Damit sind nur einige zentrale Dimensionen von Heterogenität angesprochen. Diese unterschiedlichen Bedingungsfaktoren berücksichtigt das modular aufgebaute Trainingsmodell und sieht vor, dass diversere Vorläuferqualifikationen, die eine zentrale Voraussetzung für den Aufbau von Textverständnis sind (vgl. Rosebrock/Nix 2014), im Bedarfsfall jeweils gefördert und trainiert werden können (siehe 3.7).

3.3 Motivationsfaktor Handlungsorientierung und ansprechendes Lernmaterial

Die Themenwahl der Lesetexte orientiert sich an den Interessen und der Erfahrungswelt der Jugendlichen. Das ist wichtig, denn das Erschließen eines Textes

bedeutet nicht nur eine kognitive Anforderung an die Lesenden, sondern fordert sie als Ganzes – kognitiv, motivational und affektiv. Das Lesen von Sachtexten erfolgt im Deutschunterricht oft losgelöst von inhaltlichen Problemzusammenhängen. Das bietet wenige Möglichkeiten zur Identifikation und vermittelt den Eindruck von Künstlichkeit.

Der handlungsorientierte Ansatz im Unterricht ist ein Prinzip, das mit zunehmendem Alter der Schüler_innen immer wichtiger wird. Sie müssen erkennen können, dass Arbeitsaufträge in Situationen eingebettet sind, die für ihre unmittelbare Lebenswelt von Bedeutung sind. Daher wurde einige Zeit vor der Sommer-sportwoche, die die Schüler_innen der 7. Jahrgangsstufe am Millstätter See in Kärnten verbrachten, beispielsweise das Thema »Let's Sport« als Anlass genommen, um mit Texten handlungsorientiert zu arbeiten. Alle Übungen zur Lesefertigkeit bzw. Lesefähigkeit wurden unter dieses Generalthema gestellt (siehe Material 1 auf der *ide*-Website). Dies sollte zu einer höheren Lesemotivation und zu einem kompetenteren Strategieeinsatz führen. Neben den realitätsnahen Leseaufgaben sollten die ansprechend gestalteten Arbeitsblätter eine positive Stimmung sowie eine neugierige Erwartungshaltung gegenüber dem Lernmaterial erzeugen und damit Interesse am Inhalt wecken und aufrechterhalten.

3.4 Ablaufmodell expliziter Vermittlung von Lesestrategien

In der Forschungsliteratur herrscht Einigkeit darüber, dass Lesestrategien explizit vermittelt werden sollen (z. B. Krug/Nix 2017). Diesem Grundsatz verpflichtet sich auch das Training und orientiert sich an der aktiven Einbindung der Schüler_innen. Die Verantwortung im Lernprozess wird im Sinne eines Modelllernens (vgl. Abb. 1) schrittweise den Lernenden übertragen. Phase 2 »Demonstration durch die Lehrkraft« erhält im Training einen besonderen Stellenwert. Schüler_innen müssen Lesestrategien demonstriert bekommen und den Gebrauchswert *in situ* erleben. Dabei werden die handlungsleitenden Gedanken verbalisiert und die Vermittlung live inszeniert. Es geht in der Folge nicht darum, dass Schüler_innen unreflektiert Vorgänge übernehmen, sondern es soll ihnen gelingen, Handlungsweisen in das eigene Wissensrepertoire zu übernehmen. Darüber hinaus sollen die Jugendlichen erkennen, dass Lesen und Verstehen gelernt werden können und dass auch ihre Lehrer_innen nicht alles sofort können, aber wissen, wie sie es sich aneignen. Das folgende Beispiel (siehe Abb. 3) illustriert das Prozedere am Beispiel der Vermittlung der Technik *Scanning*.

3.5 Interaktion der Module

Das Trainingsmodell verbindet schnelle und detaillierte Lesevorgänge interaktiv miteinander, wobei der Fokus auf einem ökonomischen Lesestil liegt, der den Anforderungen einer modernen Lesedidaktik entspricht. Die Schüler_innen lernen ein Texterschließungsverfahren kennen, das vom ersten großen Überblick über relevante Textteile immer fokussierter hin zu den wichtigen Informationen führt.

Abb. 3: Strategievermittlung in Anlehnung an Duke/Pearson (2002) am Beispiel der Technik Scanning (eigenes Beispiel)



Mit der Organisationstechnik *Skimming* verschaffen sie sich ausgehend von hervorgehobenen Textteilen (Überschriften, Bildern, Grafiken etc.) erstmals eine Orientierung. Es geht in erster Linie darum, zu entscheiden, ob der Text für die Beantwortung der Frage überhaupt relevant ist. Dabei ist das Wissen um Textsorten hilfreich, denn es fördert die gezielte Suche nach Informationen und das Verständnis von Kohärenz, selbst wenn der Text in sich nicht strukturiert ist.

Beim Scannen suchen die Schüler_innen basierend auf konkreten Fragestellungen im Text nach bestimmten Aspekten, denn das Ziel ist beispielsweise, eine Jahreszahl oder einen Namen zu erfahren. Ist die Textstelle gefunden, geht es um das detaillierte und konzentrierte Lesen und die Extraktion der Kerninformationen aus dem Text. Es gibt Aufgaben, die lediglich das *Skimming* oder *Scanning* erfordern, bei größeren Textvolumen sind die beiden Lesestile sowie das detaillierte Lesen als Teilstrategien in hierarchischer Abfolge integriert. Tabelle 1 illustriert das sukzessive Vorgehen bei der Informationsextraktion, die eine anspruchsvolle Aufgabe für Schüler_innen der Sekundarstufe I (auch für leistungsstärkere) darstellt.

3.6 Schnell und genau lesen – wie geht das?

Das versierte Anwenden von Schnellesetechniken, um sich einen Überblick über ein großes Datenvolumen zu verschaffen oder ökonomisch selektiv Informationen zu generieren, ist gleichermaßen bedeutsam wie die Fähigkeit, sich einem Text analytisch zu nähern. Radach (2015) postuliert: »Schnellesen ist mit Sicherheit ein Zukunftsthema.« Die Frage, die sich nun stellt, ist, wie Schüler_innen diese Techniken

Tab 1: Formulierung eines möglichen Arbeitsauftrags zur Informationsextraktion (Ribis 2019)

Schritt 1	»Streiche im folgenden Textabschnitt jenen Satzteil durch, der für das Verständnis nicht wichtig ist.«
Text	Mobber sind fast nie Einzeltäter. Weil sie feige sind, treten sie meist in Gruppen auf. Aber eins muss auch klar sein: Jeder hat das Potenzial, Täter zu werden.
Erwartungshorizont	Mobber sind fast nie Einzeltäter. Weil sie feige sind, treten sie meist in Gruppen auf. Aber eins muss auch klar sein: Jeder hat das Potenzial, Täter zu werden.
Erläuterung	Die Proposition »Aber eins muss auch klar sein« ist für die Gesamtaussage irrelevant.
Schritt 2	»Markiere jene Textstellen, die den Mobber beschreiben.«
Erwartungshorizont	<u>Mobber</u> sind fast nie Einzeltäter. Weil sie feige sind, treten sie meist in Gruppen auf. Aber eins muss auch klar sein: Jeder hat das Potenzial, Täter zu werden.
Schritt 3	»Streiche jene Information durch, die inhaltlich den Mobber zweimal charakterisiert.«
Erwartungshorizont	<u>Mobber</u> sind fast nie Einzeltäter. Weil sie feige sind, treten sie meist in Gruppen auf. Aber eins muss auch klar sein: Jeder hat das Potenzial, Täter zu werden.
Erläuterung	Die Proposition »fast nie Einzeltäter sein« kann getilgt werden, da die Proposition »meist in Gruppen auftreten« diese ausschließt.
Makroproposition	Mobber treten meist in Gruppen auf, da sie feige sind. Jeder hat das Potenzial, Täter zu werden.

erlernen können. Im Folgenden illustrieren zwei Übungsformate die Balance zwischen Geschwindigkeit und Genauigkeit.

3.6.1 Den Augen Beine machen: *Scanning*

Ein Beispiel für eine Aufgabe unter Speed-Bedingung, in der die Schüler_innen die erlernte Schnelllesetechnik *Scanning* anwenden müssen, ist Aufgabe 1 aus dem Testmodell 1 »Mobbing in der Schule«² (siehe Material 2 auf der *ide*-Website). Die Schüler_innen überfliegen fünf kurze Texte zum Hauptthema »Mobbing in der Schule«. Die Texte, die alle die undifferenzierte Überschrift »Mobbing« aufweisen, behandeln unterschiedliche Unterthemen (beispielsweise Definition von Mobbing). Die Schüler_innen müssen unter Speedbedingung jene Texte lokalisieren, die Informationen zu den Teilthemen »Gründe und Folgen von Mobbing« liefern. Sie werden instruiert, ihr Antwortverhalten durch das Markieren der entsprechen-

2 Die drei Testmodelle: »Mobbing in der Schule«, »Zivilcourage – Schau nicht weg!« und »Respekt? Ja, Respekt!«, die für die Dissertation entwickelt wurden (Ribis 2019) sind unter <https://ide.aau.at/> frei zugänglich und können für Übungszwecke verwendet werden.

den Textstelle zu verifizieren. Dadurch wird die Aufgabe nicht zu einer billigen Rateaufgabe degradiert.

