

XI. Spezifische Bedingungen und Zielsetzungen des Deutsch als Zweitsprache-Unterrichts

119. Der Faktor „Lehren“ im Bedingungsgefüge des Deutsch als Zweitsprache-Unterrichts

1. Darstellung des Bedingungsgefüges
2. Der Faktor ‚Lerner‘ – der Faktor ‚Lehrer‘
3. DaZ-Unterricht – Spezifika
4. Analyse von DaZ-Unterricht
5. Analyse von Lehrwerken
6. Fazit
7. Literatur in Auswahl

Wenn man den Faktor ‚Lehren‘ im DaZ-Unterricht genauer betrachtet, fällt schnell auf, dass es sich hier um einen Faktor handelt, der durch zahlreiche unterschiedliche Aspekte, Bedingungen und Erwartungen geprägt ist und beeinflusst wird. U. a. gibt es Zusammenhänge mit der Lehrerausbildung bzw. Lehrerfortbildung (vgl. Art. 151). Um den komplexen Faktor ‚Lehren‘ insgesamt in den Blick zu bekommen, soll zunächst das Bedingungsgefüge, in dem dieser Faktor zum Tragen kommt, dargestellt werden. Danach soll die Verbindung zu weiteren ausgewählten Bereichen näher beleuchtet werden.

1. Darstellung des Bedingungsgefüges

1.1. Die Entwicklung von DaZ

Der Faktor ‚Lehren‘ ist ein eigener Faktor in der Faktorenkomplexion (Königs 1983) Sprachunterricht und bildet mit den Lernenden mit ihren unterschiedlichen Lernerzugängen, den jeweiligen adressatenspezifischen Lernzielen, den Lehrenden und den gesellschaftlichen Bedingungen ein komplexes Bedingungsgefüge. Dabei ist vorab festzuhalten, dass es ein *einheitliches* Lernziel, das ohne Differenzierung für alle Lerner gleichermaßen gilt, nicht gibt.

Lernziele beeinflussen die Strukturierung des Lernprozesses aufgrund unterschiedlicher Bezugspunkte stark. Man kann dabei zwischen lernerbezogenen, lehrerbezogenen wie auch zielbezogenen Fragestellungen unterscheiden. Diese wiederum können individueller Natur sein, sich aber ebenso auch auf die gesamte Lernergruppe beziehen oder lerngruppenübergreifende Strukturen betreffen. Auch können Lernziele auf unterschiedlichen sprachlichen Ebenen (syntaktisch, lexikalisch, morphologisch, phonologisch, phonetisch, pragmatisch) ebenso wie die Aneignung außersprachlichen Wissens (z. B. Landeskunde) oder soziale Ziele den Lehr- und Lernprozess beeinflussen (vgl. Königs 1983). Um die Probleme mit den jeweiligen Lernzielen für alle Beteiligten, vor allem aber für

die Lernenden, so gering wie möglich zu halten, sollten sie mit ihren Bedürfnissen von Anfang an aktiv in die Unterrichtsplanung einbezogen werden. Die Lehrenden müssen dafür die spezifischen Bedürfnisse ihrer Lerner erkennen und analysieren können. Da Deutsch als Zweitsprache im Gegensatz zu Deutsch als Fremdsprache durch das ständige Ineinandergreifen von gesteuerten und ungesteuerten Erwerbsprozessen gekennzeichnet ist, muss der Lehrer beispielsweise den Lernstand seiner Lernenden erfassen und spezifische Fördermaßnahmen ergreifen können. Dazu gehört neben der Fähigkeit zu individueller Lernstandsdiagnose auch die Entwicklung von Fördermaterialien (siehe Art. 146). Hier einfach der Progression eines Lehrwerks zu folgen, kann den individuellen Bedürfnissen der DaZ-Lernenden i. d. R. nicht gerecht werden. Nach Edmondson und House (2006) ist der Unterricht mit seinen Lehr- und Lernzielen, mit dem gesamten Lehrwerk, seinem Lehrinhalt, den Methoden und Prinzipien, seinen Übungsformen dem geltenden Curriculum unterworfen. Hier ist allerdings zu fragen, wer diese Vorgaben in den Curricula macht und inwieweit diese Vorgaben die spezifischen Bedürfnisse der Lerner berücksichtigen. Im Idealfall sollte der Lehrer (nur) das lehren, was das Curriculum als Vorgabe liefert und die Lerner sollten die im Curriculum vorgegebenen Inhalte auch wirklich lernen können (Lernerperspektive). Faktisch ist Beides nicht immer gegeben: Abweichungen des Lehrers von den curricularen Inhalten sind praktisch nicht kontrollierbar. Unrealistische Lernziele, aber auch die Anpassung an veränderte gesellschaftliche Anforderungen führen zu einer ständigen Curriculumsrevision. Die Immigration nach Deutschland und in andere deutschsprachige Länder und ein wachsender Anteil von Lernern mit Migrationshintergrund in den verschiedenen Ausbildungsgängen stellen eine gesellschaftliche Realität dar, welche die Lernbedingungen in der Schule verändert hat. Das macht es wiederum notwendig, dass sich auch die Curricula und die Lehrerausbildung verändern müssen (vgl. Beitrag 151 in diesem Band).

Eine weitere, die Eigenständigkeit eines Fachs und damit auch das Fach DaZ beeinflussende Komponente ist ebenfalls die Frage, ob das Fach in Abhängigkeit von einer Bezugswissenschaft gesehen wird. In den 1970er Jahren konstituierte sich beispielsweise das Fach Sprachlehr- und Sprachlernforschung und löste diesen Gegenstandsbereich heraus aus den vermeintlichen Basis- oder Bezugswissenschaften Linguistik, Didaktik und Psychologie (vgl. Koordinierungsgremium 1983). Von dem Koordinierungsgremium im DFG-Schwerpunkt Sprachlehr- und Sprachlernforschung sind damals weitsichtig auch bereits vier Projekte aus dem Bereich DaZ gefördert worden. Das waren auf der einen Seite zwei Projekte zur Zweisprachigkeit griechischer und türkischer Migrantenkinder, also Projekte mit schulischer Relevanz (vgl. Koordinierungsgremium 1983: 93 ff.), auf der anderen Seite zwei Projekte zum Zweitspracherwerb ausländischer Arbeitnehmer (130 f. und 140 f.). Trotz dieser positiven Ansätze wurde das Fach lange Zeit hauptsächlich als Domäne der Erziehungswissenschaften im Rahmen des Faches ‚Ausländerpädagogik‘ gesehen, bevor sich auch die Germanistik in den 1980er Jahren zögerlich der Zweitsprachendidaktik zuwandte (vgl. im Einzelnen Art. 6). Die Einrichtung und die Benennung von Zusatzstudiengängen können u. E. als Indikatoren auf die Sicht von DaZ in der Lehrerbildung gewertet werden. Im Jahr 1987 wurde beispielsweise an einigen Hochschulen in NRW der Zusatzstudiengang ‚Ausländerpädagogik einschließlich Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache‘ eingerichtet. 1995 wurde der Zusatzstudiengang umbenannt in ‚Interkulturelle Pädagogik‘, im Jahr 2000 in ‚Deutsch als Zweitsprache/Interkulturelle Pädagogik‘. Diese Benennungen zeigen, dass der Zusatzstudiengang im Bewusstsein der einrichtenden Kultusadministration zunächst vornehmlich als

eine pädagogische Aufgabe angesehen wurde, der auch Anteile von DaZ zugerechnet wurden. Mit dem Boom der ‚Interkulturellen Pädagogik‘ zu Beginn der 1990er Jahre verschwand der sprachliche Anteil in der Benennung des Zusatzstudienganges ganz aus dem Namen; auch in Österreich wurde auf die Anwesenheit von Kindern mit Migrationshintergrund zunächst dadurch reagiert, dass 1981 für die Lehrenden an Pflichtschulen das Wahlfach „Interkulturelles Lernen“ eingeführt wurde (vgl. Art. 7). Dies zeigt, dass die Interkulturelle Pädagogik damals mit dem Anspruch auftrat, für die Integration nicht-deutschsprachiger Kinder insgesamt die angemessenen Konzepte zu entwickeln bzw. diese bereit zu halten. Seit Ende der 1990er Jahre wird zunehmend deutlich, dass der sprachlichen Seite der Integration mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden muss. Das drückt sich auch in der Umbenennung des Zusatzstudiengangs in „Deutsch als Zweitsprache/Interkulturelle Pädagogik“ aus, in welcher der sprachliche Teil – diesmal als DaZ – deutlich markiert ist. (Vgl. auch Baur 2001). Wie bildungspolitische Entwicklungen sich auf DaZ ausgewirkt haben, zeigt sich besonders in Folge der PISA-Studien 2000/2003 und der IGLU-Studie 2003. Da in allen Studien Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund erheblich schlechtere Leistungen in der Lesekompetenz als Kinder und Jugendliche mit der Muttersprache Deutsch aufwiesen, wurden in Deutschland wie in Österreich Maßnahmen zur systematischen sprachlichen Diagnose und Förderung der Migrantenkinder eingeleitet und die Forderung erhoben, DaZ-Kenntnisse in der Lehrerausbildung obligatorisch zu vermitteln. In der Erwachsenenbildung wurde die bildungspolitische Bedeutung von DaZ durch die Einrichtung von Integrations(sprach)kursen verstärkt (vgl. auch Abschnitte 2 und 5 sowie Art. 121).

1.2. Das Tätigkeitsfeld als Bedingungsfaktor

Tab. 119.1: Tätigkeitsfelder DaZ

	Schule (Kinder und Jugendliche)	Erwachsenenbildung
	Lehrer	Sprachlehrer im Inland
DaZ	in Schulen für Kinder mit Migrationsgeschichte	an Goethe-Instituten, Weiterbildungsinstitutionen, Sprachschulen,
	in vorschulischen DaZ-Kursen und in der Sprachförderung	in Firmen und Betrieben, in Integrationskursen des BaMF bzw. ÖIF
	in propädeutischen DaZ-Kursen	
	im Förderunterricht für Migrantenkinder außerhalb von Schule	

Wenn man sich die Adressaten von DaZ (Tabelle 119.1) vor Augen hält, wird deutlich, dass DaZ ein sehr breites Tätigkeitsfeld umfasst bzw. sehr verschiedene Tätigkeitsfelder bedienen muss. So gibt es beispielsweise extreme Unterschiede zwischen DaZ-Lernern, die als Erwachsene Alphabetisierungskurse im Rahmen der Integrationskurse besuchen, und Schülern in der Sekundarstufe II, die in eine deutschsprachige Umgebung hineingeboren wurden und die gesamte Schule bisher im deutschsprachigen Schulsystem durchlaufen haben. Das verweist auf die Notwendigkeit, dass von den Adressaten her gesehen

verschiedene und adressatengerechte DaZ-Ausbildungen angeboten werden müssten. Faktisch ist das aber keineswegs der Fall. Die bestehenden Ausbildungsmöglichkeiten können insgesamt in vier große Bereiche eingeteilt werden, die auf die Spezifik des späteren Tätigkeitsfeldes vorbereiten sollten:

1. Ausbildungen für die vorschulische Förderung von DaZ. Diese Ausbildungen werden seit Ende des ersten Jahrzehnts des 21. Jahrhunderts erst konzipiert. Sie existierten bis dahin nicht (vgl. Art. 120);
2. Ausbildungen für die Schule im Rahmen von Lehramtsstudiengängen, Zusatzstudiengängen für das Lehramt oder Lehrerfortbildungen (vgl. Art. 149 und 151);
3. Ausbildungen von DaZ-Lehrern in der Erwachsenenbildung nach den Vorgaben des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF) bzw. des Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF)
4. Universitäre Ausbildungen im Rahmen von Bachelor-, Master- und Magister-Studiengängen, in denen DaF und DaZ häufig miteinander verbunden werden. (vgl. Baur/Kis 2002; vgl. Art. 149)

Bis heute ist es nicht gelungen, die verschiedenen Gruppen von Lehrenden gezielt auf ihr jeweiliges Tätigkeitsfeld vorzubereiten. Mehr als im schulischen Bereich hat man sich allerdings in der Erwachsenenbildung darum bemüht, Grundqualifikationen zu bestimmen, über die DaZ-LehrerInnen mindestens verfügen sollten. Nachdem in den 1990er Jahren Kenntnisse und Fähigkeiten für DaZ-Kursleiter in der Erwachsenenbildung für die Integrationskurse des Goethe-Instituts festgelegt worden waren (Schweckendieck und Tietze 1994), sind die Anforderungen noch einmal erweitert und präzisiert worden, nachdem das Integrationsgesetz 2003 verabschiedet wurde und die Integrationskurse eine neue Struktur erhalten haben (vgl. www.integration-in-deutschland.de). Diese Ausbildung enthält alle wesentlichen Inhalte (der Schwerpunkt liegt auf methodisch-didaktischen Fertigkeiten), umfasst aber nur ein Stundenvolumen von 120 Stunden, so dass Vieles nur angesprochen, aber nicht wirklich eingeübt und vertieft werden kann (vgl. Art. 151).

Eine auf den Daten der Studienangebote an den deutschsprachigen Hochschulen basierende Untersuchung zur Struktur der Ausbildung in DaZ wurde 2002 von Baur und Kis veröffentlicht. Diese Studie zeigt, dass im Jahre 2002 an 45 deutschsprachigen Hochschulen in unterschiedlicher Form ein Studium DaF/DaZ angeboten wurde. Obwohl sich mit der Einführung der BA- und MA-Ausbildung die Landschaft in diesem Bereich sehr verändert hat und auch weiterhin verändert, nimmt die DaF-Ausrichtung an den deutschsprachigen Hochschulen (Stand 2010) immer noch einen wesentlich größeren Raum ein als die DaZ-Ausbildung. An vielen Hochschulen gibt es ein unspezifisches DaF-DaZ-Angebot als Folge der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen: Die Hochschulen glauben die Berufschancen ihrer Absolventen zu verbessern, wenn sie ihnen polyvalente Abschlüsse anbieten. Nur wenige Studienstandorte bieten ausschließlich Qualifikationen in DaZ an. Eine der Ursachen ist, dass DaZ in der Schule kein eigenes Fach ist. Das sollte allerdings auch nicht angestrebt werden, denn das würde ja letztendlich bedeuten, dass man zwei Lehrerprofile ausbildet: die Deutsch-als-Muttersprachen-Lehrer und die DaZ-Lehrer, die für den Unterricht der Migrantenkinder verantwortlich wären, was segregative Tendenzen verstärken könnte. Wie in Abschnitt 1.1 bereits angemerkt, muss der umgekehrte Weg eingeschlagen werden: Alle Lehrer, auch die Fachlehrer, müssen dazu befähigt werden, die spezifischen Bedürfnisse von Schülern mit Migrationshinter-

grund in ihrem Unterricht zu berücksichtigen. Aufgrund der Veränderung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen müsste sich in diesem Sinne die grundständige Lehrerbildung wesentlich verändern. Aus Gründen der Fachtradition sind Veränderungen in den Fächern und ihren Inhalten allerdings sehr langwierige Prozesse. In letzter Konsequenz müsste nicht nur die Deutschlehrausbildung, sondern jede Fachausbildung Anteile von DaZ in die Ausbildung integrieren, was bei einem nicht erweiterbaren Gesamtstundenvolumen zur Reduktion traditioneller fachlicher Inhalte führen würde. Da diese Veränderungen schulpolitisch auf erhebliche Widerstände treffen, wird DaZ als Ausbildung für die Schule vornehmlich als Zusatzqualifikation angeboten, die unterschiedlich benannt werden kann (vgl. auch Art. 151).

