

Deutsch als Zweitsprache

Lehren und Lernen

Bearbeitet von
Dr. Gabriele Kniffka, PD Dr. Gesa Siebert-Ott

3. aktual. Aufl. 2012. Taschenbuch. 246 S. Paperback
ISBN 978 3 8252 3730 1
Format (B x L): 15 x 21,5 cm
Gewicht: 340 g

[Weitere Fachgebiete > Literatur, Sprache > Angewandte Sprachwissenschaft > Deutsch als Fremdsprache \(DaF\)](#)

schnell und portofrei erhältlich bei

**beck-shop.de**
DIE FACHBUCHHANDLUNG

Die Online-Fachbuchhandlung beck-shop.de ist spezialisiert auf Fachbücher, insbesondere Recht, Steuern und Wirtschaft. Im Sortiment finden Sie alle Medien (Bücher, Zeitschriften, CDs, eBooks, etc.) aller Verlage. Ergänzt wird das Programm durch Services wie Neuerscheinungsdienst oder Zusammenstellungen von Büchern zu Sonderpreisen. Der Shop führt mehr als 8 Millionen Produkte.

Gabriele Kniffka
Gesa Siebert-Ott

Deutsch als Zweitsprache

Lehren und Lernen

3. Auflage

Schöningh

UTB



Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Böhlau Verlag · Wien · Köln · Weimar
Verlag Barbara Budrich · Opladen · Toronto
facultas.wuv · Wien
Wilhelm Fink · München
A. Francke Verlag · Tübingen und Basel
Haupt Verlag · Bern · Stuttgart · Wien
Julius Klinkhardt Verlagsbuchhandlung · Bad Heilbrunn
Mohr Siebeck · Tübingen
Nomos Verlagsgesellschaft · Baden-Baden
Ernst Reinhardt Verlag · München · Basel
Ferdinand Schöningh · Paderborn · München · Wien · Zürich
Eugen Ulmer Verlag · Stuttgart
UVK Verlagsgesellschaft · Konstanz, mit UVK/Lucius · München
Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen · Bristol
vdf Hochschulverlag AG an der ETH Zürich

StandardWissen Lehramt

herausgegeben von
Jakob Ossner

Bisher sind außerdem erschienen:

J. Ossner: Sprachdidaktik Deutsch

E. Thaler: Teaching English Literature

J.-U. Keßler, A. Plesser: Teaching Grammar

T. Götz u.a.: Emotion, Motivation und Selbstreguliertes Lernen

N. Berger, W. Schneider: Verhaltensstörungen und Lernschwierigkeiten in der
Schule

A. Müller-Hartmann u.a.: Teaching English: Task-Supported Language learning

Chr. Garbe u.a.: Texte lesen

M. Fix: Texte schreiben

E. Wild, F. Lorenz: Elternhaus und Schule

J. Ossner: Orthographie

U. Bredel: Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht

R. W. Wagner: Mündliche Kommunikation in der Schule

A. Barsch: Mediendidaktik Deutsch

P. Marx: Lese- und Rechtschreiberwerb

G. Weinkauf, G. v. Glasenapp: Kinder- und Jugendliteratur

T. Engartner: Didaktik des Ökonomie- und Politikunterrichts

GABRIELE KNIFFKA / GESA SIEBERT-OTT

Deutsch als Zweitsprache

Lehren und Lernen

3., aktualisierte Auflage

FERDINAND SCHÖNINGH
PADERBORN · MÜNCHEN · WIEN · ZÜRICH

Die Autorinnen:

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

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

Online-Angebote oder elektronische Ausgaben sind erhältlich unter **www.utb-shop.de**

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek

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

Gedruckt auf umweltfreundlichem, chlorfrei gebleichtem Papier

3., aktualisierte Auflage 2012

© 2007 Verlag Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG, Paderborn

Verlag Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG, Jühenplatz 1, D-33098 Paderborn