3.6.2 Close Reading und Gelesenes festhalten

Beispielhaft für eine Aufgabe, die einen intensiven Lesevorgang und die Repräsentation des Gelesenen erfordert, ist A4 des Testmodells 2 (siehe Material 3 auf der *ide*-Website). Die Schüler_innen lesen konzentriert einen Text über Mahatma Ghandi und rekonstruieren das Gliederungsprinzip. Sie formieren die Textbasis, indem sie zwischen den über- und untergeordneten Propositionen unterscheiden. Es handelt sich dabei um ein aktives Prozessieren mit dem Text. Mit der vorgezeichneten Mindmap wird ein strukturelles Raster vorgegeben und damit eine bestimmte Lösung, was das Verstehen des »großen Ganzen« und das Einprägen der Informationen im Text erleichtert. Diese Methode, sich einem Text zu nähern, ist kreativ und assoziativ und damit intentional motivationsfördernd.

3.7 Tempobremsen lösen – »No child left behind«

Wie eingangs erwähnt, haben nicht wenige Schüler_innen in der Sekundarstufe I Lese Probleme, die grundschultypisch sind, was ein Training basaler Leseprozesse unumgänglich macht. Die Forderung nach diesem Förderbereich ist auch mit Blick auf die zweitsprachigen Leser_innen Gebot der Stunde (vgl. Ehlers 2017). Sie profitieren aufgrund der mangelnden Automatisierung ihres Leseprozesses in der Zweitsprache Deutsch von Übungen, die die Lesefertigkeit verbessern. Gute Lesefähigkeiten auf Wort- und Satzebene sind auch eine unabdingbare Voraussetzung für das Lesen von (Hyper-)Texten in der Internetlernumgebung, die hohe Anforderungen an die Lesekompetenz der Jugendlichen stellt.

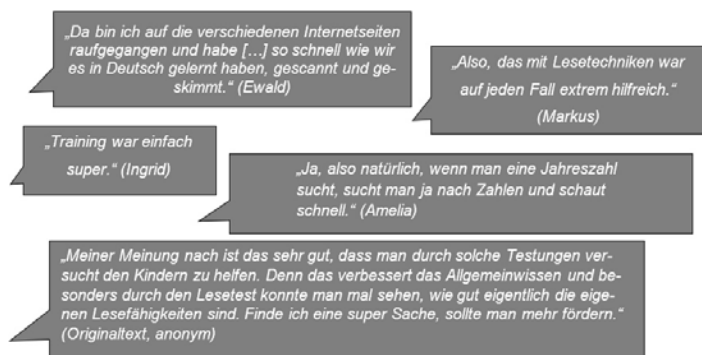
Die vielfältigen Übungen³ zur Automatisierung des Leseprozesses wurden vor allem an den Beginn oder Abschluss der Trainingseinheit positioniert. Sie gaben dem Kern des Trainings (Techniken zur effizienten Informationsentnahme und -darstellung) den Rahmen. Es sind allesamt Aufgaben, die einen auflockernden Charakter haben und die die Schüler_innen sehr gerne machten. Dabei zieht sich ein Generalthema wie ein roter Faden durch die unterschiedlichen Übungsformate (siehe Material 4 auf der *ide*-Website).

4. Persönliche Erfahrungen von Lehrperson und Schüler_innen

Angeichts des hohen Anspruchsniveaus des Trainings war es erstaunlich, welche große Motivation bei den Schüler_innen während der Trainingsphase zu beobachten war. Es war ein ungewohntes und anstrengendes Training, das manche Schü-

3 Übungen zur Lesegeschwindigkeit wurden u. a. der Ratgeberliteratur von Akseljung 2013, Bohlen/Forster 2008, Hake-Michelmann/Michelmann 2010 und Schmitz u. a. 2011 entnommen.

Abb. 4: Mitteilungen von Schüler_innen (Ribis 2019)



ler_innen sicherlich an die Grenzen ihrer kognitiven Leistungsfähigkeiten brachte. Dennoch drohte zu keinem Zeitpunkt ein Motivationseinbruch, der eine Verweigerung der Mitarbeit zur Folge gehabt hätte. Das zeigt, dass das anspruchsvolle Trainingsprogramm auch in heterogenen Klassen gut durchführbar ist (detaillierte Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Ergebnisse siehe Ribis 2019).

Die zahlreichen Äußerungen der Schüler_innen⁴ zum Training legen nahe, dass die an analogen Texten trainierten Strategien prädiktiv positiv für die Bewältigung der Hypertext-Lernumgebung genutzt werden können. Darüber hinaus ist ersichtlich, wie aufgeschlossenen Schüler_innen gegenüber Förderungen sind, die ihre Lese- und Informationskompetenz verbessern (Abb. 4).

Fazit: Die Vermittlung von Lese- und Informationskompetenz, die versucht, die obigen Zielsetzungen in einem Gesamtkonzept zu integrieren, lohnt sich. Denn so könnten wir Wege für unsere Schüler_innen finden, die Folgendes bewirken:

[...] ich wissen was suchen
 ich suchen wie wissen was suchen
 ich wissen ich suchen wie wissen was suchen
 ich was wissen

Literatur

- CHRISTMANN, URSULA (2015): Kognitionpsychologische Ansätze. In: Rautenberg, Ursula; Schneider, Ute (Hg.): *Lesen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Berlin-Boston: de Gruyter, S. 21–46.
- DUKE, NELL K.; PEARSON, P. DAVID (2002): Effective Practices for Developing Reading Comprehension. In: Farstrup, Alan E.; Samuels, S. Jay (Hg.): *What Research Has To Say About Reading Instruction*. Newark/DE: International Reading Association, S. 205–242.
- EHLERS, SWANTJE (2017): Lesekompetenz in der Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache*. 4., vollständig überarb. und erw. Aufl.. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 9), S. 279–291.

4 Alle angegebenen Namen sind Pseudonyme. Die Texte werden originalgetreu wiedergegeben.

- FRIEDRICH, HELMUT F.; MANDL, HEINZ (1992): Lern- und Denkstrategien – ein Problemauflös. In: Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut F. (Hg.): *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention*. Göttingen u. a.: Hogrefe, S. 3–54.
- HASSELHORN, MARCUS; GOLD, ANDREAS (2013): *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Stuttgart: Kohlhammer.
- HOMANN, BENNO (2000): Das Dynamische Modell der Informationskompetenz (DYMIK) als Grundlage für bibliothekarische Schulungen. In: Knorz, Gerhard; Guhlen, Rainer (Hg.): *Informationskompetenz – Basiskompetenz in der Informationsgesellschaft*. Proceedings des 7. Internationalen Symposiums für Informationswissenschaft (ISI 2000). Konstanz: UVK, S. 195–206.
- HURRELMANN, BETTINA (2009): Sozialhistorische Rahmenbedingungen von Lesekompetenz sowie soziale und personale Einflussfaktoren. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim-München: Juventa, S. 123–149.
- JANDL, ERNST (1985): *Gesammelte Werke. Zweiter Band. Gedichte 2*. Darmstadt-Neuwied: Luchterhand.
- KINTSCH, WALTER (1998): *Comprehension. A Paradigm for Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KNAPP, WERNER; OOMEN-WELKE, INGELORE (2017): Didaktische Konzepte für Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache*. 4., überarb. und erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= DTB, Bd. 9), S. 179–196.
- KRUG, ULRIKE; NIX, DANIEL (2017): *Entwicklung eines schulischen Leseförderkonzepts. Ein Praxisleitfaden für alle Schulformen*. Seelze: Klett|Kallmeyer.
- RADACH, RALPH (2015): Interview zum Schnelllesen. In: Stiftung Warentest (Hg.): *Lesetrainings im Test: Wie Sie zum Schnellessen werden*. Test 03/2015. Online: <https://www.test.de/Lesetrainings-im-Test-Wie-Sie-zum-Schnellessen-werden-4817442-0/> [Zugriff: 1.9.2020].
- RIBIS, GABRIELE (2019): *Erfolgreich lesen analog und digital – auf die Strategie kommt es an. Eine quasi-experimentelle Untersuchung zur Effektivität eines LernLesestrategietrainings an Tiroler Neuen Mittelschulen*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Innsbruck.
- ROSEBROCK, CORNELIA; NIX, DANIEL (2014): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. 7., überarb. und erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- SIGEL, RICHARD (2011): Förderung von leseschwachen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund. In: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.): *ProLesen. Auf dem Weg zur Leseschule – Leseförderung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern*. Donauwörth: Auer.
- VAN DIJK, TEUN A.; KINTSCH, WALTER (1983): *Strategies of discourse comprehension*. Orlando u. a.: Academic Press.
- WEINSTEIN, CLAIRE F.; MAYER, RICHARD, F. (1986): The Teaching of Learning Strategies. In: Wittrock, Merlin C. (Hg.): *Handbook Of Research On Teaching*. New York: Macmillan, S. 315–327.
- WILD, KLAUS-PETER (2000): *Lernstrategien im Studium. Strukturen und Bedingungen*. Münster u. a.: Waxmann.

Ratgeberliteratur

- ASKELJUNG, GÖRAN (2013): *BrainRead. Effizienter lesen – mehr behalten. Lesen wie die Schweden*. Wien: Linde.
- BOHLEN, FRED N.; FORSTER, GABRIELE A. (2008): *Effizient lesen. Eine systematische Hilfe für alle, die zu viel zu lesen haben*. Renningen: expert Taschenbuch.
- HAKÉ-MICHELMANN, ROTRAUD; MICHELMANN, WALTER U. (2010): *Effizient und schneller lesen. Mehr Know-how für Zeit- und Informationsgewinn*. Köln: Anaconda.
- SCHMITZ, WOLFGANG; SÖSEMANN, BRITTA; HASSE, FRIEDRICH (2011): *Schneller lesen – besser verstehen für Jugendliche*. Illustrationen von Simon Reichelt. Hamburg: Rowohlt.