Zum Bedingungsgefüge des Bildungssystems in den deutschsprachigen Ländern gehört es auch, dass man Lehrer nach Abschluss ihrer Ausbildung und nach ihrer Anstellung nicht dazu verpflichten kann, sich fortzubilden, so dass ungewiss ist und bleibt, wer in welchem Maße DaZ-Qualifikationen erwirbt. Die Motivation für ein solches DaZ-Zusatzstudium kann aus der Erkenntnis erwachsen, sich ‚nachrüsten‘ zu müssen, um spezifischen Anforderungen des Unterrichts mit Schülern nicht-deutscher Herkunft gewachsen zu sein. Die Motivation ist aber bei vielen LehramtsanwärterInnen auch ‚instrumentell‘, d. h. von den Einstellungschancen her gesteuert: Wenn auf dem ‚Markt‘ ein Überangebot an Lehrern herrscht und sich Bewerber mit einer solchen Zusatzqualifikation bessere Einstellungschancen versprechen, steigt das Interesse an dem DaZ-Studium. Die ‚schulscharfen‘ Ausschreibungen zahlreicher Schulen in Ballungsgebieten, die gezielt nach Lehrern mit einer DaZ-Qualifikation suchen, weisen in diese Richtung. In Zeiten, in denen Lehrermangel herrscht, kann man aber auch umgekehrt davon ausgehen, dass es weniger attraktiv ist, eine fakultative Zusatzqualifikation zu erwerben, da die Einstellungschancen für Lehrer ohnehin gut sind.

In der o. a. Studie von Baur und Kis (2002) wurde auch untersucht, mit welchen Inhalten und mit welchen Studienvolumina DaZ-Zusatzausbildungen operieren. Auch dabei zeigten sich große Unterschiede. Das geringste Volumen lag bei 12 Semesterwochenstunden (SWS) (also sechs Veranstaltungen), das umfangreichste bei 40 SWS.

2. Der Faktor ‚Lerner‘ – der Faktor ‚Lehrer‘

Betrachtet man in der Faktorenkomplexion den Lerner genauer, ist auf die große Heterogenität hinsichtlich zahlreicher Faktoren wie sozioökonomischer Status der Lernenden (oder ihrer Familien), Alter, kulturelle Unterschiede, Motivation, Lerntyp, Einstellung zur Zielkultur, Lernerfahrungen und insbesondere Kenntnisse in der Herkunftssprache, der Zweitsprache Deutsch und in weiteren Fremdsprachen hinzuweisen. Lehrende müssen sich mit den individuellen Besonderheiten der einzelnen Lernenden auseinandersetzen und diese im Lernprozess berücksichtigen. Dabei kann es für die Einschätzung des individuellen Lernprozesses von Seiten des Lehrers z. B. von großer Bedeutung sein, ob der Lerner zugewandert ist oder in Deutschland geboren wurde, ob er berufstätig oder arbeitslos ist, ob er viel Zeit oder nur wenig für den Lernprozess einsetzen kann, ob er in der Freizeit viele oder wenige Kontakte zu deutschsprachigen Kommunikationspartnern hat u. a. m. Auch familiäre, finanzielle und Aufenthaltsrechtliche Probleme können den Lernprozess in erheblichem Maße beeinträchtigen.

Neben diesen individuellen Unterschieden müssen Lehrer auch auf unterschiedliche Lernbedingungen vorbereitet sein, die durch vorschulischen, schulischen oder außerschulischen Unterricht konstituiert werden. Für alle Lernbereiche kann vorab festgehalten werden, dass die DaZ-Lerner im schulischen Ausbildungssystem in den deutschsprachigen Ländern nicht von Lehrern unterrichtet werden, die für DaZ und für die Arbeit mit Zweitsprachenlernern ausgebildet wurden. Die Defizite in der Ausbildung unterscheiden sich in den verschiedenen Segmenten des Ausbildungssystems nur graduell.

1. Bedingungen für vorschulisches Lehren: Das Lehren von DaZ in diesem Bereich setzt eine DaZ-Ausbildung von Erzieherinnen voraus, die bislang nirgendwo implementiert wurde. Dieses Defizit in der Ausbildung ist inzwischen als gesellschaftliches Problem erkannt worden, es werden neue Modelle der Ausbildung von Erzieherinnen diskutiert und erprobt (vgl. z. B. Knapp et al. 2008; vgl. auch Art. 151). D. h. der Faktor ‚Lehren‘ behindert im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts das Lernen in vorschulischen Einrichtungen erheblich, da als ‚Förderlehrer‘ zu einem großen Teil unqualifizierte Personen, wie z. B. Studierende des Faches Deutsch eingesetzt werden – in der irrigen Annahme, dass ein Deutschstudium allein bereits für den Unterricht in DaZ qualifiziert. Professionelle Unterstützung erwartet man sich auch durch den Einsatz von Studierenden (und später Lehrenden) mit Migrationshintergrund, ohne dass diese Personen für diese Aufgabe in der notwendigen Weise vorbereitet wären. (vgl. Baur 2009)

Ob und in welcher Weise im vorschulischen Bereich bei Fördermaßnahmen differenziert werden kann und soll, muss noch erforscht werden. Allgemein wird in der Bildungspolitik angestrebt, vor der Einschulung Diagnoseinstrumente einzusetzen, die sprachliche Defizite bei Kindern aufdecken und eine Förderung vorbereiten sollen (vgl. Art. 146).

2. Bedingungen in der Grundschule: In der Grundschule steigt der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund ständig und ein großer Teil dieser Kinder wächst zweisprachig auf (vgl. Chlosta, Ostermann und Schroeder 2003). Auf diese Situation werden GrundschullehrerInnen in ihrer Ausbildung unzureichend vorbereitet (Gogolin 2006, 2008a, 2008b; Gogolin und Saalman 2007). Hier müsste verstärkt differenziert werden. Zum einen sollte die Sprachförderung im vorschulischen Bereich mit der Förderung in den ersten Klassen der Primarstufe koordiniert und aufbauend fortgeführt werden, zum anderen muss in den oberen Klassen der Primarstufe die Lese- und Schreibkompetenz systematisch beobachtet und ggf. stabilisiert werden. Eine solche differenzierte Betrachtungsweise hat auch Auswirkungen auf das ‚Lehren‘: Die Bereiche Diagnose und Förderung mit Blick auf den Übergang in die weiterführenden Schulen der Sekundarstufe I müssten gezielt ausgebaut werden (vgl. Art. 151).

3. Bedingungen im Sekundarstufenbereich I: Förderung, die in der Primarstufe eingeleitet wurde, muss in der Sekundarstufe I ziel- und adressatenspezifisch weitergeführt werden. DaZ-Unterricht darf sich nicht nur auf den vorschulischen Bereich und die Primarstufe konzentrieren, wie das von Bildungsexperten z. T. gefordert wird, sondern muss in Zukunft gerade auch in der Sekundarstufe I ausgebaut werden, da sich erst hier der besondere Förderbedarf in den Fächern bzw. den fachsprachlichen Zugängen zeigt. In der Sekundarstufe I muss daher vor allem auf den Auf- und Ausbau der fachsprachlichen Fähigkeiten geachtet werden, da diese die Grundlage für den weiteren Schulerfolg dar-

stellen. Deshalb ist auch eine DaZ-Ausbildung der Fachlehrer notwendig (vgl. Chlosta und Schäfer 2008).

4. *Bedingungen im Sekundarstufenbereich II:* Die so genannte gymnasiale Oberstufe ist in Bezug auf DaZ in der Schulpolitik bzw. in den Curricula nur wenig beachtet worden. Eine DaZ-Förderung muss allerdings auch hier stattfinden, wenn Probleme in Studium und Beruf vermieden werden sollen. Die Erfahrungen aus den Förderprojekten der Stiftung Mercator (http://www.stiftung-mercator.org/cms/front_content.php?idcat=35 [10. 5. 2010]) und aus dem universitären Bereich (<http://www.uni-due.de/foerderunterricht/> [10. 5. 2010]) zeigen, dass DaZ-Lerner auf dem Gebiet des wissenschaftlichen Schreibens häufig Unterstützung brauchen. Welche Förderungsmaßnahmen hier erfolgreich sein können, muss in Zukunft verstärkt erforscht werden.

5. *Bedingungen in Berufskolleg/Berufsschule:* Wie die gymnasiale Oberstufe wurde auch das Berufskolleg (z. T. auch unter dem Namen Berufsschule geführt) bisher bildungspolitisch hinsichtlich des DaZ-Unterrichts wenig beachtet, obwohl sich hier ein hoher Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund in der Ausbildung befindet. Die Fachsprachförderung stellt hier eine wichtige Grundlage für eine erfolgreiche Berufsausbildung dar (vgl. Ohm, Kuhn und Funk 2008 sowie Art. 126).

6. *Bedingungen in der Erwachsenenbildung:* Durch Einführung der Integrations(sprach-)kurse (vgl. Art. 121) hat der Faktor ‚Lehren‘ eine besondere Struktur im Unterricht mit zugewanderten Erwachsenen erhalten. Diese Lerner sollen zunächst in allgemeinsprachlichen Kursen Grundkenntnisse (auf dem Niveau B1) erwerben. Darauf aufbauend müssen in weiteren Kursangeboten fachsprachliche und berufsbezogene Kenntnisse erworben werden. Eine Lehrerausbildung in diesem wichtigen weiterführenden Aufgabenbereich gibt es für DaZ bislang nicht. Eine Fokussierung dieses Bereichs fehlt erstaunlicherweise auch in den Ausbildungsrichtlinien des BAMF für die Integrations(sprach-)lehrer (vgl. Art. 151). Um eine Grundlage für das Lehren des berufssprachlichen Ausbildungsberichts zu schaffen, müssen deshalb zukünftig neue Fort- und Weiterbildungsangebote entwickelt werden (vgl. Duxa 2001).

3. DaZ-Unterricht – Spezifika

Im DaZ-Unterricht geht es immer auch um spezielle Bedingungen des Zweitspracherwerbs: Generell lässt sich als Ähnlichkeit zwischen Zweitspracherwerb und Fremdsprachenlernen herausstellen, dass es in beiden Fällen einen Transfer von den jeweiligen muttersprachlichen Fähigkeiten in die Zweit- bzw. Fremdsprache gibt. Im Unterschied zum Fremdsprachenunterricht, bei dem von altersgemäßen Kenntnissen und Fähigkeiten in der Muttersprache ausgegangen werden kann, sind die Kenntnisse in der Herkunftssprache und die auf der Herkunftssprache aufbauenden Fähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund weitgehend unbekannte Größen. Obwohl die Forderung, die Muttersprachen und Herkunftskulturen in der schulischen Sozialisation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu berücksichtigen, immer wieder erhoben wird (vgl. Ehlich et al. 2005), wird sie im DaZ-Unterricht äußerst selten einge-

löst. Als Schwierigkeit kommt hinzu, dass das Verhältnis von Herkunftssprache und Zweitsprache Deutsch bei den Migrantenkindern sehr unterschiedlich ausgebildet ist, so dass es einen einheitlichen zweisprachigen Ansatz für alle nicht geben kann. Sprachförderung in DaZ bedeutet deshalb immer Absicherung des Lernfortschritts auf der Grundlage und mit den Mitteln der Zweitsprache Deutsch (vgl. Kap. 5).

Bei der Bearbeitung konkreter Themen und Inhalte muss immer die Frage gestellt werden, welche sprachlichen Mittel notwendig sind, um sich Kenntnisse anzueignen (rezeptive Ebene) und was ein Lerner mündlich formulieren und schreiben können muss (produktive Ebene). Dies wiederum ist von den zu unterrichtenden Adressaten abhängig. Die Sprachbedarfsermittlung bestimmt die notwendigen Inhalte des Unterrichts, z. B. Kommunikation im Lebensalltag vs. Erwerb fachlichen Wissens auf der Grundlage eines entsprechenden Fachwortschatzes. Zu unterscheiden ist hier der objektive Sprachbedarf (angestrebte Handlungsfelder – Was ist zu lernen?) gegenüber dem subjektiven Sprachbedarf (Bedürfnisse des einzelnen Lerner – Wie kann und will der Einzelne lernen?).

Besonders sei noch auf einen Unterschied zwischen dem DaZ-Unterricht in der Schule und in der Erwachsenenbildung hingewiesen: Auch wenn es für die Schule keine ausreichende DaZ-Vorbereitung für die Lehrenden gibt, haben die Schul-Lehrer doch alle eine grundständige Lehrerausbildung absolviert. Die Lehrqualifikation der Lehrenden in der Erwachsenenbildung beruht dagegen häufig allein auf einer Zusatzausbildung. Gerade in der Erwachsenenbildung sind Lernvoraussetzungen und Interessen der Adressaten allerdings sehr unterschiedlich, weshalb die unterrichtsmethodischen Fähigkeiten der Lehrer in der Erwachsenenbildung gut ausgebildet sein müssen. Hierbei sind folgende Aspekte besonders zu beachten: Teilnehmerorientierung (Einbeziehung von Erfahrungen und Kompetenzen der Lernenden), Wahrnehmung der Kompetenzen der Lernenden, Anregung zu Diskussionen und zu Erfahrungsaustausch, selbstständiges Arbeiten, Fähigkeit zur Anpassung der Methoden an die Teilnehmer und an die Inhalte, Binnendifferenzierung, Förderung von Spontaneität und Kreativität, Beachtung der Lerntypen (Ansprechen verschiedener Wahrnehmungskanäle bei der Präsentation und Erarbeitung des Lernstoffs), Förderung von Interaktion, Beachtung der Rollenfunktionen innerhalb der Gruppe, Förderung der Selbstidentität und Verarbeitung von Versagensängsten.

4. Analyse von DaZ-Unterricht

Lehrende im DaZ-Unterricht müssen unterschiedliche *Lernziele* im Blick behalten. Ob und wie diese Lernziele erreicht werden, kann nur durch eine Beobachtung, Analyse und Evaluation erkannt werden. Auch Selbstbeobachtung und Selbstreflexion sind Verfahren, die zur Verbesserung des Unterrichts beitragen. Nach dem Modell der Kann-Bestimmungen, wie sie im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GER) für Sprachen eingeführt wurden, sollte festgelegt werden, was der Lerner nach dem Unterricht können soll. Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und angestrebte Qualifikationen, die im Unterricht angestrebt werden, sollen möglichst präzise formuliert werden. Nur so ist eine Lernzielkontrolle möglich. Nicht allein Lernstoff und Lerninhalt sollen evaluiert werden, sondern ebenso auch das Lernverhalten und der Lernprozess. Eine Analyse der Lernziele kann auf ganz unterschiedlichen Ebenen erfolgen. Solche Ebenen sind u. a.: *abstrakte und konkrete Lernziele, über- und untergeordnete Lernziele, Leit- oder Richtziele* (bildungspoliti-

sche Zielsetzungen), *Grob-* (Hauptlernziele) und *Feinziele* (mit Bezug auf Unterrichtssequenzen und konkreter Bestimmung des Lernerverhaltens) und ebenso *kognitive, affektive, psychomotorische, interkulturelle* sowie *handlungsorientierte* Lernziele (Künzli David 2007).

Eine Analyse kann auch auf der Grundlage der Beobachtung von Unterrichtsphasen sinnvoll sein (vgl. Art. 152). DaZ-Unterricht im Bereich der Erwachsenenbildung wird nach unterschiedlichen Modellen durchgeführt. Zu unterscheiden wären hier beispielsweise das TTT-Modell (test – teach – test) oder das PPP-Modell (presentation – practice – production) – Lehrereinput, Übungsphasen, Anwendungsphasen. Grießhaber (2005) teilt den DaZ-Unterricht (Förderunterricht für Schüler) in folgende Phasen ein: 1. Vorbereitungsphase, 2. Präsentation (Konfrontation mit dem neuen Lernstoff), 3. Verstehenskontrolle, 4. Übungsphase 1 (drill), 5. Phase der Bewusstmachung (Kognitivierung), 6. Übungsphase 2 (Festigung), 7. Transferphase, 8. Phase der freien Anwendung.