Internet: www.schoeningh.de

Das Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Germany

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

Layout: Alexandra Brand und Judith Karwelies

UTB-Band-Nr: 2819

ISBN: 978-3-8252-3730-1

Vorwort zur Reihe

StandardWissen Lehramt – Studienbücher für die Praxis

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

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

Jakob Ossner

Inhaltsverzeichnis:

	o	Vorwort	
	1	EINLEITUNG	
Seite	14	1.1	Deutschland – ein mehrsprachiges Land?
	15	1.2	Deutsch als Zweitsprache – Begriffsbestimmung
	18	1.3	Konzeptionelle Mündlichkeit vs. konzeptionelle Schriftlichkeit
	22	1.4	Sprachliche Anforderungen in der Schule
	2	ZWEITSPRACHERWERBSFORSCHUNG – EIN ÜBERBLICK	
	27	2.1	Spracherwerb: Empirie und Theorie
	36	2.2	Bilingualer Erstspracherwerb und früher Zweitspracherwerb
	43	2.3	Die Entwicklung der Lernaltersprache
		2.3.1	Lernaltersprache / Interlanguage
		2.3.2	Faktoren, die den Zweitspracherwerbsprozess beeinflussen
	3	DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE UNTERRICHTEN: ÜBERLEGUNGEN ZU METHODIK UND DIDAKTIK	
	73	3.1	Methoden des Fremdsprachenunterrichts – ein historischer Überblick
		3.1.1	Die Grammatik-Übersetzungsmethode
		3.1.2	Die Audiolinguale Methode
		3.1.3	Alternative Methoden
		3.1.4	Der Kommunikative Ansatz
	98	3.2	Kriterien für die Auswahl von DaZ-Vermittlungsmethoden
	103	3.3	Ansätze für einen sprachbewusst(er)en Unterricht

	4	DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE: SPRACHSTANDSERFASSUNG UND SPRACHFÖRDERUNG
117	4.1	Diagnose / Leistungsmessung und die Beobachtung des Lernfortschritts
	4.1.1	Typen von Sprachtests
	4.1.2	Sprachstandsfeststellungsverfahren in Deutschland
	4.1.3	Beobachtung und Bewertung des Lernfortschritts
126	4.2	Sprachförderung
	4.2.1	Sprachliche Frühförderung
	4.2.2	Sprachförderung für ältere Kinder und Jugendliche
151	4.3	Projektorientierte Sprachförderung
	5	LERNEN IN ZWEI SPRACHEN – INTERKULTURELLE KOMMUNIKATION
158	5.1	Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kommunikation
168	5.2	Mehrsprachigkeit als Bildungsziel: Lernen in zwei Sprachen
176	5.3	Herkunftssprachlicher Unterricht im mehrsprachigen Kontext
186	5.4	Kontrastive Sprachbetrachtung
	6	LÖSUNGSVORSCHLÄGE ZU DEN ÜBUNGEN UND TESTFRAGEN
	7	LITERATURVERZEICHNIS
	8	REGISTER

o Vorwort

Um den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien ist es oft nicht gut bestellt, obwohl sprachliche und kulturelle Diversität in vielen deutschen Schulen seit gut drei Jahrzehnten zum Alltag gehören. Dafür lassen sich verschiedene Gründe anführen. Eine wesentliche Ursache liegt aber zweifellos in der unzureichenden Vorbereitung der Lehrkräfte auf diese besondere Aufgabe: In der Vergangenheit wurden sie weder in der ersten noch in der zweiten Ausbildungsphase angemessen auf den Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen vorbereitet. Auf der anderen Seite sind fundierte Kenntnisse in der deutschen Sprache eine wichtige Voraussetzung für den Bildungserfolg aller Schülerinnen und Schüler. Sprachlernen und Fachlernen sind eng miteinander verwoben: Ohne ausreichende sprachliche Kompetenzen können auch keine Kenntnisse in den Naturwissenschaften erworben werden. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit eines sprachbewussten und sprachbezogenen Unterrichts *in allen Fächern*. In der Konsequenz würde dies bedeuten, dass ein obligatorischer Teil der Lehrerbildung, auch der des Mathematik- und Physiklehrers, sprachdidaktischen Fragestellungen gewidmet sein müsste. Ein solcher sprachbewusster und sprachbezogener Unterricht wird in der englischsprachigen Literatur seit einigen Jahren diskutiert, er wird dort als „scaffolding learning“ bezeichnet:

„*Scaffolding* (...) is not simply another word for *help*. It is a special kind of help that assists learners to move toward new skills, concepts, or levels of understanding. Scaffolding is thus the temporary assistance by which a teacher helps a learner know how to do something, so that the learner will later be able to complete a similar task alone. (...) As far as possible, learners need to be engaged with authentic and cognitively challenging learning tasks; it is the nature of the support – support that is responsive to the particular demands made on children learning through the medium of a second language – that is critical for success.“ (Gibbons 2002, 10f.)