Anna Kriegl

Spracherwerb und Sprachenlernen heute

Bibliographische Notizen

Spracherwerb und Sprachenlernen begleiten uns das ganze Leben lang und spielen im mehrsprachigen Klassenzimmer in allen Fächern eine zentrale Rolle. Diese Bibliographie listet eine Auswahl an Publikationen auf, die gesteuerten und ungesteuerten Spracherwerb aus verschiedenen Perspektiven betrachten und grundlegende Hintergrundinformationen sowie didaktische Zugänge und Materialien bieten. Gewählt wurden möglichst aktuelle Werke von 2000 bis 2021 zu linguistischen Grundlagen, didaktischen Implikationen und methodischen Zugängen zum Thema, einen speziellen Schwerpunkt stellen Veröffentlichungen zu diagnostischen Verfahren und Sprachförderung dar. Besonders bei der Auswahl des Unterrichtsmaterials lag der Fokus auf Deutsch als Zweitsprache. Abgerundet werden die Ausführungen durch zum Thema passende (deutsch-)didaktische Zeitschriften sowie ausgewählte weiterführende Internetquellen.

1. Linguistische Grundlagenwerke zu Erst- und Zweitspracherwerb und Sprachenlernen

- Apeltauer, Ernst (⁵2007): Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Eine Einführung. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Bickes, Hans; Pauli, Ute (2009): Erst- und Zweitspracherwerb. Paderborn: W. Fink.
- Blumberg, Ieva (2008): Spracherwerb. In: Furch, Elisabeth; Eichelberger, Harald (Hg.): Kulturen, Sprachen, Welten. Fremdsein als pädagogische Herausforderung. Innsbruck-Wien: StudienVerlag, S. 135–138.
- Chilla, Solveig; Habertzettl, Stefanie (Hg., 2014): Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Mehrsprachigkeit. München: Urban & Fischer.
- Dietrich, Rainer; Gerwien, Johannes (³2017): Spracherwerb. In: Psycholinguistik. Eine Einführung. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 57–111.
- Dittmann, Jürgen (2006): Der Spracherwerb des Kindes. Verlauf und Störungen. München: Beck.

- Fischer, Annina (2014): Motivationen im frühen Zweitspracherwerb. Tübingen: Narr Francke.
- Grißhaber, Wilhelm (2010): Spracherwerbsprozesse in Erst- & Zweitsprache. Eine Einführung. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Hövelbrinks, Britta; Fuchs, Isabel; Maak, Diana; Duan, Tinghui; Lütke, Beate (Hg., 2018): Der-Die-DaZ. Forschungsbefunde zu Sprachgebrauch und Spracherwerb von Deutsch als Zweitsprache. Berlin-Boston: de Gruyter.
- Jung, Britta; Günther, Herbert (2016): Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache. Eine Einführung. 3., überarb. und erw. Aufl. Weinheim-Basel: Beltz.
- Kany, Werner; Schöler, Hermann (2014): Theorien zum Spracherwerb. In: Ahnert, Lieselotte (Hg.): Theorien in der Entwicklungspsychologie. Berlin-Heidelberg: Springer, S. 469–483.
- Kauschke, Christina (2012): Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze. Berlin-Boston: de Gruyter.
- Kauschke, Christina; Huber, Walter; Dohmas, Frank (2012): Spracherwerb und Sprachverlust. In: Braun, Otto; Lüdtkke, Ulrike (Hg.): Sprache und Kommunikation. Stuttgart: Kohlhammer (= Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 8), S. 246–276.
- Klann-Delius, Gisela (2016): Spracherwerb. Eine Einführung. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Kröger, Bernd J. (2018): Neuronale Modellierung der Sprachverarbeitung und des Sprachlernens. Eine Einführung. Berlin: Springer Spektrum.
- Müller, Anja; Schulz, Petra; Tracy, Rosemarie (2017): Spracherwerb. In: Titz, Cora; Geyer, Sabrina; Ropeter, Anna; Wagner, Hanna; Weber, Susanne; Hasselhorn, Marcus (Hg.): Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln. Stuttgart: Kohlhammer (= Bildung durch Sprache und Schrift, Bd. 1), S. 53–68.
- Müller, Natascha (2016): Mehrsprachigkeitsforschung. Tübingen: Narr.
- Rebuschat, Patrick (Hg., 2015): Implicit and Explicit Learning of Languages. Amsterdam: Benjamins (= Studies in Bilingualism, Bd. 48).
- Riehl, Claudia Maria (2014): Mehrsprachigkeit. Eine Einführung. Darmstadt: WBG.
- Roche, Jörg-Matthias (2013): Mehrsprachigkeitstheorie – Kognition – Transkulturation – Ökologie. Tübingen: Narr Francke.
- Roche, Jörg; Terrasi-Haufe, Elisabetta (Hg., 2018): Mehrsprachigkeit und Spracherwerb. Tübingen: Narr Francke.
- Rohlfing, Katharina J. (2019): Frühe Sprachentwicklung. Tübingen: Narr Francke.
- Rothweiler, Monika (2007): Bilingualer Spracherwerb und Zweitspracherwerb. In: Steinbach, Markus (Hg.): Schnittstellen der germanistischen Germanistik. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Schneider, Stefan (2015): Bilingualer Erstspracherwerb. Zweisprachig von Anfang an. München-Basel: Ernst Reinhardt.
- Szagan, Gisela (2019): Sprachentwicklung beim Kind. Weinheim-Basel: Beltz.
- Tracy, Rosemarie (2020): Spracherwerb und Mehrsprachigkeit. In: Braches-Chyrek, Rita; Röhner, Charlotte; Sünker, Heinz; Hopf, Michaela (Hg.): Handbuch Frühe Kindheit. Opladen-Berlin-Toronto: Barbara Budrich, S. 187–200.
- Vliegen, Maurice (Hg., 2006): Variation in Sprachtheorie und Spracherwerb. Akten des 39. Linguistischen Kolloquiums in Amsterdam 2004. Frankfurt/M.-Wien: Peter Lang.
- Wolff, Dieter (2006): Mehrsprachigkeit, Spracherwerb und Sprachbewusstheit. In: Neuland, Eva (Hg.): Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht. Frankfurt/M.-Wien: Peter Lang, S. 51–66.

2. Didaktische und pädagogische Einführungen zu (Zweit-)Spracherwerb und Sprachenlernen

- Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hg., 2017): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 9),
- Brammerts, Helmut; Kleppin, Karin (Hg., 2010): Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch. Tübingen: Stauffenburg (= Forum Sprachlehrforschung).

- Boeckmann, Klaus-Börge (2010): Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Ergänzungsheft. Kassel-München: Langenscheidt (= Fernstudienprojekt Fort- und Weiterbildung Deutsch als Fremdsprache).
- Böttger, Heiner (2016): Neurodidaktik des frühen Sprachenlernens. Wo die Sprache zuhause ist. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bürgel, Christoph; Siepmann, Dirk (Hg., 2014): Sprachwissenschaft und Fremdsprachenunterricht. Spracherwerb und Sprachkompetenzen im Fokus. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Thema Sprache. Wissenschaft für den Unterricht, Bd. 13).
- Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Hg., 2016): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Stuttgart: UTB.
- Clalüna, Monika; Etterich, Barbara (Hg., 2010): Spracherwerb DaF/DaZ. Forschen – Lehren – Lernen. Akten der Dritten Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer. 11. und 12. Juni 2010 – Universität Bern. Bern: AkDaF/Ledafids.
- Decker, Lena; Schindler, Kirsten (Hg., 2019): Von (Erst- und Zweit-)Spracherwerb bis zu (ein- und mehrsprachigen) Textkompetenzen. Duisburg: Gilles & Francke (= Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Reihe A).
- Dehn, Mechthild; Oomen-Welke, Ingelore; Osburg, Claudia (2011): Kinder & Sprache(n). Was Erwachsene wissen sollten. Seelze: Klett|Kallmeyer.
- Fäcke, Christiane; Meißner, Franz-Joseph (Hg., 2019): Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik. Tübingen: Narr Francke.
- Fuchs, Isabel; Maak, Diana; Ahrenholz, Bernt (2013): Die Erstsprache(n) als Ressource beim Spracherwerb von SeiteneinsteigerInnen. In: Lütke, Beate; Petersen, Inger (Hg.): Deutsch als Zweitsprache – erwerben, lernen und lehren. Beiträge aus dem 9. Workshop »Kinder mit Migrationshintergrund«. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 71–92.
- Gogolin, Ingrid (2009): Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In: Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula (Hg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 263–280.
- Günther, Hartmut; Kniffka, Gabriele (2017): Zweitspracherwerb unter Migrationsbedingungen. In: Günther, Hartmut; Kniffka, Gabriele; Knoop, Gabriele; Riecke-Baulecke, Thomas: Basiswissen Lehrerbildung: DaZ unterrichten. Seelze: Klett|Kallmeyer, S. 7–21.
- Harr, Anne-Katharina; Liedke, Martina; Riehl, Claudia Maria (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Migration – Spracherwerb – Unterricht. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Hutterli, Sandra; Stotz, Daniel; Zappatore, Daniela (2008): Do you parlez andere langue? Fremdsprachen lernen in der Schule. Zürich: Pestalozzianum.
- Kniffka, Gabriele; Siebert-Ott, Gesa (2012): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. Paderborn u. a.: Schöningh UTB.
- Koeppel, Rolf (2016): Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hg., 2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2 Halbbände. Berlin-New York: de Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 35).
- Lütke, Beate; Petersen, Inger (Hg., 2013): Deutsch als Zweitsprache – erwerben, lernen und lehren. Beiträge aus dem 9. Workshop »Kinder mit Migrationshintergrund«. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 209–228.
- Peuschel, Kristina; Burkard, Anne (2019): Sprachliche Bildung und Deutsch als Zweitsprache in den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. Tübingen: Narr.
- Roche, Jörg-Matthias; unter Mitarbeit von: Terrasi-Haufe, Elisabetta; Liedke, Martina, Ramdan, Mohcine Ait; Šimić, Mirjana (2016): Deutschunterricht mit Flüchtlingen. Grundlagen und Konzepte. Tübingen: Narr.
- Roche, Jörg-Matthias; Suárez, Ferran (2017): Sprachenlernen und Kognition. Grundlagen einer kognitiven Sprachendidaktik. Tübingen: Narr (= Kompendium DaF/DaZ 1).
- Rösch, Heidi (2017): Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung. Stuttgart: J. B. Metzler.