Übungstypologien, die hier zur Anwendung kommen, können nach Segermann (1994) ihrerseits klassifiziert werden. Dabei entscheidet der Lehrende beispielsweise über den Ort, an dem die Übung stattfindet, über die Wahl des Mediums und des Kanals, über das Register der sprachlichen Äußerung, über die Sozialform, über den Einsatz von Hilfsmitteln, über die Lernzielkontrolle und ggf. Beurteilungsform der Leistung und letztlich auch darüber, welche Motivationsform für die Lerngruppe sinnvoll ist.

Ein weiterer zentraler Faktor für die Analyse und Beurteilung des Lernprozesses ist die *Progression*. Bei einer steilen Progression im Bereich der Grammatik sollte darauf geachtet werden, dass die Progression im Wortschatz nicht zu stark ist (und umgekehrt), da der eine Bereich den anderen jeweils stützen oder behindern kann. Grießhaber (2005) unterscheidet dabei folgende Formen der Progression: linear (einmalige Behandlung), grammatisch (Reihenfolge nach grammatischen Gesichtspunkten), konzentrisch (mehrfache Behandlung, komplexe Bereiche werden in einfachere Teilbereiche zerlegt) und kommunikativ (kommunikative Gesichtspunkte). Durch die Lehrwerke ist die Progression vorgegeben. Lehrende sollten deshalb überprüfen können, ob es bei den für ihre Adressaten in Frage kommenden Lehrwerken Unterschiede in der Progression gibt und welche Progression für die Adressaten mehr oder weniger geeignet ist. Entscheidungen für die Auswahl von Lernmaterial im Unterricht mit fortgeschrittenen Lernern werden dabei häufig durch methodische Fragen mitbestimmt (vgl. Art. 137).

5. Analyse von Lehrwerken

Im Bedingungsgefüge des DaZ-Unterrichts spielt das Lehrwerk eine zentrale Rolle. Auf dem Markt befinden sich einerseits Lehrwerke, die sowohl DaZ- als auch DaF-Lerner als Zielgruppe ansteuern, andererseits Lehrmaterialien und Lehrwerke, die sich adressatenspezifisch auf DaZ-Lerner konzentrieren, beispielsweise für Spätaussiedler und Kontingentflüchtlinge, Alphabetisierungs-Lehrwerke, Lehrwerke für Frauenkurse, Lehrwerke mit Berufsbezug u. a. m. (vgl. Art. 137).

Um sich im Angebot der Lehrwerke und Lehrmaterialien besser orientieren und den Unterricht adressatengerecht gestalten zu können, sollten DaZ-Lehrende in der Ausbildung lernen, Lehrwerke zu analysieren. Das Thema ‚Lehrwerksanalyse‘ ist deshalb in fast allen Ausbildungen obligatorisch. Kriterienkataloge zur Analyse von Lehrwerken

sollen dabei helfen, wesentliche Aspekte des mit dem Lehrwerk geplanten Lehr- und Lernprozesses vorab zu klären (vgl. Kast und Neuner 1994). In der Realität erfolgt die Auswahl eines Lehrwerks allerdings kaum auf der Grundlage einer Lehrwerksanalyse. I. d. R. sind es die Schulen und Kursträger, die bestimmen, welche Werke eingesetzt werden. Ob und wie sich ein Lehrwerk bewährt und welche Vermittlungs- und Lernprobleme auftauchen (beispielsweise, weil die Progression zu steil oder das Übungsangebot zu schmal ist), lässt sich nur schwer vorab auf der Grundlage einer Lehrwerksanalyse vorhersagen. Befragungen von DaZ-Lehrenden, die wir in den letzten Jahren im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen durchgeführt haben, bestätigten, dass die Lehrenden die Vorzüge und die Nachteile eines Lehrwerks im Gebrauch entdecken und nicht eine systematische Analyse durchführen. Besonders wichtig ist es deshalb für die Lehrenden, vom Lehrwerk abhängige Mängel, die sich im Unterricht zeigen, selbstständig ‚reparieren‘ zu können. Das gilt insbesondere für das Übungsangebot.

Zum schrittweisen Aufbau der Kommunikationsfähigkeit hat sich die *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht* von Neuner et al. (1981) bewährt: Stufe A – *Übungen zur Entwicklung und zur Überprüfung von Verstehensleistungen* (Heranführung an authentische Texte, Texterschließung, Textverstehen), Stufe B – *Übungen zur Grundlegung von Mitteilungsfähigkeit* (reproduktive Übungen; Reproduktion sprachlicher Strukturen und Redemittel, stark gesteuerte Kommunikationssituationen, korrekte sprachliche Form der Äußerungen), Stufe C – *Übungen zur Entwicklung von Mitteilungsfähigkeit* (reproduktive – produktive Übungen; freiere Gestaltung der Kommunikationssituationen, offene, wenig gelenkte Übungen), Stufe D – *Übungen zur Entfaltung freier Äußerungen* (produktive Übungen, Anregung zur sprachlichen Kommunikation, eigenständige Gestaltung der Kommunikationssituation). – Lehrende sollten überprüfen, ob in einer Übungssequenz bzw. einer Lektion alle vier Stufen vorhanden sind und ob die Fertigungsbereiche, die gelernt werden sollen, auch wirklich geübt werden.

Eine große Unterstützung kann der Faktor ‚Lehren‘ durch ein *Lehrerhandbuch* erfahren. Hier sind meist Vorschläge für Übungen, Projekte, Differenzierungen, Mediengebrauch, kontrastiv-linguistische Hinweise u. v. a. m. enthalten, die zur Verbesserung des Unterrichts erheblich beitragen können.

6. Fazit

Die Berücksichtigung der verschiedenen Faktoren im Bedingungsgefüge des DaZ-Lernens verlangt zunächst einmal eine gute Ausbildung der Lehrenden, denn diese werden sich mit den verschiedenen Faktoren und ihrer Einschätzung in einem durch die Sprachlehr- und Sprachlernforschung abgesicherten wissenschaftlichen Kontext nur dann auseinandersetzen, wenn sie dies in der Ausbildungsphase gelernt haben. Zweitens bedarf es einer hohen Flexibilität auf Seiten der Lehrenden, wenn sie diese Faktoren im Blick behalten und in ihrem Unterricht berücksichtigen wollen. Drittens werden Lehrende, die diese Faktoren ernst nehmen, das Bedürfnis haben, sich weiterzubilden, weil sie erkennen, dass jede Ausbildung nur erste Einblicke in ihr Tätigkeitsfeld liefert und dass die Beschäftigung mit diesen Faktoren durchaus positive Auswirkungen auf ihre Tätigkeit haben kann.

Einige der das Lehren beeinflussenden Faktoren betreffen den Unterricht zentral und sollten in der Ausbildung deshalb besonders beachtet werden. Dazu gehören Verfahren

zur Sprachdiagnose und Sprachförderung, wobei letztere wieder mit didaktisch-methodischen Fähigkeiten verbunden ist. Hier sollten in der Ausbildung Schwerpunkte gesetzt werden.

7. Literatur in Auswahl

- Ahrenholz, Bernt (Hg.)
 2008a *Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen*. Freiburg i. Br.: Fillibach.
- Ahrenholz, Bernt (Hg.)
 2008b *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Freiburg i. Br.: Fillibach.
- Ahrenholz, Bernt und Ingelore Oomen-Welke (Hg.)
 2008 *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Baur, Rupprecht S.
 2001 Deutsch als Fremdsprache-Deutsch als Zweitsprache. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici, Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 617–628. Bd. 1. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1–2). Berlin/New York: de Gruyter.
- Baur, Rupprecht S.
 2009 Einsprachige Lehrer – zweisprachige Schüler. In: Ernst Apeltauer und Susanne Duxa (Hg.), *Materialien Deutsch als Fremdsprache*. (erscheint)
- Baur, Rupprecht S. und Melanie Spettmann
 2008 Screening – Diagnose – Förderung: Der C-Test im Bereich DaZ. In: Bernt Ahrenholz (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*, 95–110. Freiburg i. Br.: Fillibach.
- Baur, Rupprecht und Marta S. Kis
 2002 Lehrerbildung in Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 31 :123–150.
- Chlosta, Christoph und Andrea Schäfer
 2008 Deutsch als Zweitsprache im Fachunterricht. In: Bernt Ahrenholz (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*, 280–297. Freiburg i. Br.: Fillibach.
- Chlosta, Christoph, Torsten Ostermann und Christoph Schroeder
 2003 *Ergebnisse und Dokumentation des Projekts Sprachenerhebung Essener Grundschulen (SPREEG)*. Materialband. Universität Essen.
- Duxa, Susanna
 2001 *Fortbildungsveranstaltungen für DaZ-Kursleiter in der Weiterbildung und ihre Wirkung auf das professionelle Selbst der Lehrenden*. (Materialien Deutsch als Fremdsprache 57). Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache.
- Edmondson, Willis J. und Juliane House
 2006 *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 3. überarbeitete Auflage. Tübingen/Basel: UTB.
- Ehlich, Konrad in Zusammenarbeit mit Ursula Bredel, Brigitta Garne, Anna Komor, Hans-Jürgen Krumm, Tim McNamara, Hans J. Reich, Guido Schnieders, Jan D. ten Thije, Huub van den Bergh
 2005 *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Gogolin, Ingrid
 2006 Mit FÖRMIG Chancengleichheit fördern. *ADA-Mentoring. Fachzeitschrift für Mentoring und Gender Mainstreaming in Technik und Naturwissenschaften* 14: 13–15.

- Gogolin, Ingrid
 2008a Durchgängige Sprachförderung. In: Christiane Bainski, Marianne Krüger-Potratz (Hg.), *Handbuch Sprachförderung*, 13–21. Essen: Neue Deutsche Schule Verlag.
- Gogolin, Ingrid
 2008b Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – ein länderübergreifendes Programm zur Optimierung der Sprachbildung. *Gesellschaft, Wirtschaft, Politik* 57(1): 65–75.
- Gogolin, Ingrid und Wiebke Saalman
 2007 Das Modellprogramm FörMig: (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund): Konzept und Beispiel aus der Praxis im Länderprojekt Sachsen. In: Bernt Ahrenholz (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*, 187–208. Freiburg i. Br.: Fillibach.
- Grießhaber, Wilhelm
 2005 Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse. (Online): <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf> [2. 4. 2009].
- Hölscher, Petra
 2007 Lernszenarien. Sprache kann nicht gelehrt, sondern nur gelernt werden. In: Bernt Ahrenholz (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*, 151–171. Freiburg i. Br.: Fillibach.
- Hölscher, Petra, Hans Eberhard Piepho und Jörg Roche
 2006 *Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien. Kernfragen zum Spracherwerb*. Oberursel: Finken.
- Kast, Bernd und Gerhard Neuner (Hg.)
 1994 *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- Knapp, Werner, Julia Ricart Brede, Barbara Gasteiger Klicpera, Beate Vomhof, Diemut Kucharz und Doreen Patzelt
 2008 Videogestützte Analyse von inszenierten Sprachlernsituationen im Vorschulalter. In: Ahrenholz (Hg.) 2008a, 279–298.
- Königs, Frank
 1983 *Normenaspekte im Fremdsprachenunterricht. Ein konzeptorientierter Beitrag zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Koordinierungsgremium (= Koordinierungsgremium im DFG-Schwerpunkt „Sprachlehrforschung“) (Hg.)
 1983 *Sprachlehr- und Sprachlernforschung: Begründung einer Disziplin*. Tübingen: Narr.
- Künzli David, Christine
 2007 *Zukunft mitgestalten: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Didaktisches Konzept und Umsetzung in der Grundschule*. Bern u. a.: Haupt.
- Neuner, Gerhard, Krüger, Michael, Grewer, Ulrich
 1981 *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Ohm, Udo, Christina Kuhn und Hermann Funk
 2008 *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten*. Münster: Waxmann.
- Rösch, Heidi
 2007 DaZ-Förderung in Feriencamps. In: Bernt Ahrenholz (Hg.) *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*, 233–250. Freiburg i. Br.: Fillibach.
- Rösch, Heidi
 2006 Das Jacobs-Sommercamp – neue Ansätze zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache. In: Bernt Ahrenholz (Hg.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*, 287–302. Freiburg i. Br.: Fillibach.

Schweckendiek, Jürgen und Ulrike Tietze

1994 Die Seminare zur Kursleiterqualifizierung im Bereich DfaA. *Deutsch Lernen* 1: 33–42.

Segermann, Krista

²1994 *Typologie des fremdsprachlichen Übens*. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer.

Internetadressen

Integrationskurse:

<http://www.integration-in-deutschland.de> [Zugriff am 2. 3. 2009]

delfin 4:

<http://www.callnrw.de/broschuerenservice/commons/index.php?lid=15> [Zugriff am 2. 3. 2009]

http://www.stiftung-mercator.org/cms/front_content.php?idcat=35 [Zugriff am 2. 3. 2009]

Förderunterricht:

<http://www.uni-due.de/foerderunterricht/> [Zugriff am 2. 3. 2009]

Rupprecht S. Baur, Andrea Schäfer, Essen (Deutschland)

120. Curriculumentwicklung und Lehrziele Deutsch als Zweitsprache im vorschulischen und schulischen Bereich

1. Entwicklungen im vorschulischen Bereich
2. Entwicklungen im schulischen Bereich
3. Ausblick
4. Literatur in Auswahl

Während sich bis Ende der 1990er Jahre in den meisten Ländern der Bundesrepublik die bildungspolitische und administrative Bezeichnung von Kindern und Jugendlichen mit Einwanderungshintergrund an deren politischem Aufenthaltsstatus orientierte und diese in den Statistiken und amtlichen Dokumenten als *Kinder ausländischer Arbeitnehmer*, *Aussiedlerkinder* oder *Kinder von Asylbewerbern* bezeichnet wurden, gingen Anfang der 2000er Jahre viele deutsche Bundesländer – ähnlich die Bildungsbehörden in Österreich – dazu über, diese Gruppe als *Kinder mit Migrationshintergrund* zusammenzufassen und sich an der Spracherwerbsbiografie zu orientieren, was verdeutlichen sollte, dass – unabhängig vom ursprünglichen Zuwanderungsgrund und dem rechtlichen Aufenthaltsstatus – die Kinder „ähnliche Anforderungen in Bezug auf den Erwerb der deutschen Sprache zu bewältigen haben“ (Gogolin, Neumann und Roth 2003: 63). Auch Charakterisierungen wie *Kinder mit nichtdeutscher Herkunftssprache*, *Kinder mit anderer Erstsprache* oder *Kinder mit Deutsch als Zweitsprache* sind weiterhin üblich.

1. Entwicklungen im vorschulischen Bereich

Die Thematik der sprachlichen Unterweisung und Förderung von Migranten in der deutschen Sprache konzentrierte sich bis Ende der 1990er Jahre auf schulische Kontexte. In Folge der Veröffentlichung der internationalen PISA-Studie 2001 trat ein bildungspolitischer Paradigmenwechsel ein, dessen wichtigstes Kennzeichen darin bestand, nunmehr auch den vorschulischen Bereich in die Sprachförderung einzubeziehen, da sich zeigte, dass eine bedeutende Zahl der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu den Verlierern im deutschen und österreichischen Bildungssystem gehört. Dass die Bildungsintegration von Kindern mit Migrationshintergrund – auch von denen in der zweiten bzw. dritten Einwanderergeneration – aufgrund fehlender bzw. nicht ausreichender Deutschkenntnisse bereits in der vorschulischen Phase nicht in erwünschtem Maße gelingt, belegen auch die bundesweiten Ergebnisse der Schuleingangsuntersuchungen (vgl. Engin 2003; vgl. auch Art. 6).