Die vorliegende Einführung „Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen“ beschäftigt sich mit der Frage, was Lehrkräfte und andere pädagogische Fachkräfte, die sich beruflich mit der sprachlichen Förderung von Kindern und Jugendlichen in der

Zweitsprache Deutsch beschäftigen, wissen und können müssen, um ihre berufliche Praxis erfolgreich zu meistern. Das Themengebiet „Deutsch als Zweitsprache“ bedeutet eine zusätzliche Herausforderung – für (angehende) Lehrkräfte ebenso wie für andere pädagogische Fachkräfte: Sprachförderung stellt in vielen Fällen eine – wenn auch zweifellos zentrale – Zusatzaufgabe dar. Um einen sprachsensiblen und sprachbewussten Unterricht erteilen zu können, benötigen die Deutschlehrerin oder der Geschichtslehrer, die bestimmte Schülerinnen und Schüler gezielt in der Zweitsprache Deutsch fördern wollen, zunächst ein solides fachwissenschaftliches, fachsprachliches und fachdidaktisches Wissen und Können in ihren jeweiligen Unterrichtsfächern. Dies bedarf der Ergänzung um Kompetenzen im Bereich „Deutsch als Zweitsprache“ bzw. macht auch einen Perspektivwechsel im Hinblick auf den eigenen Unterricht erforderlich. Lehramtsstudierende, die sich mit dem Themengebiet „Deutsch als Zweitsprache“ beschäftigen, müssen sich andererseits darüber im Klaren sein, dass sie hier nur einen Teil des für einen erfolgreichen Förderunterricht erforderlichen Wissens und Könnens erwerben.

Häufig wird Förderunterricht in der Zweitsprache Deutsch von Förderkräften erteilt, die (noch) nicht entsprechend qualifiziert sind. Dies muss kein Nachteil sein, wenn Förderunterricht und Lehreraus- oder Fortbildung sinnvoll miteinander verbunden werden. In diesem Zusammenhang ist das Projekt „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator hervorzuheben. Es geht zurück auf das sehr erfolgreiche Förderkonzept der Universität Duisburg-Essen: Hier leisten Lehramtsstudierende seit über 30 Jahren erfolgreiche Arbeit bei der (Sprach-)Förderung von Schülerinnen und Schülern aus Zuwandererfamilien. Das Projekt der Stiftung Mercator, das mittlerweile an 34 Standorten in Deutschland durchgeführt wird, ist als besonders nachhaltig zu bewerten, da es die Verbindung von Sprachförderung und Lehrerbildung und –fortbildung sowie die Bildung von Netzwerken vor Ort und auch den bundesweiten Erfahrungsaustausch der einzelnen Projekte gezielt unterstützt.

Vom Engagement der Stiftung Mercator haben auch wir in hohem Maße profitiert und möchten der Stiftung an dieser Stelle für die Unterstützung bei dem Aufbau des Kölner Sprachförderprojekts, einer Kooperation der Universität zu Köln, der Be-

zirksregierung Köln, der Stadt Köln und Kölner Schulen sehr herzlich danken. Zu Dank verpflichtet sind wir auch allen Kolleginnen und Kollegen, mit denen wir in diesem Projekt erfolgreich zusammengearbeitet haben. Ein besonderer Dank gilt den Studierenden, die sich aktiv in den Sprachfördermaßnahmen engagiert haben und den Kollegien, die unsere Studierenden an ihren Schulen aufgenommen und bei der Förderarbeit tatkräftig unterstützt haben. Erfahrungen aus unserer gemeinsamen Arbeit gehen in vielfältiger Form in dieses Buch ein.

Ein ausdrücklicher Dank geht an Silvia Dahmen, die sich der Mühe des Korrekturlesens unterzogen hat.