- Rösler, Dietmar (2012): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Sahlender, Moritz; Schrader, Josef (2017): Spracherwerb bei Zugewanderten und funktionalen Alphabeten. Konzepte, Erfahrungen und Befunde für die Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 40, S. 275–293.
- Schlemmer, Heinrich (2018): Studien zur deutschen Sprache und zur Gestaltung von Sprachlehr- und Sprachlernprozessen im Bereich Deutsch als Fremd-/Zweitsprache. Tübingen: Stauffenburg (= Deutschdidaktik, Bd. 6).
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2011): Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen. Tübingen: Narr.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine; Akbulut, Muhammed; Bushati, Bora (Hg., 2019): Mit Sprachen Grenzen überwinden. Sprachenlernen und Wertebildung im Kontext von Flucht und Migration. Münster-New York: Waxmann.
- Selimi, Naxhi (2016): Familiäre und institutionelle Einflüsse auf die Sprachentwicklung mehrsprachig aufwachsender Kinder. Hintergründe. Befunde. Familienprofile. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Stude, Juliane (2013): Kinder sprechen über Sprache. Eine Untersuchung zu interaktiven Ressourcen des frühen Erwerbs metasprachlicher Kompetenzen. Freiburg/Br.: Fillibach.
- Topalović, Elvira (i. V., 2021): Spracherwerb und Schule. Eine Einführung in die Mehrsprachigkeit. Stuttgart: UTB.
- Tracy, Rosemarie (2008): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen: Narr Francke.
- Wildemann, Anja; Rank, Astrid (2014): Sprache am Übergang. Zwischen Spracherwerb und Sprachenlernen. In: Wildemann, Anja; Rank, Astrid (Hg.): Sprache am Übergang. Aachen: Shaker (= Papers of Excellence. Ausgewählte Arbeiten aus den Fachdidaktiken, Bd. 4), S. 5–26.
- Zellerhoff, Rita (2008): Didaktik der Mehrsprachigkeit. Didaktische Konzepte zur Förderung der Mehrsprachigkeit bei Kindern und Jugendlichen. Schulformübergreifende Konzepte unter besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunktes Sprache. Bern: Peter Lang.

3. Spracherwerb und Sprachenlernen im Unterricht

- Andresen, Helga; Janussek, Franz (Hg., 2007): SpracheSpielen. Freiburg/Br.: Fillibach.
- Belke, Gerlind (2003): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele. Spracherwerb. Sprachvermittlung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Belke, Gerlind (2019): Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Ender, Andrea; Greiner, Ulrike; Strasser, Margareta (Hg., 2019): Deutsch im mehrsprachigen Umfeld. Sprachkompetenzen begreifen, erfassen, fördern in der Sekundarstufe. Seelze: Klett|Kallmeyer.
- Falkenhagen, Charlotte; Funk, Hermann; Reinfried, Marcus; Volkmann, Laurenz (Hg., 2019): Sprachen lernen integriert – global, regional, lokal. Dokumentation zum 27. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF). Jena, 27.–30. September 2017. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Beiträge zur Fremdsprachenforschung, Bd. 15).
- Ficher, Wolf-Martin (2010): Spracherwerb und Kompetenztraining im Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch, H. 43, S. 13–18.
- Gamper, Jana; Schroeder, Christoph; Steinbock, Dorotheé (i. Dr., 2021): Lehr- und Lernkontexte des Deutschen als Zweitsprache. In: Altmayer, Claus; Biebighäuser, Katrin; Habertzettl, Stefanie; Heine, Antje (Hg.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: J. B. Metzler
- Gebele, Diana; Zepter, Alexandra L. (Hg., 2018): Deutsch als Zweitsprache. Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Gehring, Wolfgang (2018): Fremdsprache Deutsch unterrichten. Kompetenzorientierte Methodik für DaF und DaZ. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Geist, Barbara; Krafft, Andreas (2019): Deutsch als Zweitsprache. Sprachdidaktik für mehrsprachige Klassen. Tübingen: Narr.

- Heller, Vivien; Morek, Miriam (2015): Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. In: *Leseforum.ch*, H. 3, S. 1–23.
- Henle, Dieter; Nauwerck, Patricia (Hg., 2018): *Spracherwerbsprozesse unterstützen und gestalten. Theorie und Praxis der durchgängigen Sprachbildung im ein- und mehrsprachigen Kontext*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= *Sprachenlernen Konkret! Angewandte Linguistik und Sprachvermittlung*, Bd. 18).
- Imo, Wolfgang; Moraldo, Sandro M. (Hg., 2015): *Interaktionale Sprache und ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht*. Tübingen: Stauffenburg (= *Deutschdidaktik*, Bd. 4).
- Jeuk, Stefan (³2015): *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kalkavan-Aydn, Zeynep (Hg., 2018): *DaZ/DaF Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen.
- Klein, Wolfgang; Meibauer, Jörg (Hg.; 2011): *Spracherwerb und Kinderliteratur*. = *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* H. 162.
- Krafft, Andreas (2014): *Zur Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten bei Kindern mit ein- und mehrsprachigem Hintergrund*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= *Thema Sprache. Wissenschaft für den Unterricht*, Bd. 10).
- Landgraf, Thomas (2020): *Sprachbetrachtung im Literaturunterricht? Integration von sprachlichem und literarischem Lernen in der Sekundarstufe II*. Münster: Waxmann.
- Manno, Giuseppe; Egli Cuenat, Mirjam; Le Pape Racine, Christine; Brühwiler, Christian (Hg., 2020): *Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe 1*. Münster: Waxmann.
- Michalak, Magdalena; Lemke, Valerie; Goeke, Marius (2015): *Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*. Tübingen: Narr.
- Plutzar, Verena (2019): *Sprachenlernen im Kontext von Flucht und Migration. Psychologische Aspekte und ihre Implikationen für den Deutschunterricht*. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine; Akbulut, Muhammed; Bushati, Bora (Hg.): *Mit Sprachen Grenzen überwinden. Sprachenlernen und Wertebildung im Kontext von Flucht und Migration*. Münster-New York: Waxmann, S. 215–228.
- Reiß-Held, Sonja; Hohbauer, Martina (²2019): *Integrative Spracharbeit – Wortschatz und Strukturen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2002): *Sprach- und Sachlernen in mehrsprachigen Klassen. Ein Modell für den Unterricht*. In: Portmann-Tselikas, Paul R., Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hg.): *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*. Innsbruck-Wien: StudienVerlag, S. 91–126.

4. Diagnostik und Sprachförderung

- Ahrenholz, Bernt (Hg., ²2007): *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Beiträge aus dem Workshop »Kinder mit Migrationshintergrund«. Freiburg/Br.: Fillibach.
- Ahrenholz, Bernt (Hg., 2008): *Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen*. Beiträge aus dem 2. Workshop »Kinder mit Migrationshintergrund«. Freiburg/Br.: Fillibach.
- Ahrenholz, Bernt (Hg., 2009): *Empirische Befunde zum Deutsch-als-Zweitsprache-Erwerb und zur Sprachförderung*. Beiträge aus dem 3. »Workshop Kinder mit Migrationshintergrund«. Freiburg/Br.: Fillibach.
- Bainski, Christiane; Krüger-Potratz, Marianne (Hg., 2010): *Handbuch Sprachförderung*. Essen: Neue deutsche Schule.
- Budde, Monika Angela; Prüsmann, Franziska (Hg., 2020): *Vom Sprachkurs Deutsch als Zweitsprache zum Regelunterricht. Übergänge bewältigen, ermöglichen, gestalten*. Münster: Waxmann (= *DaZ. Positionen, Perspektiven, Potenziale*, Bd. 1).
- Döll, Marion (2012): *Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. Modellierung und empirische Prüfung eines sprachdiagnostischen Beobachtungsverfahrens*. Münster: Waxmann (= *FörMig Edition*, Bd. 8).