Der *PISA-Schock* bewirkte, dass die vorschulische Bildung und Erziehung in den Blick der Bildungspolitik rückte. Die Ergebnisse wurden als Aufforderung verstanden, die sprachliche Förderung insbesondere von Migrantenkindern bereits in der vorschulischen Phase beginnen zu lassen. Ähnlich den schulischen Rahmenplänen wurden Bildungs-/Orientierungspläne für die vorschulische Bildung und Erziehung in Auftrag gegeben. Ihre Entwicklung und Implementierung vollzieht sich in den verschiedenen Ländern in unterschiedlichen Zeiträumen: so lag in Österreich Mitte 2008 erst der erste Teil des Bildungsplans, der für die „frühe sprachliche Förderung für Kinder von 3–6 Jahren“ (kurz Bildungsplan-Anteil Sprache), vor; die Ausarbeitung des Gesamtplans, des „Länderübergreifenden Rahmenplans (Bildungsplans) für elementare Bildungseinrichtungen“ dauert gegenwärtig noch an. In Deutschland liegen seit Mitte der 2000er Jahre erste Bildungs-/Orientierungspläne vor: Bayern stellte 2003 bzw. in seiner Endfassung 2005 einen *Bildungs- und Erziehungsplan* fertig. Von Nordrhein-Westfalen folgte wenig später eine *Bildungsvereinbarung*, Berlin erstellte 2004 einen *Bildungs- und Orientierungsplan* und Rheinland-Pfalz entwarf eine *Bildungsempfehlung*. Diese unterstreichen alle mit Nachdruck die Notwendigkeit einer Überprüfung der kindlichen Sprachentwicklung sowie einer entsprechenden Förderung der deutschen Sprachkenntnisse insbesondere von Kindern mit Migrationshintergrund in institutionellen Kontexten. Allerdings erfolgt die Bezugnahme auf die Erstsprache der Kinder mit Migrationshintergrund und die Formulierung von Lehrzielen für das Lernen des Deutschen als Zweitsprache in unterschiedlichem Maße. So verweisen insbesondere der Berliner *Bildungs- und Orientierungsplan* (2004), der Bremer *Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich* (2004), der hessische *Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren* (2007), der rheinland-pfälzische *Bildungs- und Entwicklungsplan* (2004), das sachsen-anhaltinische *Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen* (2004) sowie der thüringische *Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre* (2008) auf die in der Praxis vorliegende Mehrsprachigkeit vieler Kindergartenkinder; sie wird als Chance und Reichtum gesehen. Des weiteren empfehlen die aufgezählten Bundesländer, die Erstsprachen der Kinder zu respektieren und wertzuschätzen; der thüringische Bildungsplan führt aus, dass „der sichere Erwerb ihrer Familiensprache ein unterstützender Faktor für den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache [ist]“ (Thüringer Kultusministerium 2008: 47), und der rheinland-pfälzische formuliert als Aufgabe der Kindertagesstätten, „die deutsche Sprache der Kinder mit dem Ziel, einen möglichst risikolosen Übergang in die schulische Bildung zu ermögli-

chen, [ist zu] fördern. Dies geschieht unter Berücksichtigung der Mutter- bzw. Familiensprache sowie der Herkunftskultur der Kinder“ (Ministerium für Bildung, Rheinland-Pfalz 2004: 40).

Auch in den in verschiedenen österreichischen Bundesländern gegenwärtig noch im Einsatz befindlichen Bildungsplänen wird auf die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Kinder mit Migrationshintergrund als Ressource verwiesen, mehr noch, „(...) stehen die lebensweltliche Mehrsprachigkeit sowie das interkulturelle Lernen als Konzept und als Bildungsziel im Vordergrund“ (De Cillia und Krumm 2009:12). Im krassen Widerspruch hierzu verhalten sich jedoch die am stärksten im Einsatz befindlichen Sprachstandsfeststellungsinstrumente BESK 4–5 (Beobachtungsbogen zur Erfassung der deutschen Sprachkompetenz 4,5 bis 5-jähriger Kinder) sowie SSFB 4–5 (Sprachstandsfeststellungsbogen), welche die individuelle Mehrsprachigkeit der Kinder komplett ausblenden.

Als ein zentrales Lehrziel wird in den Bildungs-/Orientierungsplänen der Erwerb sprachlicher Handlungskompetenz im Deutschen bewertet. Sie betonen, dass „Spracherwerb ein komplexer, eigenaktiver, konstruktiver Prozess [ist]. Kinder lernen Sprache nicht nur über Nachahmung, sondern bilden, zunächst unbewusst, eigenständig Hypothesen (...) wobei auch der Prozess des kindlichen Zweitspracherwerbs und die besondere Rolle der Erstsprache (Muttersprache) bei Migrantenkindern zu beachten sind“ (Hessisches Sozialministerium / Hessisches Kultusministerium 2007: 66).

Eine unterschiedliche Vorgehensweise zwischen den Bildungs-/Orientierungsplänen zeichnet sich auch hinsichtlich der Ausführungen bezüglich der Sprachförderung im Deutschen ab: einige Bildungs-/Orientierungspläne beziehen sich zentral auf das Thema und haben in der Zwischenzeit umfangreiche Handreichungen vorgelegt, so Niedersachsen: Handreichung *Fit in Deutsch* 2003; Berliner Senatsverwaltung: Handreichung *Deutsch plus* 2005; Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein: *Erfolgreich starten. Integratives Sprachförderkonzept* 2007; Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen: *Delfin 4 – Sprachförderorientierungen* 2008). Andere Bildungs-/Orientierungspläne, wie beispielsweise der bayerische, behandeln das Thema nur am Rande und allgemein.

Im gegenwärtig in Österreich erarbeiteten „Länderübergreifenden Rahmenplan (Bildungsplan) für elementare Bildungseinrichtungen“ bildet die Sprachförderung einen zentralen Aspekt; ihr ist der gesamte erste Teil des Bildungsplans (Bildungsplan-Anteil Sprache), der bereits ausgearbeitet vorliegt, gewidmet.

Bereits vor der Fertigstellung der Bildungs-/Orientierungspläne beschlossen nahezu alle deutschen Bundesländer – mit Verweis auf die Ergebnisse von Schuleingangsuntersuchungen – die Durchführung von Sprachstandserhebungsverfahren sowie daran anknüpfend die Entwicklung und Implementierung von Sprachfördermaßnahmen bzw. -programmen. Bayern, Berlin, Bremen, Hamburg und Niedersachsen setzten dieses Vorhaben bereits Anfang der 2000er Jahre in der Weise um, dass sie selbst Verfahren entwickelten. Andere Bundesländer benötigten für die Konzeption und Implementierung mehr Zeit. Das *DELFIN 4*-Screening ist in Nordrhein-Westfalen seit 2008 flächendeckend verbindlich im Einsatz. Baden-Württemberg empfiehlt bis zur flächendeckenden Einführung des eigenen Verfahrens den Einsatz verschiedener auf dem Markt befindlicher Instrumente (vgl. Fried 2004: 27; vgl. auch Art. 146).

Bis auf Bayern und Baden-Württemberg sind alle deutschen Bundesländer dazu übergegangen, entweder in der vorschulischen Phase, d. h. im Rahmen des Kindergartenbesuchs, oder zur Schuleingangsuntersuchung die Deutschkenntnisse aller Kinder mit und

ohne Migrationshintergrund zu überprüfen und darauf aufbauend Sprachfördermaßnahmen einzuleiten. Diese Sprachförderprogramme finden in Berlin, Niedersachsen und Hessen in Vorlaufkursen im Umfang von 10 bzw. 12 Monaten vor der Einschulung statt. Hamburg hat für betroffene Kinder Vorschulklassen an Kindertagesstätten eingerichtet, in denen seit 2006 ein verlässliches fünfstündiges Unterrichtsangebot an fünf Wochentagen durchgeführt wird (vgl. Vorblatt zur Senatsdrucksache Nr. 2005/0706 vom 15. 06. 2005). In Schleswig-Holstein ist die Sprachförderung in den täglichen Kindergartenalltag integriert, wo die Kinder eine intensive Sprachschulung in den Monaten zwischen Einschulungsgespräch und Schulbeginn über einen Zeitraum von 20 Wochen Stunden erhalten (Ministerium für Bildung ... Schleswig-Holstein 2007:5).

Auch in Österreich traten in den vergangenen Jahren bezüglich der Feststellung der Deutschkenntnisse von Schulanfängern zur Einschulung neue Regelungen in Kraft. Wurden bis 2008 die Deutschkenntnisse bei der Schulanmeldung seitens der Schulleitung mit Hilfe von zu diesem Zweck formulierten Deutschstandards festgestellt, werden sie künftig auf der Grundlage der „Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zur frühen Sprachförderung“ (De Cillia und Krumm 2009: 6) bereits 15 Monate vor der Einschulung mit dem Ziel einer daran anschließenden Förderphase diagnostiziert.

Die verschiedenen deutschsprachigen Kantone in der Schweiz haben sich unter Federführung des Kantons Zürich ebenfalls darauf geeinigt, ab dem Schuljahr 2008/09 die Deutschkenntnisse von Kindern beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule mittels eines geeigneten Sprachstandserhebungsverfahrens zu messen (vgl. Bildungsdirektion Kanton Zürich 2007: 7). Ein größeres Gewicht als der Sprachstandserhebung wird seitens der Bildungsverantwortlichen jedoch der im Kindergarten von Anbeginn ansetzenden Sprachförderung durch entsprechend qualifiziertes und professionalisiertes Personal beigemessen. Die kantonale Regelung in Zürich schreibt beispielsweise vor, dass die kindliche Sprachentwicklung kontinuierlich begleitet wird und eine Reflexion der Entwicklungen im pädagogischen Team stattfindet (vgl. Bildungsdirektion Kanton Zürich 2007: 8 f.).

Einige in Deutschland im Einsatz befindliche Sprachstandserhebungsverfahren wurden seit ihrer Implementierung kontinuierlich evaluiert und überarbeitet. Hierzu zählen das Bayerische *DaZ-Screening*, *Fit in Deutsch*, HAVAS 5 und DELFIN 4. Evaluiert wurden bisher auch die Sprachförderansätze SPRINT in Schleswig-Holstein und *Sag' mal was* in Baden-Württemberg sowie die Vorlaufkurse in Niedersachsen. Die – personell wie zeitlich – aufwendige Beschäftigung mit Sprachstandserhebungsverfahren sowie Sprachfördermodellen macht deutlich, wie schwierig es für die Verantwortlichen ist, ein passgenaues Sprachförderkonzept zu formulieren bzw. Verfahren zu entwickeln, die erlauben, im Sinne der Gütekriterien valide und im Sinne der Sprachsozialisation der Migrantenkinder einigermaßen objektive Ergebnisse zu liefern, die wiederum die Grundlage für die Sprachförder-Curricula bilden.

Zusammenfassend lässt sich für den vorschulischen Bereich hinsichtlich der Entwicklung und Implementierung von Bildungs- und Orientierungsplänen sowie von Sprachstandserhebungsverfahren und Sprachförderprogrammen festhalten, dass sie „aus pädagogischen Kontexten institutioneller Bildung heraus entstanden“ (Gogolin, Neumann und Roth 2003: 81), geleitet vom Ziel der Praktikabilität und Handhabbarkeit hinsichtlich Umfang, Durchführbarkeit und Personal. Als positiv und zukunftsweisend ist der Umstand zu bewerten, dass in die Weiterentwicklung die Ergebnisse der begleitenden Evaluationen einbezogen werden, wodurch ein entscheidender Beitrag zur Verbesserung der Testgütekriterien erwartet werden kann (vgl. Gogolin, Neumann und Roth 2003: 82).

Es wird abzuwarten bleiben, ob es in Deutschland mittel- und langfristig zu einer länderübergreifenden Angleichung bzw. Abstimmung hinsichtlich der verwendeten Sprachstandserhebungsverfahren und Sprachförderprogramme sowie der Formulierung einheitlicher Curricula kommen wird bzw. wie weit sich in Österreich und der Schweiz trotz der föderalen Strukturen landesweite Konzepte durchsetzen. Entscheidenden Einfluss auf solche Entwicklungen wird die Publikation von Evaluationsergebnissen einzelner Verfahren haben, die verlässliche Auskunft über die Effektivität und Nachhaltigkeit dieser erlauben werden (vgl. z. B. Klingner 2006: 10 f.).

2. Entwicklungen im schulischen Bereich

Die Ergebnisse der PISA- und IGLU-Studien führten auch dazu, dass sich der bildungspolitische Blick auf eine nachhaltigere Förderung von Kindern mit Zweitsprache Deutsch in schulischen Kontexten richtete (vgl. Art. 6–8). Die Notwendigkeit einer im vorschulischen Bereich beginnenden und die Schullaufbahn durchziehenden Deutschförderung wird immer stärker auch in demografischer Hinsicht relevant: Nach offiziellen Zahlen des „Konsortium Bildungsberichterstattung“ haben in Deutschland bereits 2005 ein Drittel der Kinder in der Altersgruppe 0 bis 6 Jahre einen Migrationshintergrund, von denen die meisten Deutsch als Zweitsprache systematisch erst in institutionellen Strukturen erlernen (vgl. Deutsches Jugendinstitut 2001).

2.1. Rahmenpläne für Deutsch als Zweitsprache

Seit Anfang 2000 sind in mehreren deutschen Bundesländern und in Österreich neue Lehr-/Rahmenpläne für den Bereich *Deutsch als Zweitsprache* entwickelt und implementiert worden. Der in Deutschland am weitesten verbreitete ist der vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2001 herausgegebene *Lehrplan Deutsch als Zweitsprache*, der in den beiden Bundesländern Berlin und Niedersachsen seit 2002 und im Land Thüringen seit 2003 in seinen besonderen Teilen unverändert, jeweils ergänzt um einen landesspezifischen Teil, verwendet wird. Dieser soll im Folgenden exemplarisch vorgestellt werden: Er ist in seinen besonderen Teilen in unterschiedliche Lernfelder sowohl für die Grundschule als auch für weiterführende Schulen, jeweils nach Grund- und Aufbaukurs, differenziert: „Jedes Lernfeld wird durch Kerninhalte, lexikalische und syntaktische Mittel sowie Vorschläge für Schüleraktivitäten zum Spracherwerb strukturiert. Der Lehrplan ist als Grundlage für verschiedene Unterrichtsformen konzipiert, die von Übergangs- und Eingliederungsklassen über Intensivkurse bis hin zum Förderunterricht in Grundschulen und weiterführenden Schulen reichen. Anders als der sächsische Lehrplan verfolgt er keine explizite Eingliederungsplanung“ (Gogolin, Neumann und Roth 2003: 68 f.). Der Lehr-/Rahmenplan basiert auf drei grundlegenden Zielen: Die Lernenden stehen im Mittelpunkt; der Spracherwerb ist als interaktiver Prozess angelegt und er findet als interkulturelles Lernen statt (vgl. Rösch 2009). In seiner Berliner Version wird eine enge Beziehung zur Berliner Handreichung Deutsch als Zweitsprache und dem dort entwickelten Unterrichtskonzept hergestellt, welche folgende Lehrziele enthält (vgl. Rösch 2009):

- Ziele, Aufgaben und Lerninhalte konzentrieren sich auf sprachliche, kommunikative und interkulturelle Aspekte und benennen zu entwickelnde Lernstrategien.
- Konzept des integrativen Sprachunterrichts / Sprache entdeckender Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht.
- Planungsmodelle
- Darstellung einer sprachlichen Progression nach Kompetenzstufen
- Überblick über Besonderheiten der deutschen Sprache.