Köln, im März 2007

Gabriele Kniffka und Gesa Siebert-Ott

EINLEITUNG | 1

1.1 Deutschland – ein mehrsprachiges Land?

innere und
äußere Mehrspra-
chigkeit

Wenn man diese Frage diskutiert, sollte man sich darüber Klarheit verschaffen, was die an der Diskussion Beteiligten jeweils unter einem „mehrsprachigen Land“ verstehen. Soll dabei auch die „innere Mehrsprachigkeit“ berücksichtigt werden, die Vielfalt der deutschen Sprache unter Berücksichtigung dialektaler und soziolektaler Varietäten und der formelleren und informelleren Stilebenen, die in unterschiedlichen Kommunikationssituationen angebracht sind, oder soll darunter nur die sprachübergreifende Mehrsprachigkeit verstanden werden (vgl. zu dieser Unterscheidung auch Ossner 2008). Berücksichtigt man nur die sprachübergreifende Mehrsprachigkeit, so lassen sich mindestens die vier folgenden Formen unterscheiden: mehrsprachige Staaten mit Territorialprinzip, mehrsprachige Staaten mit individueller Mehrsprachigkeit, einsprachige Staaten mit Minderheitenregionen sowie ein- oder mehrsprachige Staaten mit Zuwanderung insbesondere in städtischen Regionen (vgl. dazu auch Riehl 2009). Bei unseren europäischen Nachbarstaaten Belgien und der Schweiz handelt es sich um territorial mehrsprachige Staaten. Zwar ist die Schweiz ein Land mit mehreren Sprachen: Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch, jedoch wurden für jeden Kanton eine oder mehrere offizielle Sprachen festgelegt. Ähnlich ist die Situation in Belgien: Das Land ist aufgeteilt in ein flämischsprachiges, ein französischsprachiges und ein deutschsprachiges Gebiet, die „Ostkantone“. In der Hauptstadt Brüssel gelten die beiden größeren Landessprachen Französisch und Flämisch als Amtssprachen. Weder in Belgien noch in der Schweiz ist diese territoriale Mehrsprachigkeit mit einer individuellen Mehrsprachigkeit aller Bürgerinnen und Bürger verknüpft. Anders ist die Situation dagegen in Luxemburg. Hier überwiegt die individuelle Mehrsprachigkeit: Die einheimische Bevölkerung ist weitgehend trilingual: In Luxemburg werden Letzeburgisch, Deutsch und Französisch gesprochen. Mehrsprachigkeit ist im luxemburgischen Bildungswesen außerdem institutionalisiert mit dem Ziel, die individuelle Mehrsprachigkeit aller Schülerinnen und Schüler zu fördern und die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit des Landes zu bewahren (Siebert-Ott 2001). Im Gegensatz zur Schweiz und zu Luxemburg und Belgien ist Deutschland offizi-

territoriale und
individuelle
Mehrsprachigkeit

ell ein einsprachiger Staat. In Deutschland leben allerdings drei zahlenmäßig kleine alteingesessene (autochthone) Sprachgemeinschaften: eine dänische, eine friesische und eine sorbische. Die Entwicklung von Mehrsprachigkeit durch Zuwanderung insbesondere in städtische Regionen dagegen ist allen vier genannten Staaten gemeinsam. Auf die Herausforderung, die durch diese Form von Mehrsprachigkeit für die Bildungssysteme entstanden ist, haben diese Systeme in allen vier Ländern mit einer gewissen Verzögerung reagiert. Inzwischen sind aber überall Bestrebungen erkennbar, Schülerinnen und Schüler aus Familien mit Migrationshintergrund, die die jeweilige Landessprache noch nicht hinreichend beherrschen, um erfolgreich am Unterricht teilzunehmen, gezielt zu fördern (vgl. dazu zum Beispiel das Projekt „Qualität in multikulturellen Schulen“ www.quims.ch im Kanton Zürich).

alteingesessene Sprachminderheiten

Mehrsprachigkeit als Folge von Zuwanderung

1.2 Deutsch als Zweitsprache – Begriffsbestimmung

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

Fremdsprache vs. Zweitsprache

Erwerbskontext: Inland vs. Ausland

Wenn also Schülerinnen und Schüler an einer Schule in Paris Deutsch lernen, so lernen sie es nach der o.g. Definition als Fremdsprache. Lernen Schülerinnen und Schüler hingegen Deutsch in Deutschland, so lernen sie Deutsch als Zweitsprache. Die Unterscheidung „Inlandsperspektive“ vs. „Auslandsperspektive“ ist bedeutsam, aber nicht hinreichend. Rösler 1994 weist

Identitäts-
problematik
Stellenwert der
Sprache

bereits darauf hin, dass die Identitätsproblematik und auch der Stellenwert, den die Sprache im Leben der Lernenden einnimmt, zu berücksichtigen sei: „Spielt die neue Sprache bei der Erlangung, Aufrechterhaltung oder Veränderung der Identität der Lernenden eine wichtige Rolle und ist sie unmittelbar kommunikativ relevant, dann bezeichnet man sie als ‚Zweitsprache‘ ansonsten eher als ‚Fremdsprache‘“ (Rösler 1994, 8).