- Döll, Marion; Dirim, İnci (2011): Mehrsprachigkeit in der Sprachdiagnostik. In: Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 153–167.
- Fröhlich, Lisanne; Döll, Marion; Dirim, İnci (2019): Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache. Teil 1: Beobachtungsbogen für Volksschulen und Sekundarstufe 1. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- Fröhlich, Lisanne; Döll, Marion; Dirim, İnci (2019): Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache. Teil 2: Ergebnisdokumentation. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- Griefhaber, Wilhelm (2008): Zweitspracherwerbsprozesse als Grundlage der Zweitsprachförderung. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg/Br.: Fillibach, S. 31–48.
- Jeuk, Stefan (Hg., 2013): Sprachförderung und Förderdiagnostik in der Sekundarstufe I. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Jeuk, Stefan; Settinieri, Julia (Hg., 2019): Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch. Berlin: de Gruyter (= DaZ Handbücher, Bd. 2).
- Junk-Deppenmeier, Alexandra; Jeuk, Stefan (Hg., 2015): Praxismaterial Förderdiagnostik. Werkzeuge für den Sprachunterricht in der Sekundarstufe I. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Leisen, Josef (2010): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach. Bonn: Varus.
- Lengyel, Drorit; Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim; Döll, Marion (Hg., 2009): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. Münster: Waxmann (= FörMig Edition, Bd. 5).
- Merkert, Alexandra; Wildemann, Anja (2020): Sprachdiagnose, Sprachförderung und Sprachbildung in der Grundschule. Grundlagen, Methoden und Praxis. Seelze: Klett|Kallmeyer.
- Morkötter, Steffi (2016): Förderung von Sprachlernkompetenz zu Beginn der Sekundarstufe. Untersuchungen zu früher Interkomprehension. Tübingen: Narr.
- Rost-Roth, Martina (Hg., 2010): DaZ-Spracherwerb und Sprachförderung. Deutsch als Zweitsprache. Beiträge aus dem 5. Workshop »Kinder mit Migrationshintergrund«. Freiburg/Br.: Fillibach.
- Sauerborn, Hanna (2017): Deutschunterricht im mehrsprachigen Klassenzimmer. Grundlagen und Beispiele zur Förderung von DaZ-Lernenden im Grundschulalter. Seelze: Klett|Kallmeyer.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine; Dorner, Magdalena; Langer, Elisabeth; Helten-Pacher, Maria-Rita (2013): Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen. Freiburg/Br.: Fillibach.
- von Knebel, Ulrich (2007): Sprachförderung im Unterricht als diagnosegeleiteter Prozess. In: Schöler, Hermann; Welling, Alfons (Hg.): Sonderpädagogik der Sprache. Bd. 1. Handbuch der Sonderpädagogik. Göttingen: Hogrefe, S. 1082–1103.
- Wiedenmann, Marianne; Holler-Zittlau, Inge (Hg., 2007): Handbuch Sprachförderung. Basiswissen – integrative Ansätze – Praxishilfen – Spiel- und Übungsblätter für den Unterricht. Weinheim-Basel: Beltz.
- Wildemann, Anja (2015): Heterogenität im sprachlichen Anfangsunterricht. Von der Diagnose bis zur Unterrichtsgestaltung. Seelze: Klett|Kallmeyer.

5. Ausgewähltes Unterrichtsmaterial zum Thema Deutsch (als Zweitsprache) lernen

- Goßmann, Martina (2013): Sprachförderung PLUS. Förderbausteine für den Soforteinsatz im Regelunterricht. Deutsch – Mathematik – Sachunterricht. Stuttgart: Klett.
- Hägi-Mead, Sara; Kassem, Amani; Topalović, Elvira; Uhl, Benjamin (Hg., 2020): Deutsch lernen. Hören Sprechen Lesen Schreiben. DaM DaZ DaF. Ordner und Arbeitsblätter. Paderborn: Schöningh.
- Hägi-Mead, Sara; Tajmel, Tanja (2017): Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung. Münster-New York: Waxmann (= FörMig Material, Bd. 9).

- Kehbel, Simone; Quehl, Thomas; Röhner-Münch, Karla; Senff, Doris (2011): Deutsch als Zweitsprache. Sprache gezielt fördern. Arbeitshefte/Lehrermaterialien A-D, Einstufhilfen. Braunschweig: Schroedel.
- Piel, Alexandra (2016): DaZ lernen mit Bewegung. 90 Spiele und Übungen zum Wortschatz. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Roche, Jörg; Terrasi-Haufe, Elisabetta (Hg., 2016): DaZ-Schüler im Regelunterricht fördern. Hintergrundwissen, Kopiervorlagen und Praxistipps zu den häufigsten Knackpunkten. 3./4. Klasse. Grundschule. Augsburg: Auer.
- Roche, Jörg; Terrasi-Haufe, Elisabetta (Hg., 2017): 33 Methoden: DaZ in der Sekundarstufe – fundiert praktisch kompakt. Augsburg: Auer.
- Rösch, Heidi (Hg., 2003): Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Übungsideen, und Kopiervorlage zur Sprachförderung. Braunschweig: Schroedel.
- Sambanis, Michaela; Walter, Maik (2019): In Motion. Theaterimpulse zum Sprachenlernen. Sekundarstufe I + II. Von neuesten Befunden der Neurowissenschaft zu konkreten Unterrichtsimpulsen. Berlin: Cornelsen.
- Schader, Basil (2004): Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Orell Füssli.
- Scherer, Gabriela; Vach, Karin (2019): Interkulturelles Lernen mit Kinderliteratur. Unterrichtsvorschläge und Praxisbeispiele. Seelze: Klett|Kallmeyer.
- Wilkening, Nina (2013): 80 schnelle Spiele für die DaZ- und Sprachförderung. Für Plenum, Kleingruppen und Freiarbeit. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

6. Spracherwerb und Sprachenlernen in deutschdidaktischen Zeitschriften

- Der Deutschunterricht, H. 3/2002: Sprachbewusstsein.
- Der Deutschunterricht, H. 6/2010: Sprachförderung.
- Der Deutschunterricht, H. 6/2016: Mehrsprachigkeit.
- Der Deutschunterricht, H. 1/2018: Flucht und Vertreibung.
- Der Deutschunterricht, H. 4/2011: Linguistic Landscapes – Sprachlandschaften.
- Der Deutschunterricht, H. 3/2019: Deutschdidaktik und Interkulturalität.
- Deutsch 5-10, Nr. 53/2017: Unterrichtssprache erwerben.
- Deutsch 5-10, Nr. 55/2018: Inklusiv unterrichten: Textzugänge.
- Deutsch betrifft uns, H. 4/2011: Spracherwerb und Sprachentwicklung: Wie kommt der Mensch zur Sprache?
- Deutsch betrifft uns, H. 5/2018: Mehrsprachigkeit.
- Fremdsprache Deutsch, H. 31/2004: Sprachenvielfalt im Klassenzimmer.
- Fremdsprache Deutsch, H. 38/2008: Sprachen lernen. Theorien und Modelle.
- Fremdsprache Deutsch, H. 40/2009: Zweiklang im Einklang. Integriertes Sprachen- und Fachlernen (CLIL).
- Fremdsprache Deutsch, H. 46/2012: Lernstrategien.
- Fremdsprache Deutsch, H. 48/2013: Deutsch für Kinder.
- Fremdsprache Deutsch, H. 50/2014: Mehrsprachigkeit.
- Fremdsprache Deutsch, H. 51/2014: Wie Jugendliche Deutsch lernen.
- Fremdsprache Deutsch (2016): Deutschunterricht für Lernende mit Migrationshintergrund (Sondernummer).
- Fremdsprache Deutsch, H. 54/2016: Fach- und sprachintegriertes Lernen (CLILiG).
- Fremdsprache Deutsch, H. 58/2018: Bildungssprache.
- Fremdsprache Deutsch, H. 58/2018: Performative Didaktik.
- Fremdsprachen Lehren und Lernen, H. 45 (1)/2016: (Fremd-)Sprachenlernen mit Film.
- Fremdsprachen Lehren und Lernen, H. 46 (2)/2017: Frühes Fremdsprachenlernen.
- HNO, H. 62 (4)/2014: Spracherwerb.
- ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 2/2005: Sprachbegegnungen.
- ide. Informationen zur deutschdidaktik, H. 2/2008: Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht.
- ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 3/2002: Sprachaufmerksamkeit.
- ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 1/2011: Wort.Schatz. Wörter.schätzen.
- ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 4/2015: Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit.
- ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 1/2017: »Menschen gehen«. Flucht und Ankommen.
- ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 4/2018: Normen und Variation.
- ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 2/2019: Verbalisieren. Zur Sprache kommen.

- Praxis Deutsch, H. 202/2007: Sprachliche Heterogenität.
Praxis Deutsch, H. 233/2012: Bildungssprache.
Praxis Deutsch, H. 263/2017: Deutsch als Zweitsprache.
Praxis Deutsch, H. 271/2018: Wörter bilden und verstehen.
Praxis Deutsch, H. 278/2019: Sprachen vergleichen.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. MehrSprachen Lernen und Lehren. Jahrgang 15 (1)/2010: Der Faktor Alter beim Spracherwerb.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. MehrSprachen Lernen und Lehren. Jahrgang 18 (1)/2013: Kognition in Spracherwerb und Sprachvermittlung.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. MehrSprachen Lernen und Lehren. Jahrgang 21 (2)/2016: Mehrsprachigkeit – Language Awareness – Sprachbewusstheit.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. MehrSprachen Lernen und Lehren. Jahrgang 23 (1)/2018: Sprachsensibler Fachunterricht.