Das zahlenmäßig größte deutsche Bundesland, Nordrhein-Westfalen, hat gegenwärtig noch keinen DaZ-Lehr-/Rahmenplan; statt dessen wurden in den vergangenen Jahrzehnten für den schulischen Deutschförderunterricht eine Reihe von Handreichungen publiziert, von denen die erste – *Empfehlungen für den Unterricht ausländischer Schüler Deutsch als Zweitsprache* – 1983 erschien und noch heute im Einsatz ist und die erste ihrer Art bundesweit war. Die curricularen Lehrziele in den Handreichungen konzentrieren sich auf den Erwerb einer den Klassenstufen entsprechenden Lese- und Schreibkompetenz, Erwerb von Kenntnissen der grammatischen Progression des Deutschen, der Vermittlung kommunikativer Kompetenzen sowie kontrastiv angelegte Vergleiche zwischen ausgewählten Herkunftssprachen und dem Deutschen. Die aktuelle Handreichung von 2008 formuliert als zentrales curriculares Lehrziel die Entwicklung eines individuellen Förderplans auf der Grundlage entsprechender Sprachstandsdiagnoseverfahren.

Auch in Österreich wurden zu den in verschiedenen Schulstufen und Schularten vorhandenen Lehr-/Rahmenplänen für das Fach Deutsch ergänzende Ausführungen „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“ bzw. „Besondere didaktische Grundsätze, wenn Deutsch Zweitsprache ist“ herausgegeben, nach denen Schüler mit nicht ausreichenden Sprachkenntnissen Deutschförderung im Umfang von bis zwölf Unterrichtsstunden erhalten können (vgl. BMUKK 2007: 31).

Ähnlich wie in Deutschland und Österreich ist auch in der Schweiz Bildungspolitik dezentral organisiert und untersteht der Verantwortung der jeweiligen kantonalen Zuständigkeit. Da sich die Schweiz jedoch als ein mehrsprachiges Land mit vier offiziellen und verfassungsrechtlich geschützten Landessprachen versteht, hat die (bildungs)politische Auseinandersetzung und Förderung von migrationsbedingter Zwei-/Mehrsprachigkeit eine andere Qualität und fand und findet einen anderen pädagogisch-institutionellen Niederschlag (vgl. EKD 2004).

In der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Deutsch als Zweitsprache sticht insbesondere der Kanton Zürich hervor und kann mit seinem Programm „QUIMS“ (Sprachförderung und Qualität in Schulen mit besonders multikultureller Zusammensetzung) als Vorreiter für die anderen deutschsprachigen Schweizer Kantone angesehen werden. Hierbei handelt sich um ein kantonweites Schulentwicklungsprogramm, welches sich an Schulen mit einem hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund aus sozial benachteiligten Elternhäusern richtet und bei der die Förderung sowohl von Deutsch als Zweitsprache als auch der Herkunftssprachen im Zentrum steht (vgl. Bildungsdirektion Kanton Zürich 2007:15). Der DaZ-Unterricht wird von Lehrkräften erteilt, die zu diesem Zweck entweder einen Zertifikatslehrgang oder einen Nachdiplomkurs mit 450 Stunden Lernzeit durchlaufen haben oder mindestens „eine Einführung in die DaZ-Didaktik von 10 Tagen Dauer“ absolvierten (Bildungsdirektion Kanton Zürich 2007: 7).

Die Grundlage für die Deutschförderung bilden Handreichungen wie folgende:

- „Qualität in multikulturellen Schulen QUIMS“ (2006)
- „Sprachförderung für eine mehrsprachige Schülerschaft“ (2007),
- Handreichung Sprachförderung in der Schulprogrammarbeit mit Fokus auf Deutsch für alle und Deutsch als Zweitsprache (2007)
- „sims – Sprachförderung in mehrsprachigen Schulen“ (2007)

Diese Handreichungen sind durch umfangreiche didaktische Umsetzungsvorschläge gekennzeichnet.

2.2. Organisatorische Rahmenbedingungen

In Deutschland findet der Sprachförderunterricht auf der Grundlage der jeweils bewilligten Lehr-/Rahmenpläne sowie Handreichungen entweder in Förderklassen, in Übergangs- und Eingliederungsklassen, in Vorbereitungsgruppen, Vorbereitungsklassen, Vorbereitungsklassen mit berufspraktischen Aspekten oder in Regelklassen statt (Rösch 2009; Gogolin, Neumann und Roth 2003: 69). Schleswig-Holstein unterstützt darüber hinaus seit 2008 die Bildung von *Deutsch-als-Zweitsprache-Zentren*, die in der Praxis schulische Netzwerke darstellen, „die in einem dafür festgelegten Einzugsbereich Sprachförderangebote für interne und externe Schülerinnen und Schüler anbietet. Bisher konnten 49 DaZ-Zentren mit entsprechenden Sprachförderangeboten installiert werden“ (Ministerium für Bildung, Schleswig-Holstein 2008: 6).

Für Österreich existieren unterschiedliche Sprachförderprogramme. In dem „Wiener Modell der Sprachförderung 1+1“ ist vorgesehen, beginnend mit dem Schuljahr 2009/10 Erstklässler mit nicht ausreichenden Deutschkenntnissen nicht mehr in Regelklassen zu beschulen, sondern Vorschulklassen zuzuweisen, in denen sie gemeinsam mit nicht-schulreifen Kindern unterwiesen werden sollen, was nach Ansicht von Bildungsexperten eine schulische Segregation dieser Kinder von Anbeginn bedeutet (vgl. De Cillia und Krumm 2009: 11).

In den verschiedenen Kantonen der Schweiz wird Sprachförderung entweder im Rahmen des Regelunterrichts oder aber ergänzend hierzu erteilt. Beispielsweise kennzeichnet sich der Kanton Zürich durch folgende amtliche Ausführungen (vgl. Bildungsdirektion Kanton Zürich 2007: 7 f.):

„– Der Kanton regelt, dass ab dem Kindergarten und in allen Schulstufen eine gezielte Sprachförderung in DaZ für einzelne Lernende und Gruppen, die dies nötig haben, stattfindet. Die DaZ-Förderung, die entweder den Regelunterricht ergänzt oder in diesen integriert ist, wird durch eine qualifizierte DaZ-Lehrperson erteilt.

– Der Kanton definiert stufenübergreifend und wo nötig für einzelne Stufen (Kindergarten bis Sekundarstufe 2) Ziele, Anspruchsberechtigte, Mittel (Stundendotation und Finanzierung), Qualität und Evaluation des zusätzlichen DaZ-Unterrichts. Für DaZ-Anfänger wird ein intensiver DaZ-Anfangsunterricht, für andere DaZ-Lernende ein DaZ-Aufbauunterricht vorgesehen.“

Die hohe Bedeutung, welche der Sprachförderung in den verschiedenen Schweizer Kantonen, insbesondere im Kanton Zürich, beigemessen wird, lässt sich auch daran erkennen, dass von politischer Seite die finanzielle Absicherung des DaZ-Unterrichts und anderer DaZ-Maßnahmen sowie deren personelle Ausstattung höchste Priorität genießt.

3. Ausblick

Die Entwicklungen seit Anfang 2000 zeigen, dass nahezu alle deutschen Bundesländer und Österreich dazu übergegangen sind, der Förderung der Sprachkenntnisse bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache eine Sprachstandsdiagnose voranzustellen. In der Zwischenzeit haben Bundesländer wie Hamburg und Schleswig-Holstein Sprachförderprogramme implementiert, welche die Ergebnisse der Sprachstandsdiagnose zur Grundlage nehmen. In Berlin und Hamburg werden die Deutsch-als-Zweitsprache-Curricula und Sprachförderprogramme im Sinne der Nachhaltigkeit als durchgängiges – d. h. alle Bildungsinstitutionen umfassendes – Konzept umgesetzt und die Qualität durch Bildungsstandards sichergestellt (Behörde für Bildung, Hamburg 2008a: 5; Senatsverwaltung für Bildung, Berlin 2009: 8). Einen entscheidenden Beitrag für diese Entwicklung leistete das von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) zwischen 2004–2009 geförderte Modellversuchsprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG“, an dem zehn Bundesländer teilnahmen und dessen Ziel darin bestand, in den beteiligten Bundesländern „innovative Ansätze zur Optimierung von sprachlicher Bildung und Förderung (weiter) zu entwickeln, zu evaluieren, für einen Transfer guter Praxis zu sorgen sowie Ergebnisse für die Bildungsplanung bereitzustellen“ (vgl. www.blk-foermig.uni-hamburg.de).

Trotz der positiven Entwicklungen der letzten Jahre sind noch einige Desiderata zu beklagen. So ist vielfach die Zahl der Lehrkräfte, die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache unterrichtlich fördern (können), noch zu gering; ebenfalls unzureichend ist die Zahl derer, die bisher eine entsprechende didaktische Förderkompetenz im Rahmen von Fort-/Weiterbildungen erworben haben. Weiterhin ist Deutsch als Zweitsprache immer noch nicht überall verpflichtender Bestandteil des Lehramtsstudiums. Oft gibt es lediglich ein bis zwei Pflichtseminare von geringem zeitlichem Umfang oder relativ kurze, nicht verpflichtende Zusatzstudien (vgl. Art. 149 und 151). Die Bezugnahme auf die Erst-/Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler findet in den meisten Lehramtsstudiengängen ebenfalls nicht statt; damit fehlen angehenden Lehrkräften linguistische und didaktische Kenntnisse hinsichtlich der Fehlerschwerpunkte der Schülerinnen und Schüler im Deutschen.

Der Nachweis der Effektivität laufender Sprachförderprogramme steht noch aus. Es ist daher in den kommenden Jahren verstärkt das Augenmerk auf die Quoten der erzielten höherqualifizierenden Schulabschlüsse durch Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund zu richten, um zu sehen, ob sich die Bildungsintegration dieser verbessert hat.

Deutlich ist, dass die Frage einer erfolgreichen Bildungsintegration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in den kommenden Jahren massiv an Bedeutung gewinnen wird. Angesichts der Tatsache, dass ausreichende Deutschkenntnisse der wichtigste Prädiktor für den Bildungserfolg sind (vgl. Stanat 2003), wird die (Weiter-)Entwicklung von Deutsch-als-Zweitsprache-Rahmenplänen sowie darauf aufbauenden Sprachförderprogrammen sowohl auf der Ebene von Wissenschaft als auch auf der Ebene der Bildungspraxis noch stärkere Dringlichkeit erhalten. Die Bildungspolitik lässt bisher positive Zeichen in diese Richtung teilweise noch vermissen, was als fahrlässige Ausblendung der Thematik interpretiert werden kann.

4. Literatur in Auswahl

Sprachstandserhebungsverfahren (Deutschland)

Berliner Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport

- 2001 *Bärenstark. Berliner Sprachstandserhebung und Materialien zur Sprachförderung für Kinder in der Schuleingangsphase.* Berlin.

Hobusch, Anna

- 2002 *Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder (SFD).* Buxtehude: Persen Verlag.

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg

- 2004 *HAVAS 5 – Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei 5-Jährigen.* Hamburg.

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen – MSWWF

- 2006 *DELFIN. 4. Sprachstandsfeststellung zwei Jahre vor der Einschulung.* Düsseldorf.

Niedersächsisches Kulturministerium

- 2002 *Fit in Deutsch. Verfahren zur Feststellung des Sprachstandes 10 Monate vor der Einschulung.* Hannover.

Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (Hg.)

- 2002 *Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen. Screening-Modell für Schulanfänger.* München: Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung / Stuttgart: Klett Verlag.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin

- 2005 *Deutsch plus. Sprachstandsmessung vor Schuleintritt.* Berlin. URL: <http://www.berlin.de/sen/bildung/schulqualitaet/lernausgangsuntersuchungen/> (14. 12. 2009)

Ulich, Michaela und Toni Mayr

- 2003 *Sismik. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen (Beobachtungsbogen und Begleitheft).* Freiburg: Herder Verlag.

Bildungs-/Orientierungspläne (Deutschland)

Ein Verzeichnis aller Bildungs-/Orientierungspläne ist enthalten: Deutscher Bildungsserver. URL: <http://www.bildungsserver.de/> (14. 12. 2009)

Handreichungen

Bildungsdirektion Kanton Zürich

- 2007 *Sprachförderung für eine mehrsprachige Schülerschaft. Empfehlungen an die Kantone. Erarbeitet von der Erfa-Gruppe „Migration und Integration“ und Arbeitsgruppe „Sprachen“ der EDK-Ost-Kantone und Fürstentum Liechtenstein.* Zürich.

Bildungsdirektion Kanton Zürich

- 2007 *Handreichung Sprachförderung in der Schulprogrammarbeit mit Fokus auf Deutsch für alle und Deutsch als Zweitsprache. Handreichung für Schulen, die in ihrem Schulprogramm „Sprache“ als pädagogischen Schwerpunkt setzen wollen.* Zürich.

Hessisches Kultusministerium

- 2002 *Deutsch-Frühförderung in Vorlaufkursen. Eine Handreichung für Grundschulen.* Wiesbaden.

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen

- 1990 *Handreichung Sprachunterricht mit ausgesiedelten Kindern und Jugendlichen.* Soest.

- Niedersächsisches Ministerium für Frauen, Arbeit und Soziales
2002 *Wie Kinder sprechen lernen. Entwicklung und Förderung der Sprache im Elementarbereich.* Hannover.
- Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport Berlin
2001 *Handreichung Deutsch als Zweitsprache.* Berlin.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen
1999 *Förderung in der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern.* Soest.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen
2001 *Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Familien mit Migrationshintergrund im Deutschunterricht – Texte verstehen und schreiben.* Soest.
- Kompetenzzentrum Sprachförderung Köln
2007 *Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen der Grundschule, Handreichung Heft 1.* Köln.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen – MSWWF
1999 *Förderung in der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern. Empfehlungen.* Schriftenreihe Schule in NRW Nr. 5008.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen – MSWWF
2008 *Von der Sprachstandsdiagnose zur Förderplanung, Instrumente zur Beobachtung und Förderung der individuellen Sprachentwicklung für die Primar- und Sekundarstufe.* Düsseldorf.
- Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein
2007 *Erfolgreich starten Integratives Sprachförderkonzept in Schleswig-Holstein.* Kiel.
- Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein
2007 *Erfolgreich starten. Handreichung für Sprache(n), Zeichen/Schrift und Kommunikation in Kindertageseinrichtungen.* Kiel.
- Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft
2007 *Handreichungen für die Praxis zum Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten.* Weimar/Berlin: Verlag das netz.

Deutsch als Zweitsprache – Lehr-/Rahmenpläne

Ein Verzeichnis aller Deutsch als Zweitsprache Lehr- und Rahmenpläne ist enthalten: Deutscher Bildungsserver. URL:

<http://www.bildungsserver.de/> (14. 12. 2009)

Sekundärliteratur

- Barkowski, Hans
2001 Curriculumsentwicklung und Lehrziele Deutsch als Zweitsprache. In Gerd Helbig u. a. (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 810–827. Bd. 2. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1–2). Berlin: De Gruyter.
- Baumert, Jürgen und Gundel Schümer
2002 Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.), *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*, 159–202. Opladen: Leske & Budrich.
- BLK-Programm *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig.*
URL: <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de> (14. 12. 2009)
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK); Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWF) und Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum
2007 *Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich.* Wien.