Die Population derer, die Deutsch als Zweitsprache sprechen oder lernen, ist sehr heterogen. Sie reicht von der russischen Immigrantin, die einen Integrationskurs für Zuwanderer besucht, bis zum Studenten mit Migrationshintergrund, der seine schriftsprachlichen Kompetenzen in einem Schreibkurs an der Universität verbessern möchte. Für sie alle ist die Zweitsprache Deutsch im Alltag relevant: Die Immigrantin muss für die Aufnahme einer Berufstätigkeit Deutschkenntnisse nachweisen, der Student hat ohne gewisse Schreibkompetenzen keine Aussicht, sein Studium erfolgreich zu beenden. Ob allerdings das Deutsche für eine türkische Immigrantin, die als Hausfrau und Mutter in einer vorwiegend türkisch geprägten Umgebung lebt und nur wenige Deutschkenntnisse zum Überleben im Alltag braucht, in gleichem Maße Zweitsprache weil alltagsrelevant ist, mag bezweifelt werden. Auf der anderen Seite ist es denkbar, dass der nicht-deutsche Mitarbeiter eines international operierenden deutschen Unternehmens in der ausländischen Dependence täglich Deutsch sprechen muss, da die Firmensprache Deutsch ist. Für ihn wäre das Deutsche unmittelbar kommunikativ relevant. Aus diesen wenigen Beispielen wird deutlich, dass sich eine strikte Unterscheidung zwischen Fremd- und Zweitsprache nicht aufrecht erhalten lässt (vgl. Kap. 2).

Stellenwert der
Sprache für Schüler

Für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ist das Deutsche Zweitsprache im o.g. Sinne: Die Sprache wird im Zielland angeeignet und sie ist im Alltag unmittelbar kommunikativ relevant. Der Stellenwert der Sprache ist allerdings ungleich höher als für manche anderen Gruppen von Zuwanderern: Von ihrer Sprachkompetenz hängt ihre Schulkarriere, ihr Schulerfolg – und damit letztlich ihr weiteres Leben ab. Aber um den Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ist es in Deutschland nach wie vor nicht sonderlich gut bestellt: Internationale Vergleichsstudien wie PISA oder IGLU haben gezeigt, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in unserem

Bildungssystem noch gezielter gefördert werden müssten, um bessere Bildungserfolge zu erzielen. Sie besuchen überproportional häufig Hauptschulen oder vergleichbare Bildungseinrichtungen, eine beträchtliche Anzahl erreicht keinen Schulabschluss.

Diese Umstände sind zum einen dadurch zu erklären, dass in Deutschland, verglichen mit anderen PISA-Ländern, Bildungserfolg deutlich stärker von der sozialen Herkunft abhängig ist und ein hoher Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund der sozialen Unterschicht entstammt. Ein weiterer – entscheidender – Faktor aber sind unzureichende Kenntnisse in der Zweitsprache Deutsch. Offensichtlich werden im Laufe vieler Schuljahre nicht die Sprachkompetenzen vermittelt, die für eine erfolgreiche Schullaufbahn Voraussetzung sind – und das, obwohl sprachliche und kulturelle Heterogenität schon vor über dreißig Jahren Einzug in deutsche Schulen gehalten hat.

Wie sieht der Erwerbskontext für Deutsch als Zweitsprache im Rahmen von Schule aus? An deutschen Schulen ist die Unterrichtssprache in der Regel Deutsch. Es gibt zwar bilinguale Angebote, doch sind diese (a) nicht flächendeckend und (b) auf relativ wenige Sprachen beschränkt (vgl. Kap. 5). Das heißt, Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die an einer deutschen Schule am Regelunterricht teilnehmen, müssen dies in der deutschen Sprache leisten, selbst wenn ihre Deutschkenntnisse noch nicht hinreichend sind. Deutsch ist also zugleich Medium des Unterrichts und Ziel des Zweitspracherwerbsprozesses: Während die Schülerinnen und Schüler die Sprache noch lernen, sind sie gefordert, sich mittels dieser Sprache Fachwissen, etwa in den Fächern Physik oder Biologie, anzueignen und – wie ihre muttersprachlich deutschen Mitschüler auch – fachsprachliche Kompetenzen zu entwickeln. Zu den fachsprachlichen Kompetenzen gehört, in der Lage zu sein, einen angemessenen Unterrichtsdiskurs zu führen und bestimmte fachsprachliche Texte zu rezipieren und fachsprachliche Texte, etwa eine Versuchsbeschreibung, anfertigen zu können. Viele Schülerinnen und Schüler scheitern hier, denn die durch den Unterricht gestellten sprachlichen Anforderungen und die tatsächliche Sprachkompetenz klaffen weit auseinander.