7. Ausgewählte online-Quellen [Zugriff: 23.9.2020]

- Behörde für Bildung und Sport Hamburg (Hg., 2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. https://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2007/32/pdf/gutachten_zur_zweisprachigkeit_pdfpropertysource.pdf
- Bifie (o. J.): Förderaktivitäten und Kopiervorlagen. <https://www.bifie.at/usb-daz/>
- DaZ-Portal (o. J.): <https://www.daz-portal.be/material/>
- Ciepielewska-Kaczmarek, Luiza (2016): Deutsch für Kinder. Filme im Unterricht – mehr Spaß beim Sprachenlernen. <https://www.goethe.de/de/spr/mag/20717885.html>
- de Cillia, Rudolf (2011): Spracherwerb in der Migration – Deutsch als Zweitsprache. In: Bifie (Hg.): Beiträge zur fachdidaktischen Aufsatzsammlung SRDP Deutsch. <https://www.bifie.at/node/1386>
- Degener, Janna (2017): Flipped Classroom. Sprachenlernen per Videobotschaft. <https://www.goethe.de/de/spr/mag/20940664.html>
- Ehlich, Konrad; Bredel, Ursula; Reich, Hans H. (Hg., 2008): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung, Band 29/1. Hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn/Berlin. http://home.edo.tu-dortmund.de/~hoffmann/PDF/bildungsforschung_band_neunundzwanzig.pdf
- Kaupp, Steffen (2020): Inklusives Lernen und Lehren. Genderinklusive Sprache im DaF-Unterricht. <https://www.goethe.de/de/spr/mag/21967217.html>
- KIESEL neu, H. 1/2012: Dober dias! Buenos dan! Sprachliche und kulturelle Vielfalt entdecken und feiern. Praxisvorschläge für Sprachenworkshops und Sprachenaktionen für die Grundschule und die Sekundarstufe I. http://www.oesz.at/download/publikationen/KIESELneu_Heft1_web.pdf
- KIESEL neu, H. 2/2012: Handreichung zum guten Umgang mit schulischer Mehrsprachigkeit. http://www.oesz.at/download/publikationen/Kiesel_2_web.pdf
- Liebau, Elisabeth; Schacht, Diana (2016): Spracherwerb: Geflüchtete schließen zu anderen Migrantinnen nahezu auf. In: DIW Wochenbericht, Jahrgang 83/Iss. 35, S. 741–748. <http://hdl.handle.net/10419/146536>
- List, Gudula (2014): Spracherwerb und die Ausbildung kognitiver und sozialer Kompetenzen. Folgerungen für die Entwicklungsförderung. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut e. V. https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Spracherwerb_Ausbildung_Kompetenzen_Band11_3Auflg_2014_List.pdf
- Lotze, Netaya (2018): Präsenzunterricht ade? Künstliche Intelligenz fürs Sprachenlernen. <https://www.goethe.de/de/spr/mag/dsk/21290629.html>
- Saxalber, Annemarie (2017): Überlegungen zu Sprachaneignungen heute. Im Leben ungesteuert – im Schulhaus gesteuert? <https://www.goethe.de/de/spr/mag/idt/unc.html>

Kommentar

Dagmar Unterköfler-Klatzer

Sommerschule 2020

Das Projekt Sommerschule, das 2020 in Österreich erstmals durchgeführt wurde, wurde vom BMBWF mit klaren Strukturen, Verantwortlichkeiten und Aufgaben, mit vorgegebenen Time Slots und einem pädagogischen Rahmenkonzept konzipiert. Im Besonderen sind drei Zielsetzungen hervorzuheben: die Reduktion der Bildungsbenachteiligungen, die Förderung der Unterrichtssprache Deutsch und die Stärkung des Selbstbewusstseins und der Sozialkompetenz von Schüler*innen. Freiwillig nehmen Schüler*innen mit einem außerordentlichen Status, einem nicht abgesicherten Genügend bzw. einem Nicht genügend in Deutsch sowie mit besonderem Aufholbedarf aufgrund der Covid-19-Situation und dem daraus resultierenden Distance Learning daran teil.

In Kärnten gelingt eine professionelle Zusammenarbeit zwischen dem Zentrum für Pädagogisch-Praktische Studien (Pädagogische Hochschule Kärnten), der Koordinationsstelle Lehramtsausbildung (Universität Klagenfurt, IUS) und der Bildungsdirektion Kärnten. Es wird hierfür eine gelungene Kommunikationsstruktur aufgebaut und kontinuierlich der Austausch mit allen Stakeholdern geführt. Des Weiteren werden eine Begleitlehrveranstaltung als vorbereitende Vertie-

fung vor ebenso wie ein digitales Coaching während der Sommerschule für die Studierenden der Primar- und Sekundarstufe angeboten.

Den Studierenden, die sich bewusst für ein Lehramtsstudium entschieden haben, ist es ein Anliegen, Schüler*innen mit Deutschförderbedarf im Rahmen der Sommerschule zu begleiten und zu unterrichten. Wissenschaftlich begründete Handlungsweisen werden in der Praxis erprobt und wertvolle Praxiserfahrungen in den Bereichen Steuerung und Optimierung von Lernprozessen zur Sicherung der Alltagssprache und zum Aufbau von Bildungs- und Fachsprache gewonnen.

Die Studierenden coachen die Schüler*innen beim Lernen in spannenden Zusammenhängen, wobei Lebenswelten, Erlebnisse und Erfahrungen eine zentrale Rolle im Sprachlernprozess spielen – sowohl emotional als auch sozial. Die Konzeption der Sommerschule bietet den Rahmen für sprachbewusstes Unterrichtshandeln, einhergehend mit einem freudvollen, methodenvariierten Arbeiten an einem Projekt über zwei Wochen hinweg. Die Schüler*innen erstellen beispielsweise Portfolios, Lapbooks, Leserollen oder Booklets mit Erzähltexten, inszenieren kleine Theaterstücke oder führen Naturexperimente durch, die sie dokumentieren und präsentieren. Die Begleitlehrveranstaltung, das aktive Unterrichten im Ergänzungsunterricht sowie abschließende Reflexionsgespräche bewirken bei vielen Studierenden eine deutlich wahrnehmbare Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen. Exemplarisch seien hier einige zentrale Kompetenzbereiche der Studierenden genannt:

- Sie verfügen über Fachqualifikationen für das Unterrichten in sprachlich heterogenen Lerngruppen. Sie erkennen hinsichtlich der Bedingungen der Mehrsprachigkeit und kulturellen Vielfalt die Bedeutung didaktischer und methodischer Maßnahmen mit dem Ziel der Wertschätzung und Anerkennung sprachlicher Heterogenität.
- Sie erkennen das Verhältnis von fachlicher, sprachlicher, kultureller und kommunikativer Kompetenzentwicklung der Schüler*innen. In den verschiedenen Lernsituationen verwenden sie das jeweils passende sprachliche Register (Alltags-, Fach-, Unterrichtssprache, symbolische oder bildliche Darstellung) und unterstützen das Verstehen durch Varianten von Darstellungsformen auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus. Es werden die Lese-, Schreib- und Sprachfertigkeiten von Schüler*innen fokussiert.
- Sie verfügen über Fach-, Methoden- und Vermittlungskompetenzen, basierend auf theoretischen Überlegungen zum Erst- und Zweitspracherwerb sowie auf Planung und Umsetzung von Zielen, Aufgaben und Lerninhalten. Sie kennen speziell für den DaZ-Unterricht entwickelte Lehr- und Lernmaterialien und können diese gezielt im Unterricht einsetzen.

- Sie sind in der Lage, die Schüler*innen professionell auf dem Weg zur Bildungssprache zu unterstützen (Scaffolding-Konzept). Sie wissen um die Bedeutung des kooperativen Lernens und der ko-konstruktiven Erstellung von Lernprodukten.

Aufgrund der verschiedenen Kompetenzerfordernisse wird das Arbeiten im Team (Studierenden-Team, Studierende*r-Lehrer*in-Team) bevorzugt. Somit können die Teammitglieder die erforderlichen Expertisen in abgestimmter Form einbringen. Die Unterstützung durch die Schulleitung ist zudem maßgeblich für einen gelungenen Ergänzungsunterricht am Schulstandort.

Die Sommerschule kann als »situated learning« (Lave & Wenger) betrachtet werden. Die Studierenden haben eine gute Möglichkeit, ihre professionelle Identität (weiter) zu entwickeln, berufliches Wissen zu praktizieren, Werte zu teilen und schrittweise eine Identität als Mitglied der Lehrer*innen-Community aufzubauen. Für viele der teilnehmenden Schüler*innen unterschiedlicher Schulstufen und Schultypen ist die Sommerschule positiv besetzt und das Lernen ein lustbetonter Prozess. Darüber hinaus können in diesem Kontext unterschiedliche Themenfelder beforscht werden, wodurch ein wichtiger Beitrag zur Entwicklung der Kärntner Bildungsforschung geleistet wird.



Mag.^a Dr.ⁱⁿ Dagmar Unterköfler-Klatzer

ist Professorin am Institut für Mehrsprachigkeit und Transkulturelle Bildung an der Pädagogischen Hochschule Kärnten. Lehtätigkeit im Kontext von Professionalisierung und Diversität, Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit. Promovierte Systemische Organisationsentwicklerin.