- De Cillia, Rudolf und Hans-Jürgen Krumm in Zusammenarbeit mit Andrea Dorner
2009 *Die Bedeutung der Sprache. Bildungspolitische Konsequenzen und Maßnahmen. Länderbericht Österreich*. Wien: BMUKK.
- Gogolin, Ingrid, Neumann, Ursula und Hans-Joachim Roth
2003 *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Gutachten*. URL: http://www.bmbf.de/pub/studie_foerderung_migration.pdf (14. 12. 2009).
- Deutsches Jugendinstitut
2001 *Treffpunkt deutsche Sprache. Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern in Tageseinrichtungen. Forschungsansätze – Konzepte – Erfahrungen*. München.
- Ehlich, Konrad u. a.
2005 *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. (Bildungsreform Bd. 11)*. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Engin, Havva
2003 *„Kein institutioneller Wandel von Schule?“ Bildungspolitische Reaktionen auf Migration in das Land Berlin zwischen 1990 und 2000 im Spiegel amtlicher und administrativer Erlasse*. Frankfurt a. M.: IKO-Verlag.
- Fried, Lilian
2004 *Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger. Eine kritische Betrachtung*. URL: http://www.dji.de/bibs/271_2232_ExpertiseFried.pdf (14. 12. 2009)
- Klingner, Bettina
2006 *Die Umsetzung der Bildungspläne im frühkindlichen Bereich als Herausforderung an die Lernkultur von Erzieher/innen. Eine Untersuchung am Beispiel des Sächsischen Bildungsplans*. URL: <http://www.kita-bildungsserver.de/downloads/download-starten/?did=168> (14. 12. 2009)
- Konsortium Bildungsberichterstattung
2006 *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Berlin.
- Neugebauer, Uwe und Dörte Schott
2006 *Endbericht zur Evaluation der Multiplikatorinnen-Qualifizierung, durchgeführt im Rahmen des Programms „Sag mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“ der Landesstiftung Baden-Württemberg*. Köln: Univation.
- Stanat, Petra
2003 *Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Differenzierung deskriptiver Befunde aus PISA und PISA-E*. In: Deutsches PISA-Konsortium, (Hg.), *PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*, 243–259. Opladen: Leske & Budrich.

Havva Engin, Heidelberg (Deutschland)

121. Curriculumentwicklung und Lehrziele DaZ in der Erwachsenenbildung: Integrationskurse

1. Integrationskurs: Definition und Zuständigkeiten
2. Der Integrationskurs als Erbe der bundesdeutschen Sprachförderung
3. Integrationskurse: Die Phase der Implementierung
4. Curriculum der Integrationskurse in Österreich
5. Evaluation der Integrationskurse
6. Integrationskurs: Entwicklung eines curricularen Rahmens
7. Literatur in Auswahl

1. Integrationskurs: Definition und Zuständigkeiten

Als *Integrationskurse* werden Kurse bezeichnet, die nach gesetzlichen Vorgaben für erwachsene Migrantinnen und Migranten verpflichtend zum Erwerb von Aufenthaltstiteln erforderlich sind (vgl. auch Art. 10). In Deutschland handelt es sich um Deutsch als Zweitsprache-, Alphabetisierungs- und Orientierungskurse, die durch den Bund im Rahmen des Zuwanderungsgesetzes gefördert werden. Die Kurse werden durch das dem Bundesministerium des Innern unterstellte Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) verwaltet, das sie von privaten und öffentlichen Trägern durchführen lässt. In Österreich werden Integrationskurse, d. h. Deutsch- und Alphabetisierungskurse, durch das Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz für Migranten und zur Erlangung der Staatsbürgerschaft vorgeschrieben und vom dem österreichischen Innenministerium zugeordneten Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) administriert, der seinerseits Träger für die Durchführung der Kurse zertifiziert.

2. Der Integrationskurs als Erbe der bundesdeutschen Sprachförderung

Die Integrationskurse traten 2005 das Erbe einer bereits fast 30 Jahre existierenden, allerdings bundesweit extrem uneinheitlichen Deutschförderung für Zugewanderte an. Sie basierten auf dem sog. „Gesamtsprachförderkonzept“, das in den 1990er-Jahren die bis dahin von verschiedenen Behörden verwalteten und unterschiedlich ausgestatteten Sprachkursangebote für nach ihrem Aufenthaltsstatus differenzierte Zuwanderergruppen (vgl. Krekeler 2001: 20) zusammenfasste. Zuvor hatte es vereinzelt Planungshilfen für den Unterricht, Lehrwerke und Lehrwerksgutachten, auch Fortbildungsangebote, eine Vielzahl von Trägern und Kursleitende unterschiedlichster Erfahrung und Qualifikation gegeben, ein übergreifendes, für alle geltendes Curriculum für Deutsch als Zweitsprache existierte jedoch nicht. Dafür gab es mehrere Gründe: Einerseits war von Seiten der fördernden Ministerien mehr Aufmerksamkeit auf die Verwaltung und Kontrolle öffentlicher Mittel als auf curriculare und didaktische Fragen gelegt worden, andererseits hatte aber auch die Praxis wenig Interesse an einem einheitlichen Unterrichtsplan geäußert.

Angesichts der großen Heterogenität der Zielgruppe ging das Bestreben vor Ort eher dahin, ein „Lerner-differenziertes Lernangebot“ (vgl. Barkowski 1982: 215) bereitzustellen, um „die nichtlineare Sprachentwicklung, die unterschiedlichen Lernerfahrungen und die verschiedenen Bedürfnisse und Interessen“ (Krumm 2007: 170) der Zugewanderten zu berücksichtigen.

Eine wichtige Rolle spielte auch die Tatsache, dass eine Klärung dessen, was die Deutsch als Zweitsprache-Förderung für Erwachsene curricular bedeutete (einschließlich einer klaren inhaltlichen Trennung von Deutsch als Zweit- und Deutsch als Fremdsprache) noch ausstand und zu diesem Zeitpunkt weder durch die zerstückelte Praxis der Sprachförderung noch durch die wissenschaftliche Diskussion erbracht wurde. Seit dem *Handbuch für den Deutschunterricht mit Arbeitsmigranten* (Barkowski, Harnisch und Kumm 1986²) waren keine umfassenden wissenschaftlichen Untersuchungen zur Deutschdidaktik für Zugewanderte mehr erschienen. Die Zeitschrift *Deutsch lernen* hatte sich zwar als Forum für Deutsch als Zweitsprache positioniert, grundsätzliche Fragen waren jedoch noch ungelöst: „Wissen wir genug darüber, wie im Ausland und im Inland gelernt wird und gelernt werden kann? Was ist noch zu tun, um praxisrelevante Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wie gesteuertes Lernen und ungesteuerter Erwerb tatsächlich förderlich oder hinderlich ineinander greifen (...)? Wie hängen Sprache und Integration, Sprache und Lebensperspektiven miteinander zusammen?“ fragte Reich (2002: 2). Um solche und andere Fragen neu aufzugreifen und dabei die Vorarbeiten und Kenntnisse aus der Praxis der zurückliegenden Jahre zu integrieren, hätte es kaum einen günstigeren Zeitpunkt als die Einführung der Integrationskurse geben können. Eine umfassende Sprachbedarfsanalyse mit „einer Untersuchung der Sprachlerngeschichten und der Lebens- und Lernkontexte der MigrantInnen“ (Krumm 2007: 171) bot sich an. Der Sprachbedarf von Zugewanderten wurde jedoch als weitgehend bekannt und verstanden angenommen. Man bezog sich auf

- den *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (Europarat 2001) als zunächst ausreichende Basis für den Unterricht,
- vorangegangene Evaluationen der deutschen Sprachkursförderung (Social Consult GmbH 1998 und 1999),
- Erfahrungen von Trägervertretern in der „Bewertungskommission“, einem Expertengremium, das das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge berät.

3. Integrationskurse: Die Phase der Implementierung

„Ausländer sollen (...) mit den Lebensverhältnissen im Bundesgebiet so weit vertraut werden, dass sie ohne die Hilfe oder Vermittlung Dritter in allen Angelegenheiten des täglichen Lebens selbstständig handeln können.“ (Bundesregierung und Bundesministerium des Innern 2004a: 1964). Dieses im deutschen Zuwanderungsgesetz verankerte politische Ziel wird später unter Bezug auf die Lernzielbeschreibungen und Prüfungen des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* präzisiert: „Über ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache nach Absatz 1 Nr. 1 verfügt, wer sich im täglichen Leben in seiner Umgebung selbstständig sprachlich zurechtfinden und entsprechend seinem Alter und Bildungsstand ein Gespräch führen und sich schriftlich ausdrücken kann (Niveau B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen).“ (Bundes-

regierung und Bundesministerium des Innern 2007: 2787). In der österreichischen Integrationsvereinbarung wird in vergleichbarer Weise Integration mit der Beherrschung der deutschen Sprache gleichgesetzt und wird zur Operationalisierung auf den *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen* Bezug genommen.

3.1. Teilnehmende: Anspruch, Berechtigung und Verpflichtung

Einen auf zwei Jahre befristeten, gesetzlichen *Teilnahmeanspruch* haben in Deutschland Neuzuwandernde, die sich dauerhaft im Bundesgebiet aufhalten, sowie Spätaussiedler und Spätaussiedlerinnen und deren Familienangehörige, wenn sie nach dem 1. Januar 2005 nach Deutschland gekommen sind. Zugewanderte, die bereits länger in Deutschland leben, Bürger der Europäischen Union und deutsche Staatsbürger sind *teilnahmeberechtigt*, wenn sie nicht über ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache verfügen und soweit Kursplätze verfügbar sind. *Teilnahmeverpflichtet* wiederum sind Zuwanderer, denen eine besondere „Integrationsbedürftigkeit“ (Bundesregierung und Bundesministerium des Innern 2004b: 3371) attestiert wird. *Keine Teilnahmeberechtigung* haben Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene, die einer schulischen Ausbildung nachgehen, und Neuzuwanderer mit erkennbar geringem Integrationsbedarf.

Für den Gesetzgeber ist das wichtigste differenzierende Kriterium im Hinblick auf den Teilnahmeanspruch der *Integrationsbedarf*. Insbesondere Eltern minderjähriger Kinder, die sich nicht auf einfache Art in deutscher Sprache verständigen können und die auf staatliche Hilfen angewiesen sind, um ihr Leben in Deutschland aufzunehmen, gelten als integrationsbedürftig. Andererseits wird von „erkennbar geringem Integrationsbedarf“ (Bundesregierung und Bundesministerium des Innern 2004b: 3370) ausgegangen, wenn der/die Zugewanderte einen Hochschul- oder Fachhochschulabschluss oder vergleichbare Qualifikation vorweisen kann. Integrationsbedarf reflektiert und benennt hier keine persönliche Bedarfsäußerung, sondern spiegelt die Außensicht, d. h. ob sich der/die Zugewanderte voraussichtlich ohne staatliche Hilfe in das deutsche (Arbeits-)Leben eingliedern wird.

Ähnlich verhält es sich auch in Österreich, wo Migranten mit am Arbeitsmarkt erwünschten Qualifikationen, d. h. Inhaber der sog. „Niederlassungsbewilligung – Schlüsselkraft“, und deren Familienangehörige von der Erfüllung der Integrationsvereinbarung ausgenommen sind.

3.2. Heterogenität der Zielgruppe

Der beträchtlichen Heterogenität der Zielgruppe wird im *Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs*, das die Integrationskursverordnung weiter operationalisiert, durchaus Raum eingeräumt. Als Konsequenz wird auf die Notwendigkeit einer Kursdifferenzierung nach Leistung hingewiesen. Entsprechend der persönlichen Voraussetzungen der Kursteilnehmer sollen „Kurse mit langsamer, durchschnittlicher und schneller Progression“ (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2005a: 8) gebildet werden. Weiterhin werden spezielle Zielgruppen definiert, für die „ein besonderer Unterricht oder ein erhöhter Betreuungsaufwand erforderlich ist“ (Bundesregierung und Bundesministerium des

Innern 2004b: 3373) und die daher in der Ausgestaltung des Integrationskurses besondere Berücksichtigung finden:

- Zugewanderte mit Alphabetisierungsbedarf,
- Frauen bzw. Eltern, die aus familiären oder kulturellen Gründen keinen allgemeinen Integrationskurs besuchen können,
- nicht mehr schulpflichtige junge Erwachsene (bis 27 Jahre), die sich auf den Besuch weiterführender Schulen oder Hochschulen bzw. die Aufnahme einer Ausbildung vorbereiten,
- Zugewanderte, die seit längerer Zeit in Deutschland leben, ihre Deutschkenntnisse jedoch im außerunterrichtlichen Sprachkontakt erworben haben.

Es wären viele andere differenzierende Kriterien zu nennen, denn die Zielgruppe ist durch besondere Heterogenität gekennzeichnet: Ausgangssprachen, Alter, Lebensumstände, Motivation, Zielsprachenkontakt und viele mehr. Forschung dazu, welchen (unterschiedlichen) Lernbedarf diese unterschiedlichen Menschen haben und welcher Unterricht für sie angemessen ist, steht weitgehend aus.

Im Rahmencurriculum für den österreichischen Integrationskurs wird keine Außendifferenzierung gefordert. Der Unterricht hat vielmehr „durch seine Methodik der Vielfalt der Lerntypen gerecht zu werden und unter Bedachtnahme auf die Binnendifferenzierung Raum für die Kursteilnehmer zu schaffen, damit sich diese durch den Unterricht persönliche Interessensprofile und Handlungsspielräume erarbeiten können.“ (Bundesministerin für Inneres 2005b: Anlage B)

3.3. Grundstruktur des Integrationskurses

Der deutsche Integrationskurs umfasst einen Deutschkurs von 600 Unterrichtseinheiten (UE), unterteilt in einen Basis- und einen Aufbausprachkurs (mit jeweils drei Modulen à 100 UE). An den Deutschkursteil schließt ein Orientierungskurs von 45 Unterrichtseinheiten zur Vermittlung von Grundkenntnissen über die deutsche Rechtsordnung, Kultur und Geschichte an. Im Vergleich dazu hat der österreichische Integrationskurs mit 300 (ursprünglich sogar nur 100) UE und einem vorgelagerten Alphabetisierungsmodul von 75 UE einen erheblich geringeren Förderumfang. Die Ziele und Inhalte des deutschen Integrationskurses orientieren sich am *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen*. Im Basissprachkurs sollen die Teilnehmer Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben, die hier mit dem Niveau A2, im Aufbausprachkurs solche, die mit dem Niveau B1 definiert sind. Der thematische Schwerpunkt im Sprachkurs soll aber auch auf der „Alltagsorientierung beziehungsweise auf der Vermittlung von Alltagswissen“ liegen (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2005a: 9). Methodisch wird Wert auf erwachsenengerechtes Lernen, Teilnehmerorientierung, einen partnerschaftlichen Umgang der Lernenden und Lehrenden und die Förderung der Eigenverantwortung gelegt. Dass sich hier ein Dilemma ergibt, zeigt sich beispielsweise an den angeführten Themenlisten, die sich nur geringfügig von denen unterscheiden, die der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen* „für vorübergehende Besucher, die voraussichtlich nicht am Berufs- und Bildungsleben des Landes teilnehmen werden“ (Europarat 2001: 58), nennt. Zahlreiche Fragen sind hier noch ungelöst: Wie verhält sich die Alltagsorientierung der Kurse zu deren Prüfungszielen? Wie ist das unterrichtliche mit dem außerunterrichtlichen Lernen

verknüpft? Sind die Orientierungsziele im Orientierungskurs am richtigen Platz? Und vor allem: Wie soll ein teilnehmerorientierter Unterricht angesichts der Integrationslehrziele konkret aussehen?

3.4. Sprachstandsfeststellungen

Die Integrationskursverordnung legt Sprachstandsfeststellungen zu Beginn, im Verlauf und zum Ende des deutschen Integrationskurses fest (vgl. Art. 146). Der Einstufungstest soll dazu dienen, Zugewanderte in die richtige Kursstufe, gegebenenfalls auch in einen Alphabetisierungskurs, einzustufen. Zur Überprüfung des Lernerfolgs nach dem Basis- bzw. Aufbausprachkurs sieht das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge Zwischentests vor und empfiehlt dafür (2005a: 16) „als nicht sanktionierte Tests“ die vom Goethe-Institut entwickelten Tests Start Deutsch 1 beziehungsweise Start Deutsch 2. Mit dem Bestehen der Abschlussprüfung zum „Zertifikat Deutsch“ hat ein Teilnehmer das Niveau B1 des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* und damit die offiziellen Lehrziele des Integrationskurses erreicht.

In Österreich wird das Ziel der *Integrationskurse* durch das Erreichen des A2-Niveaus des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* in Form einer verpflichtenden Prüfung nachgewiesen.