Um dieser Problemlage mit geeigneten Maßnahmen begegnen zu können, ist es zunächst erforderlich, die sprachlichen Anforderungen genau zu beschreiben: (1) Was zeichnet die so

Erwerbskontext
Schule

genannte „Bildungssprache“ bzw. die schulische Fachsprache aus? (2) Was genau müssen Deutsch-als-Zweitsprache-Lerner können, um erfolgreich am Regelunterricht teilzunehmen?

1.3 Konzeptionelle Mündlichkeit vs. konzeptionelle Schriftlichkeit

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

Medium vs. Konzeption

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

Mündlichkeit ist gekennzeichnet durch ein geringeres Maß an Kompaktheit und Integration, d.h. es gibt weniger komplexe Satzstrukturen. Deiktika (sprachliche Mittel wie *hier, jetzt, ich*) und Zeigegesten ersetzen (lexikalische) Referenten. Auch wird in gesprochener Sprache (Gesprächen) eher semantisch merkmalsarmes Vokabular verwendet. Häufig anzutreffende Verben sind z.B. *gibt es, haben, sein, machen* Diese Merkmale des konzeptionell-mündlichen Sprachgebrauchs entsprechen dem Rezeptionsprozess des Hörens:

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

Demgegenüber ist konzeptionell-schriftlicher Sprachgebrauch eher gekennzeichnet durch komplexere Strukturen, ein höheres

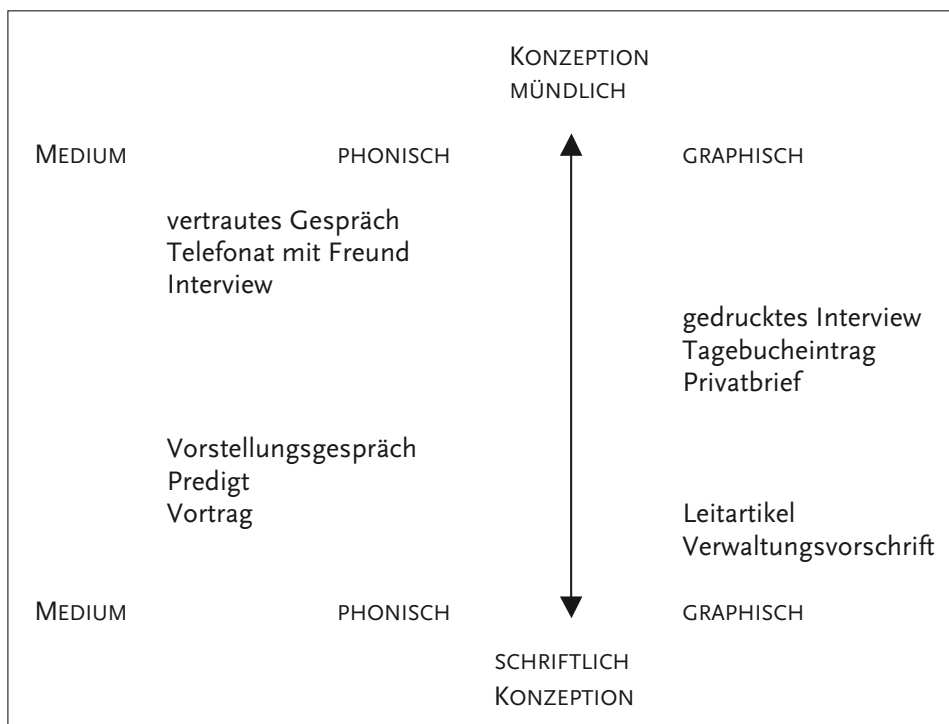


Abb. 1 | Die Dimensionen von Schriftlichkeit und Mündlichkeit, vgl. Günther 1997, 66

Maß an Informationsdichte, elaboriertere Register, merkmalsreichere Lexik. Für das Deutsche wurde beispielsweise nachgewiesen, dass in konzeptionell-schriftlichem Sprachgebrauch das Mittelfeld von Sätzen mit mehr Elementen gefüllt ist als in konzeptionell-mündlichem Sprachgebrauch, wo das Mittelfeld tendenziell „entleert“ ist (Uhmann 1993).