E-Mail: dagmar.unterkoefler-klatzer@ph-kaernten.ac.at

ide empfiehlt



Rudolf de Cillia, Jutta Ransmayr

Österreichisches Deutsch macht Schule

Bildung und Deutschunterricht im Spannungsfeld von sprachlicher Variation und Norm.

Unter Mitarbeit von Ilona Elisabeth Fink.
Wien-Köln-Weimar: Böhlau, 2019. 265 Seiten.
ISBN 978-3-205-20888-4 • EUR 36,00

Diese erste umfassende Untersuchung zu österreichischem Deutsch (ÖD) in Schulen bringt nicht nur die Ergebnisse eines langjährigen FWF-Projekts, sondern deckt auch Fragen ab, die in der bisherigen Forschung nicht oder nur unzureichend behandelt wurden. Grundthema ist die Rolle und die Bedeutung des österreichischen Deutsch an österreichischen Schulen, vor allem mit Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache. Die Untersuchung ruht auf drei methodischen Komplexen: 1. der Thematisierung und Konzeptualisierung von Deutsch im Unterricht und der damit verbundenen Analyse nicht nur der wissenschaftlichen Literatur, sondern auch von Lehr- und Studienplänen sowie Unterrichtsmaterial (Lehrwerken); 2. differenzierten

Befragungen von LehrerInnen und SchülerInnen in Form einer großen Fragebogenerhebung, Interviews mit Lehrenden, je eine Diskussion mit LehrerInnen und SchülerInnen und 3. teilnehmenden Beobachtungen im Unterricht. Im Lauf des Projekts haben sich zusätzliche Fragestellungen ergeben, wie die nach der Vollständigkeit des österreichischen Kodex.

Die Arbeit besteht aus sechs Hauptteilen: Die theoretische und forschungsgeschichtliche Fundierung kann nur als tiefgehend und vollständig bezeichnet werden; die Wissenschaftsgeschichte bietet einen einmaligen Überblick über die Erforschung des ÖD (Kap. 2). In Kapitel 3 werden Forschungsfragen und -design vorgestellt. Darauf (Kap. 4) folgt die Analyse von unterrichtsrelevanten Materialien (vor allem Lehrplänen und -werken). Die empirische Erhebung bei LehrerInnen und SchülerInnen bildet Kapitel 5, die Ergebnisse der empirischen Erhebung Kapitel 6. Schlussbetrachtungen und Ausblick bilden das abschließende siebente Kapitel.

Von den vielen behandelten Themen können hier nur einige wenige Aspekte hervorgehoben werden: Zunächst ist die im Rahmen von Varietäten-Konzeptualisierungen kluge Entscheidung zu nennen, die ProbandInnen selbst beurteilen zu lassen, wie sie die Mehrheitssprache in Österreich benennen (»Deutsch« war mit um die 50 Prozent die häufigste Antwort, gefolgt von »Österreichisches Deutsch«, »Österreichisch«, »Dialekt«). Die Zuordnung zu Varietäten erfolgt nicht mit den Begriffen »Standardsprache«, »Umgangssprache« und »Dialekt«, sondern mit Umschreibungen: »das, was

man in Österreich im Alltag spricht« (Umgangssprache). Damit hebt sich diese Untersuchung von älteren ab. Erfrischend sind eingestreute wörtliche Zitate aus Interviews, die Beurteilungen und Einschätzungen aus erster Hand erlauben.

Ein besonders wichtiges Thema stellen die Spracheinstellungen dar, denen ausführliche Teile gewidmet sind. Zum Ersten wird die »Korrektheit des österreichischen Deutsch« erhoben, wobei 86 Prozent der LehrerInnen und 67,7 Prozent der SchülerInnen dieses mit der »Richtigkeit« des Deutsch in der Bundesrepublik gleichsetzen. Das Thema »Sprache und Identität« (etwa »Wenn auf Speisekarten österreichischer Restaurants Wörter wie *Rinderbraten*, *Quarktasche* oder *Schorle* stehen – stört Sie das?!«) zeigt eine sehr hohe Identifizierungsrate mit dem ÖD (um die drei Viertel). Die Ausführungen werden mit vielen tabellarischen Übersichten begründet.

Zum ersten Mal werden Daten zur Einschätzung der Plurizentrik, die seit etwa drei Jahrzehnten die Forschungsmeinungen beherrscht, bei MuttersprachlerInnen in der Schule selbst erhoben. Anhand eines Probetexts wurde das Korrekturverhalten der LehrerInnen abgefragt, und es zeigt sich, dass bestimmte »österreichische« Ausdrücke eher als Fehler denn als Ausdrucksmängel markiert wurden. Die Korrektur mündlichen Sprachverhaltens weist eine größere Bandbreite auf. Die Sprachverwendung im Unterricht erfolgt zu einem überwiegenden Teil im Standard, wobei große Unterschiede nach Bundesländern bestehen (Vorarlberg und Kärnten orientieren sich am stärksten am Standard). Die

bedeutende Frage nach dem vielbeschworenen »Minderwertigkeitskomplex« der ÖsterreicherInnen hinsichtlich des ÖD gegenüber dem Deutsch in Deutschland (in der Literatur als »Sprachloyalität« bezeichnet) zeigt zwiespältige Ergebnisse. Einerseits hält die überwiegende Mehrheit der LehrerInnen und ein Großteil der SchülerInnen das ÖD für ebenso korrekt, andererseits schätzen nur 45 Prozent der LehrerInnen und etwa ein Drittel der SchülerInnen beide Varietäten als absolut gleich korrekt ein. Eine ausführliche Zusammenfassung beschließt das Werk. Sehr vorteilhaft und nützlich ist das detaillierte Register.

Insgesamt erweist sich das vorliegende Werk als theoretisch äußerst fundierte, methodisch einwandfreie, im empirischen Teil stringente und in den Ergebnissen sehr bereichernde Arbeit, die bisherige Annahmen widerlegt, Fakten ergänzt und/oder auf eine neue methodische Basis stellt und handfeste, nachvollziehbare Ergebnisse liefert; viele werden hier zum ersten Mal vorgestellt. Sie vermittelt tiefe und vertiefende Einsichten in das in der Forschung viel diskutierte Themenfeld. Außerdem ist etwas zu vermerken, das heute eher selten ist: Obwohl höchsten wissenschaftlichen Ansprüchen genügend, ist das Buch in einem angenehmen Stil geschrieben, der neben dem Wissensgewinn auch großes Lesevergnügen bereitet. Es darf in keiner Bibliothek fehlen.

PETER ERNST

PETER ERNST siehe <http://homepage.univie.ac.at/peter.ernst>

Neu im Regal

Jörg Roche (Hg.)

Sprachen lehren

(= Kompendium DaF/DaZ, Bd. 5).

Tübingen: Narr Francke Attempto, 2020.
369 Seiten.

ISBN 978-3-8233-8212-6 • EUR 25,70

Johannes Wild, Alfred Wildfeuer

Sprachendidaktik

Eine Ein- und Weiterführung zur Erst- und Zweitsprachdidaktik des Deutschen (= narr studienbücher).

Tübingen: Narr Francke Attempto, 2019.
302 Seiten.

ISBN 978-3-8233-8202-7 • EUR 26,80

Unterschiedliche Aspekte des Sprachenlehrens und -lernens stehen im Fokus der hier vorgestellten Bände, die nur einen kleinen Auszug aus den in den letzten Jahren veröffentlichten Publikationen repräsentieren. In Band fünf mit dem Titel *Sprachen lehren* der empfehlenswerten Reihe *Kompendium DaF/DaZ* versammelt Jörg Roche Beiträge rund um das komplexe Thema der Sprachvermittlung. Auch wenn die einzelnen Kapitel auf die Praxis ausgerichtet sind, so werden insbesondere wichtige Grundlagen relevanter Theorien in komprimierter Form dargelegt. Im Fokus des Bandes stehen wichtige Aspekte des Sprachunterrichts wie Fragen der Didaktik und Methodik mit Blick auf die Kompetenz-, Gebrauchs- und Handlungsorientierung, des Weiteren Lern- und Testaufgabenerstellung sowie Fehlertypologie und Fehlerkorrektur in dynamischen Modellen des Spracherwerbs. Darüber hinaus

werden praxisrelevante Themen wie Alphabetisierung und Schriftspracherwerb sowie die Mediennutzung aufgegriffen. Das abschließende Kapitel Lernerorientierung nimmt individuelle Voraussetzungen der Lernenden in den Blick und beleuchtet Maßnahmen der Sprachenpolitik kritisch. Trotz des wissenschaftlichen Anspruchs sind die Ausführungen gut verständlich und mit Illustrationen und Tabellen grafisch ansprechend aufbereitet. Jedes Kapitel bietet einen einleitenden Überblick über die zu erwartenden Inhalte und klar definierte Lernzielen sowie eine Zusammenfassung und weiterführende Fragen am Ende. Der Band enthält wichtige Informationen für die Aus-, Fort- und Weiterbildung im Bereich der Sprachvermittlung, unterstützt Studierende bei der Prüfungsvorbereitung und ermöglicht reflektierten Praktiker_innen eine vertiefende Auseinandersetzung mit zentralen Themen im Umgang mit heterogenen Lernergruppen.