3.5. Zusatzqualifizierung für Kursleitende

In Deutschland müssen Lehrkräfte in Integrationskursen ein DaF- bzw. DaZ-Studium abgeschlossen haben oder die erfolgreiche Teilnahme an einer Zusatzqualifizierung nachweisen. Anhand der Merkmale des DaZ-Unterrichts wurde ein differenziertes Anforderungsprofil für Lehrkräfte erstellt, das die Grundlage für die Definition der Ziele, Inhalte und Methoden dieser Qualifizierung bildet, die *Konzeption für die Zusatzqualifizierung von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (vgl. Buhlmann 2005). Diese Konzeption ist für den Bereich Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene insofern bedeutsam, als hier zum ersten Mal die inhaltlichen und methodischen Anforderungen an die Integrationskurse definiert werden (so z. B. Handlungsorientierung, Lernerorientierung, Interkulturelles Lernen), auch wenn einige für den Bereich relevante Qualifizierungsziele (Verknüpfung von unterrichtlichem und außerunterrichtlichem Lernen, Umgang mit Fossilisierungen, Einbeziehung der individuellen Mehrsprachigkeit u. a.) keine Berücksichtigung fanden (vgl. Art. 149 und 151).

In der österreichischen Integrationsvereinbarung werden die Anforderungen an die Lehrenden sehr viel weniger detailliert formuliert (vgl. Bundesministerin für Inneres 2005b). Erwartet wird neben der allgemeinen Ausrichtung auf die Integration der Migranten in die österreichische Gesellschaft die Orientierung an den im Rahmencurriculum festgehaltenen Inhalten, die Bereitschaft zur Durchführung eines teilnehmerorientierten und persönlich bedeutsamen Unterrichts sowie das Verständnis von Lehren und Lernen als Kontaktprozess zur Umwelt. Eine Qualifizierung, die Lehrkräfte auf die Tätigkeit in den Integrationskursen vorbereitet bzw. sie beruflich begleitet, ist nicht vorgesehen.

4. Curriculum der Integrationskurse in Österreich

Entsprechend seinem Auftrag, sowohl Alphabetisierungskurse für primäre und sekundäre Analphabeten und Deutsch-Integrationskurse für erwachsene Migranten zu fördern, hat der Österreichische Integrationsfonds zwei Rahmencurricula (Anlage A und Anlage B zur Integrationsvereinbarungs-Verordnung) entwickelt. Das hier betrachtete Rahmencurriculum für die Integrationskurse in Österreich (zur Alphabetisierung siehe Art. 123) bietet lediglich Leitlinien in Bezug auf Inhalte und Methoden und verweist im Übrigen auf die Lernzielbeschreibungen des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen*. Inhaltlich werden zwei Teilbereiche unterschieden: „Alltag“ mit den Bereichen

- Eigene Identität
- Wohnen (Wohnformen)
- Ernährung (Lebensmittel, alltägliche Versorgung, Geld)
- Gesundheit (Arztbesuch, Krankenhausaufenthalt)
- Verkehr (Verkehrsmittel, Orientierung)
- Ausbildung (Schule, Fortbildung)
- Arbeit und Beruf (Wirtschaft, spezifische Berufsbereiche)
- Freizeit (kulturelle Aktivitäten, Sport)

und „Staat und Verwaltung“ mit den Themen

- Grundwerte einer europäischen demokratischen Gesellschaft
- Staatsform
- Politische Institutionen
- Bundesländer
- Bürokratiebewältigung
- Sozialsystem in Österreich
- Verträge

Wie lange und in welcher Reihenfolge die Module im Unterricht behandelt werden, wird nicht festgelegt. Vielmehr wird empfohlen, „sich am Informationsbedarf der Lernenden zu orientieren“. Die Alltagsorientierung soll durch einen hohen authentischen Input gewährleistet werden. Unklar bleibt, wie auf der Niveaustufe A2 die Themen aus dem Bereich von Staat und Verwaltung sprachlich angemessen bearbeitet werden können.

5. Evaluation der Integrationskurse

Wie im Gesetz vorgesehen, wurden die Integrationskurse in Deutschland im Verlauf des Jahres 2006 einer Evaluation unterzogen. Sie empfahl eine „Schwerpunktverlagerung von verfahrens- auf zielorientierte Erfolgssteuerung im Sinne von modernem, öffentlichem Management“ (Rambøll Management 2007: 162) und in diesem Sinne für alle Integrationskursteilnehmer verpflichtende Abschlusstests. Der Gesetzgeber folgte den hier ausgesprochenen Empfehlungen. Die überarbeitete *Integrationskursverordnung* sieht vor:

- a. einen für alle Teilnehmenden verpflichtenden skalierten Abschlusstest auf dem Niveau A2 und B1,

- b. eine Wiederholungsmöglichkeit des Aufbausprachkurses für Teilnehmende, die in der Abschlussprüfung das Niveau B1 nicht erreicht haben,
- c. eine Anhebung der Stundenzahl für den Orientierungskurs von 30 auf 45 sowie einen bundeseinheitlichen Test zum Orientierungskurs,
- d. eine Anhebung der Stundenzahl auf insgesamt 945 für die speziellen Integrationskurse für Eltern und Frauen, Jugendliche, Personen mit Alphabetisierungs- bzw. besonderem „sprachpädagogischen Förderbedarf“ (Bundesregierung und Bundesministerium des Innern 2007: 2790).

Für die Integrationskurse in Österreich liegt keine öffentlich zugängliche Evaluation vor.

6. Integrationskurs: Entwicklung eines curricularen Rahmens

Das seit 2008 für den deutschen Integrationskurs vorliegende *Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache* wurde im Auftrag des BAMF vom Goethe-Institut entwickelt. Es sollte ein Werkzeug der Qualitätssicherung und Vereinheitlichung, eine migrantenspezifische Umsetzung des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* und damit eine „Grundlage der Testentwicklung sowie der Qualitätskontrolle in Zusammenhang mit der Zulassung von Lehrmaterialien“ (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2005c: 2) sein. Das Rahmencurriculum zielt darauf, im Sinne gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengleichheit die sprachliche Handlungsfähigkeit von Zugewanderten zu fördern und soll „vorrangig an den Zielen, Bedürfnissen und Lernvoraussetzungen der Zugewanderten ausgerichtet“ (Buhlmann et al. 2008: 9) sein.

Im Zusammenhang mit seiner Erstellung wurden erste Sprachbedarfsanalysen durchgeführt: eine Befragung von Institutionen, Kursträgern, Kursleitenden und -teilnehmenden (Ehlich, Montanari und Hila 2007) sowie eine Befragung von Teilnehmenden (unveröffentlicht). Diese Bedarfserhebungen ergaben, dass Zugewanderte sprachliche Handlungen in den folgenden Handlungsfeldern ausführen:

- Ämter und Behörden
- Arbeit
- Arbeitssuche
- Aus- und Weiterbildung
- Banken und Versicherungen
- Betreuung und Ausbildung der Kinder
- Einkaufen
- Gesundheit
- Mediennutzung
- Mobilität
- Unterricht
- Wohnen

Weiterhin nennt das Rahmencurriculum auch sprachliche Kompetenzen, die in unterschiedlichen Kontexten immer wiederkehren, und ordnet diese in übergreifende Kommunikationsbereiche:

- Umgang mit der Migrationssituation
- Realisierung von Gefühlen, Haltungen und Meinungen

- Umgang mit Dissens und Konflikten
- Gestaltung sozialer Kontakte
- Umgang mit dem eigenen Sprachenlernen

Die den Handlungsfeldern bzw. Kommunikationsbereichen zugeordneten Lernziele wurden nach dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* kalibriert. Da Zugewanderte komplexe Handlungen auch schon nach kurzer Aufenthaltsdauer ausführen müssen, finden sich schon auf Stufe A1 komplexere sprachliche Handlungen, wie z. B. „Kann mit einfachen Worten über die Schullaufbahn des Kindes im Herkunftsland berichten“, die jedoch zu realisieren sind, wenn „der Partner langsam und klar spricht, zu langsameren Wiederholungen und Umformulierungen bereit ist und jederzeit beim Formulieren hilft“ (Glaboniat et al. 2002: 75). Hier sollen demnach die qualitativen Beschreibungen des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* hinzugezogen werden. Die Lernziele sollen jedoch nicht nur auf einer bestimmten Stufe vorkommen, sondern in zyklischer Progression immer wieder aufgenommen werden.

Das Rahmencurriculum listet darüber hinaus auch landeskundliche und interkulturelle Lernziele auf und stellt sie den Handlungsfeldern als Passepartout-Kompetenzen voran. Bei den landeskundlichen Lernzielen handelt es sich um Wissensziele, durch deren Benennung das Rahmencurriculum wesentliche Aspekte des Orientierungskurses in den Integrationskurs einbezieht. Bei den interkulturellen Lernzielen geht es darum, die Wahrnehmung zu erweitern für Vergleiche und für Handlungsmuster, die zuvor nicht bewusst waren, und das interkulturelle Verstehen zu fördern. Für die Lernziele sind Formulierungen wie „Ist sensibilisiert für den kulturellen Unterschied ...“ gewählt.

Das Rahmencurriculum versteht sich nicht als Lehrplan, sondern gibt ein Maximalangebot, aus dem Lehrwerksautoren, Prüfungsentwickler etc. zielgruppenbezogen auswählen können. Es bleibt den Anwendern auch überlassen, lexikalische und morphosyntaktische Lerninhalte auf der entsprechenden Niveaustufe und für die jeweilige Zielgruppe zu definieren bzw. zu beschreiben. Diese lassen sich jedoch, so die Autorinnen, leicht aus den „konkreten, durch Handlungsfeld, Situation, Beispiel und Aktivität spezifizierten Lernziel[en]“ (Buhlmann et al. 2008: 18) ableiten.

Parallel und in Abstimmung zu dem Rahmencurriculum wurde vom Goethe-Institut ein neuer *Deutsch-Test für Zuwanderer* entwickelt, der skaliert ist, d. h. dass mit einer Prüfung zwei Niveaustufen abgedeckt werden. In jedem Prüfungsteil – Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen – können die Teilnehmenden entweder die Stufe A2 oder B1 erreichen. Auf dem Zertifikat wird das Ergebnis differenziert dargestellt. Das Spannungsfeld, in dem sich das Rahmencurriculum bewegt, nämlich sowohl bedarfsgerecht sein zu wollen, als auch Werkzeug für die Qualitätskontrolle und Testerstellung sein zu müssen, spiegelt sich in den Herausforderungen an den *Deutsch-Test für Zuwanderer* als Instrument der Leistungsmessung, das gleichzeitig die Situation von Zugewanderten berücksichtigt. Jedes Prüfungsitem musste daraufhin analysiert werden, ob es authentisch und alltagsrelevant ist, ob es für alle Teilnehmenden in der heterogenen Zielgruppe geeignet ist, auch für diejenigen, die wenig Erfahrung mit schulischem Lernen haben und über ein möglicherweise geringes Wissen über deutsche Verhältnisse verfügen und ob es nicht Vorbehalte oder traumatische Erlebnisse wachruft. Dies ist eine höchst sensible Aufgabe, auch weil der Gesetzgeber einen Nachweis aufenthaltsrechtlicher Voraussetzungen mit dem Prüfungserfolg verbindet. Ob der Spagat gelingt oder eine auf Dauer nicht haltbare Zerreißprobe wird, wird sich erst in Zukunft herausstellen.

7. Literatur in Auswahl

- Barkowski, Hans
1982 *Kommunikative Grammatik und Deutschlernen mit ausländischen Arbeitern*. Königstein: Scriptor.
- Barkowski, Hans
2001 Curriculumentwicklung und Lehrziele Deutsch als Zweitsprache. In: Gerhard Helbig, Lutz Götzke, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 810–827. Bd. 2. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1–2). Berlin und New York: de Gruyter.
- Barkowski, Hans, Michael Fritsche, Richard Göbel u. a.
1986 Hans-Jürgen Krumm (Hg.), In: *Deutsch für ausländische Arbeiter. Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken*. 3. Aufl. Mainz: Manfred Werkmeister.
- Barkowski, Hans, Ulrike Harnisch, Ulrike und Sigrid Kumm
1986 *Handbuch für den Deutschunterricht mit Arbeitsmigranten*. 2. bearb. Aufl. Mainz: Manfred Werkmeister.
- Buhlmann, Rosemarie
2005 *Konzeption für die Zusatzqualifizierung für Lehrkräfte Deutsch als Zweitsprache*. Erarbeitet vom Goethe-Institut im Auftrag des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge. Nürnberg: BAMF.
- Buhlmann, Rosemarie, Karin Ende, Susan Kaufmann, Angela Kilimann und Helen Schmitz
2008 *Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache*. Erstellt im Auftrag des Bundesministeriums des Innern. Nürnberg: BAMF und München: Goethe-Institut.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
2005a *Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs*. Nürnberg: BAMF.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
2005b *Protokoll der konstituierenden Sitzung der Bewertungskommission*. Nürnberg: BAMF.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
2005c *Protokoll der 3. Sitzung der Bewertungskommission*. Nürnberg: BAMF.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
2008 *Liste zugelassener Lehrwerke*. Nürnberg: BAMF.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
2008 *Liste der zugelassenen Lehrwerke für den Integrationskurs* (Stand: November 2008). Nürnberg: BAMF.
- Bundesministerin für Inneres
2005a Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz §§ 14–16. In: *Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich I* Nr. 100.
- Bundesministerin für Inneres
2005b Verordnung der Bundesministerin für Inneres über die Integrationsvereinbarung (Integrationsvereinbarungs-Verordnung – IV–V). In: *Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich*, 449. Verordnung.
- Bundesregierung und Bundesministerium des Innern
2004a Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern (Zuwanderungsgesetz). In: *Bundesgesetzblatt*, Teil 1 Nr. 41, 1950–2011. Bonn: Bundesministerium der Justiz.
- Bundesregierung und Bundesministerium des Innern
2004b Verordnung über die Durchführung von Integrationskursen für Ausländer und Spätaussiedler (Integrationskursverordnung – IntV). In: *Bundesgesetzblatt* Jahrgang 2004, Teil 1 Nr. 68, 3370–3375.
- Bundesregierung und Bundesministerium des Innern
2007 Erste Verordnung zur Änderung der Integrationskursverordnung. In: *Bundesgesetzblatt*, Teil 1 Nr. 61, 2787–2692.

- Ehlich, Konrad, Elke Montanari und Anna Hila
 2007 *Recherche und Dokumentation hinsichtlich der Sprachbedarfe von Teilnehmenden an Integrationskursen DaZ – InDaZ – im Rahmen des Projektes des Goethe-Instituts zur Erstellung eines Rahmencurriculums für Integrationskurse*. München: Goethe-Institut.
- Europarat (Hg.)
 2001 *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Glaboniat, Manuela, Martin Müller, Helen Schmitz, Paul Rusch und Lukas Wertenschlag
 2002 *Profile Deutsch. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen und kommunikative Mittel für die Niveaustufen A1, A2, B1 und B2 des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen“*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Krekeler, Christian
 2001 Sprachförderung für Spätaussiedler: ein erfolgreiches Auslaufmodell. *Deutsch als Zweitsprache* 1: 13–22.
- Krumm; Hans-Jürgen
 2007 Ein Curriculum für Integrations Sprachkurse sollte mehr leisten als die Legitimierung von Prüfungen. In: Ruth Eber und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht*. Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski, 170–182. München: iudicium.
- Maas, Utz und Ulrich Mehlem
 2003 *Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern*. (IMIS Beiträge 21.) Osnabrück: IMIS.
- Rambøll Management
 2006 *Evaluation der Integrationskurse nach dem Zuwanderungsgesetz. Abschlussbericht und Gutachten über Verbesserungspotenziale bei der Umsetzung der Integrationskurse*. Bundesministerium des Innern (Hg.). Berlin: Rambøll Management.
- Reich, Hans H.
 2002 Was ist Deutsch als Zweitsprache? *Deutsch als Zweitsprache* 4: 2.
- Social Consult GmbH
 1998 *Sprachförderung von Spätaussiedlern. Endbericht für das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend*. Social Consult GmbH: Bonn 1998.
- Social Consult GmbH, Infratest Burke Sozialforschung GmbH, Fachbereich Deutsch als Fremdsprache der Universität Essen
 1999 *Evaluation der Sprachförderung Deutsch für ausländische Arbeitnehmer*. Integrierter Endbericht für das Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung. (Forschungsbericht 274). BMA: Bonn.
- Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V.
 1990 Fragen zur Beurteilung von Lehrwerken in Kursen, die vom Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V. gefördert werden. *Deutsch lernen* 1: 43–68.