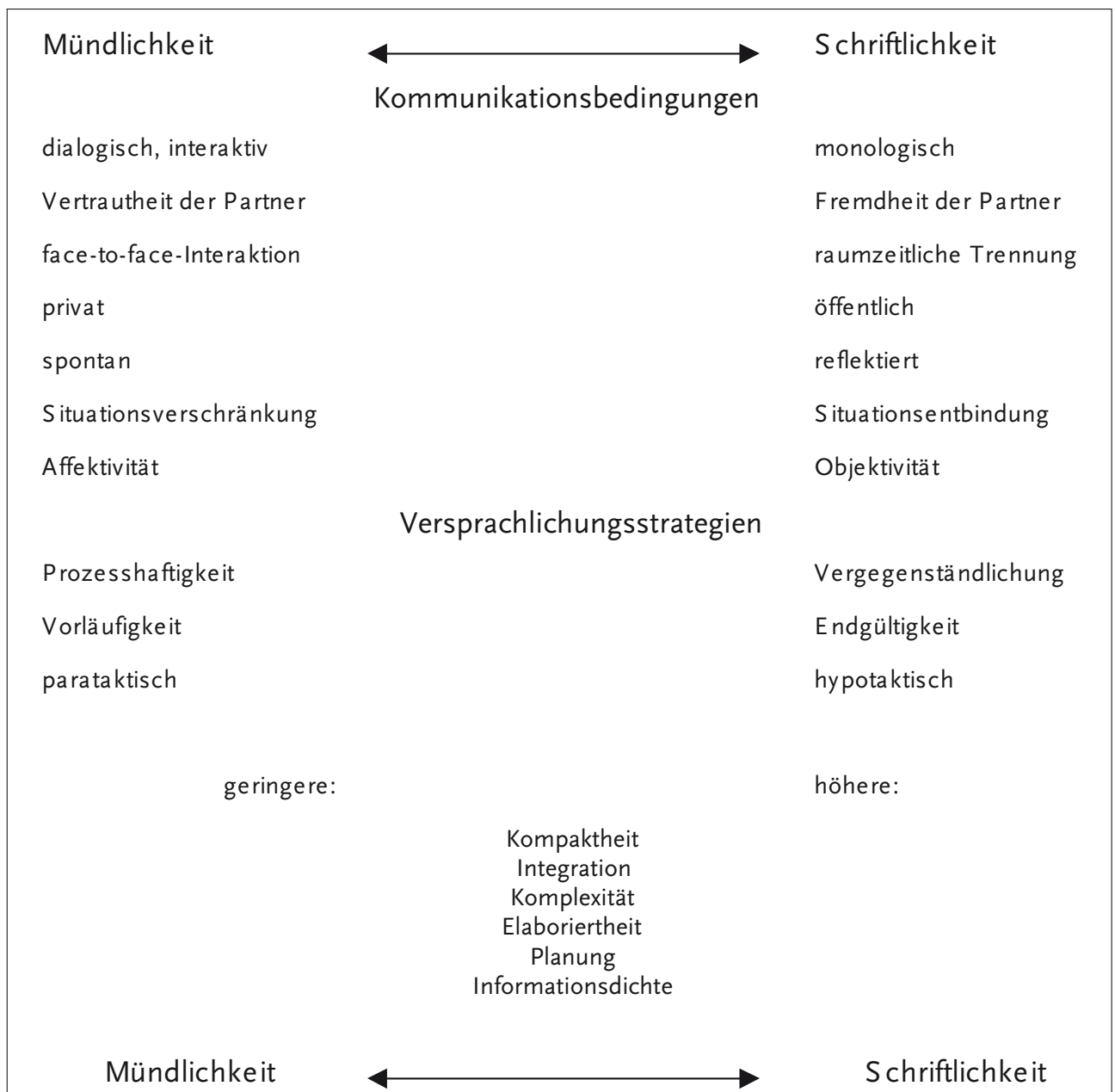


Abb. 2 | Präferenzen in konzeptioneller Mündlichkeit/Schriftlichkeit nach Günther 1997, 67

Übung 01

Bearbeiten Sie die folgende Aufgabe:

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

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

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

BICS vs. CALP