Etwas niederschwelliger, aber ebenfalls wissenschaftlich fundiert ist das Studienbuch *Sprachendidaktik* von Johannes Wild und Alfred Wildfeuer. Darin werden relevante Themenbereiche der Erst- und Zweitsprachdidaktik übersichtlich aufbereitet. Zielgruppe sind Studierende und Berufseinsteiger_innen, auch solche die fachfremd sind und sich mit Fragen des Unterrichts in einem sprachlich heterogenen Klassenzimmer konfrontiert sehen. Um Schüler_innen beim Aufbau von Sprachkompetenz unterstützen zu können, müssen Lehrpersonen über entsprechendes linguistisches und didaktisches Wissen verfügen. Dafür werden Forschungsergebnisse, Theorien und Modelle zum Erwerb des Deut-

schen gut nachvollziehbar und grafisch ansprechend aufbereitet. Die Formulierung von Lernzielen am Beginn jedes Kapitels, die Erläuterung von Fachausdrücken in Infokästen, Hinweise auf weiterführende Vernetzungen und eine abschließende Übersicht über exemplarische Unterrichtskonzepte erhöhen die Verständlichkeit und Praxisrelevanz. Der Band eröffnet wertvolle Möglichkeiten, die eigene Professionalisierung voranzutreiben und dadurch die Lernprozesse im mehrsprachigen Klassenzimmer zu unterstützen.

Andrea Ender, Ulrike Greiner,
Margareta Strasser (Hg.)

Deutsch im mehrsprachigen Umfeld

Sprachkompetenzen begreifen, erfassen,
fördern in der Sekundarstufe
Stuttgart: Klett|Kallmeyer, 2019. 304 Seiten.
ISBN 978-3-7727-1252-4 • EUR 30,95

Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern steht immer in enger Verbindung mit einem kompetenten Sprachgebrauch, insbesondere mit bildungssprachlichen Kompetenzen, die für alle Fächer und Lernbereiche erforderlich sind. Kinder und Jugendliche, egal ob monolingual oder mit Deutsch als Zweitsprache aufgewachsen, bringen die erforderlichen Voraussetzungen häufig nicht mit, und es ist Aufgabe der Schule, die entsprechenden Kompetenzen aufzubauen und das sprachliche Lernen der oft sehr heterogenen Schülerschaft zu unterstützen – und zwar nicht nur im Deutschunterricht, sondern in allen Fächern. Die Lernenden profitieren dabei von einem reichhaltigen Input, sprachsensibel aufbereiteten Lerninhalten, unterschiedlichen sozialen Interaktionen und zahl-

reichen Möglichkeiten, kommunikativ zu handeln. Dafür benötigen Lehrpersonen Wissen und Kenntnisse, die mit Hilfe des vorliegenden Praxisbandes aufgebaut und vertieft werden können. In vier großen Abschnitten nähern sich Autor_innen aus unterschiedlichen Disziplinen der Thematik und gehen dabei von sprach- und bildungswissenschaftlichen sowie didaktischen Fragestellungen aus. Teil A stellt aus interdisziplinärer Sicht die *Rahmenbedingungen* vor, geht insbesondere auf gesellschaftliche Hintergründe ein, vor denen Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen stattfindet. *Herausforderungen und Spannungsfelder* beim Auf- und Ausbau von Sprachkompetenzen in einem mehrsprachigen Umfeld stehen im Fokus von Teil B. Als übergeordnetes Ziel wird das Erreichen von Bildungsgerechtigkeit gesehen. Zentralen Anforderungen des Unterrichts, nämlich der *Beschreibung und Erfassung von Kompetenzbereichen*, widmet sich Teil C. Es werden Möglichkeiten und Grenzen der Wissens- und Kompetenzerfassung ausgelotet und daran anschließend die zentralen sprachlichen Fertigkeiten Zuhören, Sprechen, Lesen und Schreiben und ihre Anforderungen näher beleuchtet. Das abschließende Kapitel D fokussiert *Entwicklungsbereiche und Fördermaßnahmen* in der Sekundarstufe. Vorgestellt werden Möglichkeiten der Sprachförderung, Wissenswertes über individuelle Erwerbsverläufe, das Potenzial der Mehrsprachigkeit, vorhandene sprachliche Kompetenzen sowie Prinzipien und Methoden in einem sprachsensiblen Unterricht in allen Fächern.

Das Studienbuch greift zentrale Fragestellungen zum (Deutsch-)Unter-

richt in einem mehrsprachigen Umfeld auf, wobei der Zugang stets förderorientiert ist und an vorhandenen Kompetenzen der Schüler_innen ansetzt. Lehrpersonen der Sekundarstufe, aber auch Lehramtsstudierenden aller Fächer wird forschungsbasiertes Grundwissen über die komplexen Prozesse des Spracherwerbs und Sprachgebrauchs im multi- und interkulturellen Kontext geboten. Der Band lädt am Ende jedes Beitrags mit Aufgaben auch zur vertieften Auseinandersetzung, ob im Selbststudium, in Seminaren oder Fortbildungsveranstaltung, mit den unterschiedlichen Themen ein, zusätzlich wird im Downloadbereich Ergänzungsmaterial zur Verfügung gestellt.

Monika Angela Budde,

Franziska Prünsmann (Hg.)

Vom Sprachkurs Deutsch als

Zweitsprache zum Regelunterricht

Übergänge bewältigen, ermöglichen, gestalten.

(= Deutsch als Zweitsprache – Positionen, Perspektiven, Potenziale, Bd. 1)

Münster-New York: Waxmann, 2020.

208 Seiten.

ISBN 978-3-8309-4103-3 • EUR 30,80

Übergänge stehen im Fokus des ersten Bandes der Schriftenreihe *Deutsch als Zweitsprache – Positionen, Perspektiven, Potenziale*, der DaZ-AG des Symposiums Deutschdidaktik (SDD). Vor dem Hintergrund der sehr unterschiedlichen Lebensumstände der Lerner_innen mit Deutsch als Zweitsprache werden Übergänge im Lebens- und Schulverlauf der Kinder und Jugendlichen, die für diese immer auch eine sprachliche Dimension aufweisen, betrachtet. Die einzelnen Beiträge in diesem Sammelband befassen sich mit sprach-

lichen, inhaltlichen und organisatorischen Übergängen, die für DaZ-Lernende von Bedeutung sind, und zeigen auf, unter welchen Bedingungen schulische Übergänge erfolgreich verlaufen und welche Herausforderungen es zu bewältigen gilt. Der erste Teil setzt sich mit institutioneller und organisatorischer Rahmung auseinander, Teil zwei fokussiert bildungsbezogene Lernvoraussetzungen, wie den Aufbau von bildungssprachlichen Kompetenzen, die Entwicklung zweitsprachlichen Leseverständnisses oder die Präsentation eines Instruments, um die mitgebrachten Fähigkeiten und Kenntnisse von neu zugewanderten Schüler_innen besser (ein)schätzen zu können. Zuletzt wird das Potenzial von Professionalisierungsmaßnahmen und deren Auswirkungen auf den Schulalltag von Lehrpersonen und deren Umgang mit DaZ-Schüler_innen ausgelotet.

Die Herausgeberinnen dieses Sammelbands sind bestrebt, eine Forschungslücke zu schließen, und machen die Vielschichtigkeit und Relevanz von Übergängen im Kontext DaZ sichtbar. Sie zeigen aber auch die Komplexität des Themas auf und laden zu weiterer Forschung ein, um didaktische Erkenntnisse zu gewinnen und zu vertiefen und dadurch Lehrpersonen und Institutionen zu stärken und DaZ-spezifische Übergänge gewinnbringend für die Bildungsverläufe der Lernenden zu gestalten. Die didaktische und bildungswissenschaftliche Relevanz dieser Publikation ist als sehr hoch einzuschätzen und weiteren Bänden der Schriftenreihe kann gespannt entgegengesehen werden.

Rezensionen: URSULA ESTERL



Carola Hilmes (Hg.)

Schriftstellerinnen III

Oktober 2020,

etwa 200 Seiten

ca. € 18,- (D), € 18,50 (A)

ISBN 978-3-96707-076-7

Noch immer ist es nötig, Schriftstellerinnen und ihre Werke zu popularisieren. Zwar gibt es in der Gegenwartsliteratur erkennbar mehr Autorinnen als zu früheren Zeiten, aber trotzdem werden sie oft in die zweite Reihe gedrängt.

»Schriftstellerinnen III« setzt die Werkporträts bedeutender deutschsprachiger Schriftstellerinnen wie Gila Lustiger, Monika Rinck und Alissa Walser fort, die ganz unterschiedliche Genres abdecken.

Mit Jenny Erpenbeck, Kathrin Röggla und Juli Zeh kommen jüngere Autorinnen zu Wort, die sich in aktuelle politische Debatten einmischen.

KLG Extrakt ist eine Buchreihe mit einer Auswahl von Beiträgen aus dem »Kritischen Lexikon zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur« (KLG).

et+k

edition text+kritik · 81673 München · www.etk-muenchen.de

Österreichisches Sprachdiplom Deutsch (ÖSD)



International anerkannte Prüfungen
für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache



- für Kinder und Jugendliche
- für Erwachsene
- für Studierende
- für Beruf und Wirtschaft
- für Zuwanderung

Niveaustufen & Prüfungen des ÖSD

A1 ZA1	A1 KID A1	A2 ZA2	A2 KID A2	B1 ZDÖ B1	B1 ZB1	B2 ZB2	C1 ZC1	C2 ZC2	IP
------------------	---------------------	------------------	---------------------	---------------------	------------------	------------------	------------------	------------------	-----------

www.osd.at
Österreichisches Sprachdiplom Deutsch