Susan Kaufmann, Mainz (Deutschland)

122. Sprachliche und kulturelle Vielfalt im Deutsch als Zweitsprache-Unterricht

1. Ausgangssituation
2. Selbstbild und Zweitsprachlernen im sozialen Kontext
3. Sprachliche Vielfalt im DaZ-Unterricht
4. Kulturelle Vielfalt im DaZ-Unterricht
5. Materialien und Hilfsmittel
6. Literatur in Auswahl

1. Ausgangssituation

Sprachliche und kulturelle Vielfalt sind Grundgegebenheiten der Lerngruppen in Deutsch als Zweitsprache. Kinder und Jugendliche kommen aus unterschiedlichen Kontexten und mit unterschiedlichen, teils auch problematischen Welterfahrungen in den DaZ-Unterricht, haben meist verschiedene Ausgangssprachen erworben und je eigene Sprachlernwege durchlaufen. Der Wechsel von Sprache und Milieu bringt Verunsicherungen mit sich, hinzu tritt die neue Erfahrung, dass vieles Bisherige im Zielsprachenland anders bewertet wird als in der Herkunftsgruppe, auch die lernende Person selbst wird oftmals geringer eingeschätzt. Der Anfang des Zweitsprachenlernens erfordert von den Lernenden, sich auf Neues einzulassen und sich als Lernende neu zu konzipieren, auch wenn sie in Erstsprache und Erstsprachengruppe schon altersgemäß sprechen und handeln konnten oder sogar eine stabile Identität ausgebildet hatten.

Eine DaZ-Lerngruppe kann sich zusammensetzen aus Lernenden derselben Ausgangssprache und -kultur oder aus Lernenden verschiedener Ausgangssprachen und -kulturen. Im zweiten Fall bringen die Lernenden ihre Sprachen und Kulturen in den Unterricht mit und machen ihn schon dadurch sprachlich und kulturell vielfältig. Im ersten Falle begegnen die Lernenden anderer Erstsprache(n) der Sprache und Kultur des Aufnahmelandes, mit der sie sich auseinandersetzen. Es wäre jedoch ein vorschneller Schluss, diese Situation auf eine bikulturelle zu verengen, in der zwei homogene Sprachen aufeinander träfen, im Gegenteil, unsere Sprachen und Kulturpraxen weisen vielfältige interne Varianten auf, die immer zum Entdecken der Anderen auffordern (vgl. Art. 34).

Im Unterricht in der Zweitsprache stellt sich von Seiten der Lernenden der Vergleich des Neuen mit dem Bisherigen zwangsläufig ein. Viele DaZ-Lernende möchten im Unterricht ihre Kulturerfahrungen, ihre bisherigen Sprachen, ihre Sprachlertheorien und ihre Funde aus dem Sprachvergleich spontan zum Ausdruck bringen, wozu ihnen allerdings anfangs die Sprachmittel fehlen und wozu sie von den Unterrichtenden meist auch nicht ermutigt werden („Das gehört jetzt nicht hierher. Bleib beim Thema!“).

Das Interesse von DaZ-Lernenden, ihre Befunde und Einstellungen bezüglich der alten und auch der neuen Sprachen und Kulturen zu besprechen, lässt sich erkennen, sobald die Lernenden in der Lage sind, sich zu artikulieren. Die folgenden Beispiele belegen das für die Sprachbereiche Lautung, Lexik und Semantik, aber auch für Grammatik und Orthografie:

7–8 Jahre:

Lautung & Lexik

S 1: bär das ist kasachisch gib mir\

S 2: und spanisch gib mir heißt dame\

Grammatik: Artikel

S 3: bei deutsche mit artikel\

S 4: aber türkisch moschee schreibt man ohne artikel\

9–10 Jahre:

Orthografie

S 4: russisch gibt's mehr buchstaben als deutsch\

Grammatik: Wortbildung

S 5: zahlen immer falsch –* zwanzig vier\

Jugendliche:

Grammatik: Artikel

S 6: immer hab probleme mit die artikel\

Lautung und Orthografie

S 7: wir haben kein w und kein y/* dafür aber mehr zischlaute\

Grammatik: Gebrauch des Pronomens und Interpretation

S 8: deutsche sagen immer ich* sagt man polnisch gar nicht* wir sind mehr bescheiden\

Legende der Minimaltranskriptionen:

S 1 = SchülerIn mit Zählnummer

/ – \ = Intonationskurve aufwärts, gleich bleibend, abwärts

* = sehr kurze Pause

Transkript 122.1.

Wie die letzte Äußerung zeigt, sprechen DaZ-Lernende auch gern über ihre lebensweltlichen Erfahrungen und Vorstellungen, wenn es ihnen im Unterricht ermöglicht wird. Sie vergleichen die Lebensart im Herkunftsland mit der im Zielsprachenland: Kleidung, Essen, Familie, Wohnen, Verkehr, Berufe, Gender, Technik usw. Dazu drei kleine Textauschnitte:

9 Jahre:

S 9: ich finde türkei schön weil da immer so blüten–* sind und da gibt's auch viele früchte da kann man auch* viel spielen da gibt's nicht viel autos** die machen die da–* sind nicht gefährlich\

S 10: das ist ein ast* und dann die machen den boden rein–* und kühe ziehen* reißt boden auf/* aber traktor wär besser\

Jugendlicher:

S 11: sport nicht schön hier\ alles muss selber machen* zuhause diener bringen/* handtuch warmes wasser für bad* und tee\

Transkript 122.2.

Das Bedürfnis nach der Äußerung bisheriger Erfahrungen manifestiert sich nicht nur in solchen Sprechpassagen. Beobachtungen legen nahe, dass das Unterdrücken solcher Äußerungen zu nachlassendem Interesse der Lernenden am Unterricht führt. Sie fühlen sich dann nicht wirklich akzeptiert als die, die sie sind und die etwas zu sagen haben, und vermuten daher, der Unterricht sei nicht an sie adressiert (Oomen-Welke 2008b:

486f.). Die fatale Folge ist das Abwenden der Aufmerksamkeit von Unterricht und Deutschlernen.

Für Modelle und theoretische Ansätze zu diesen Fragen sei auf Kap. VIII, Artikel 89–91 und auf Holstein und Oomen-Welke 2006 Kap. 5 verwiesen.

2. Selbstbild und Zweitsprachlernen im sozialen Kontext

Gerade im DaZ-Unterricht, der für viele Lernende die erste institutionelle Begegnung mit Sprache und Kultur des Aufnahmelandes ist, müssen Befindlichkeit und bisherige Erfahrungen der Lernenden eine Rolle spielen. Der DaZ-Unterricht selbst findet meistens in Form von Vorbereitungsklassen bzw. Sprachlernklassen, in DaZ-Kursen oder in einzelnen bzw. regelmäßigen Förderstunden statt; neuerdings gibt es auch Feriencamps (Decker 2008 zu Vorbereitungsklassen und ihren Faktoren; Rösch 2007 zu Feriencamps; Rösch 2008 zu DaZ-Kurs oder Lernbegleitung).

DaZ-Lernende kommen nicht als unbeschriebene Blätter, sondern als werdende oder schon reife Persönlichkeiten mit ihren eigenen Sprachen in den Kurs. Zunächst einmal haben viele Lernende Angst vor der neuen Situation. Sie geraten oft in eine Umgebung, die widerständig ist und negative Fremdbilder konstruiert. Hier sind auch Identitäts- und Motivationsfragen betroffen, denn DaZ-Lernende haben Handlungs- und kulturelles Wissen, das in der deutschsprachigen Schule zunächst verborgen bleibt, jedoch ein Potenzial für den weiteren Unterricht sein kann. DaZ-Lernende können sich allerdings anfangs nur mit Schwierigkeiten sprachlich verständigen, umso mehr sind sie auf Beobachtbares und Interpretationen angewiesen, wobei Fehldeutungen nicht ausgeschlossen sind. In dieser Situation ist es schwer, bei kritischen Rückmeldungen zwischen sach- und personenbezogener Kritik zu unterscheiden; es entsteht die Gefahr der Misserfolgsmotivierung („Das kann ich wieder nicht!“ nach Schmalt 1988), die schon per se Erfolge als zufällig und Versagen als normal erleben lässt und im Weiteren den Lernerfolg zu einem großen Teil verhindert, weil die Lernenden selbst nicht daran glauben. Die seit PISA gemessenen schulischen Ergebnisse von Schülern mit Migrationshintergrund legen Rückschlüsse auf die Verbreitung dieser Haltung nahe, die dazu führt, Anerkennung außerhalb von Schule und Lernen zu suchen.

Die Anfangserfahrung, willkommen zu sein, respektiert zu werden und Beiträge leisten zu können, hilft DaZ-Lernenden, sich im Unterricht zu entfalten, Verhaltenssicherheit und Stärke zu gewinnen, zu kooperieren und Wir-Identität zu entwickeln. Eine positive Aufnahme ihrer eigenen Sprachen und ihres Lernverhaltens (auch der sog. Fehler), die hier „Sinn unterstellen“ genannt wird, stärkt ihre Persönlichkeit und Rolle; ausgrenzende Erfahrungen bewirken das Gegenteil (vgl. z. B. Kniffka und Siebert-Ott 2007: 104) die Merkmale der Unterrichtsforschung für erfolgreichen Unterricht referieren).

In diesem Kontext soll besonders an das Face-Konzept nach Goffman (seit 1959) erinnert werden, das einen Versuch darstellt, Probleme der „Gesichtswahrung“ auch von Kindern und Jugendlichen zu erklären. Das heißt, auch Kinder und Jugendliche im DaZ-Erwerb wollen ihr „Gesicht“ respektiert sehen, von anderen akzeptiert und nicht eingeschränkt oder bedroht werden, z. B. durch Missachtung oder Kritik, durch strikte Anweisungen oder Verbote anstelle von Verstehensangeboten. Auch Kinder und Jugendliche möchten darüber hinaus positive Anerkennung und Wertschätzung erlangen, selbst wenn

sie (noch) nicht zielsprachlich sprechen oder nach anderen als den Maximen der Mehrheit handeln. Da Gesichtswahrung sich in der Interaktion ereignet und als ein gegenseitiger Prozess funktioniert, als Kooperation, bildet der schonende Umgang der Interaktionspartner miteinander, hier der DaZ-Lernenden, der anderen Schüler und Schülerinnen und der Lehrpersonen, eine Voraussetzung des Gelingens kommunikativer Handlungen und des schulischen Lernens. Es scheint, dass dieser Zusammenhang den Interagierenden wenig bewusst ist. Speziell im Kontext der Sprachenvielfalt in der Klasse brauchen die Schülerinnen und Schüler einen Vertrauensvorschuss z. B. in der Form, dass ihren Beobachtungen an Sprache(n) und ihren sprachvergleichenden Bemerkungen (s. Abschnitt 1) Sinn unterstellt wird, dass Sprachaufmerksamkeit und entstehendes Sprachbewusstsein in ihren Redebeiträgen erkannt werden und dass der Unterricht sich mit ihren sprachvergleichenden Fragen beschäftigt, die übrigens für alle interessant sind.

3. Sprachliche Vielfalt im DaZ-Unterricht

Da die Lernenden in den Prozess des Deutschlernens die schon gelernte(n) Sprache(n) mitbringen, spielen diese gleichzeitig mit der Zielsprache Deutsch eine Rolle und sollten zugleich thematisiert werden. Deren Thematisierung schafft günstige Lernvoraussetzungen, erhöht die Motivation und stärkt das Gesicht der Lernenden sowie die Beziehungen zur Lehrperson und untereinander. Außerdem werden die kognitiven Konstruktionen der Lernenden im Vergleich besprech- und rekonstruierbar, aushandelnd entwickeln sie sich weiter. Für Jugendliche und junge Erwachsene untersucht Wildenauer-Józsa (2005), wann und wie DaF-Lernende ihre bisherigen Sprachen vergleichend nutzen (für Kinder s. o. und Oomen-Welke 2008a und b).

Es existieren Sets von Unterrichtsroutinen, die von Lehrpersonen in DaZ genutzt werden, um den Lernenden Respekt zu erweisen und die Vielfalt der DaZ-Klassen von Anfang an erlebbar zu machen. Dazu gehören die Begrüßung und Verabschiedung in den Sprachen der Lernenden und andere kleine Alltagsroutinen wie „Guten Appetit“. In der Grundschule findet man öfter ein Klassenlied auf der Basis von „Paule Puhmanns Paddelboot“ (Neuner und Vahle 1990), das die Namen der Kinder und die Herkunftsländer nennt, z. B.

Anesa kommt aus Bosnien / und Vesna aus Kosovo. / Sie wundern sich die ganze Zeit, / denn in beiden Ländern begrüßt man sich so: / Dobar dan – Dowidschenja – Guten Tag – Auf Wiedersehn ...

Mein Gott, was ist das für ne Schrift, / die Momoko schön schreibt? / In Japan hat sie es gelernt, / wir hoffen, dass sie bleibt. / Konitschiwa – Sayonara – Guten Tag – Auf Wiedersehn ...
(Brigitte Färber, Freiburg)

In der Sekundarstufe beginnt der DaZ-Unterricht häufig mit Vorstellungsrunden, Herkunftsangaben der Lernenden und Landkarten, übrigens auch in Lehrwerken. Im weiteren Verlauf des Unterrichts lässt die Vielfalt der Ausgangslage zugunsten einer Einheitlichkeit im Deutschen nach. Deswegen folgen an dieser Stelle Vorschläge, wie Aspekte sprachlicher und kultureller Vielfalt immer wieder oder sogar durchgehend erhalten werden können, um den o. g. Zielen zu dienen. Denn: Sprachenvielfalt im DaZ-Unterricht

ist nicht primär abhängig von der Sprachenkompetenz der Lernenden, sondern auch von der Einstellung der Lehrenden zu den Ausgangssprachen. Die Schülerinnen und Schüler bereitet die Vielfalt im Unterricht auf die Vielfalt der Welt vor.

3.1. Sprachdidaktische Szenarien

Spracharbeit mit vielen Sprachen kann in vielerlei Lernszenarien stattfinden. Die Rollen der Lehrperson und der Lernenden sind dabei jeweils verschieden. Genannt seien die folgenden Standardszenarien:

- spontane offene Sprachmitteilung durch SchülerInnen, orientiert an den Fragen und Bedürfnissen der Lernenden; etwa wie in den Beispielen 122.1 und 122.2; das setzt voraus, dass die Beobachtungen der Lernenden willkommen sind;
- Vorschläge aufgreifen: Orientierung des Unterrichts an den spontanen Mitteilungen der Lernenden; Rückgriff der Lehrperson darauf; z. B. gemeinsame Lösung einer Sprachfrage (z. B. „Welche Wörter hat meine Sprache aus anderen Sprachen übernommen?“) durch Vergleich der Sprachen in der Lerngruppe;
- Sprachwissen abrufen, orientiert am DaZ-Curriculum: Bitte um Beiträge aus den Sprachen der Lernenden zu einem von der Lehrperson oder dem Arbeitsmaterial aufgeworfenen Problem und seine Diskussion (z. B. Artikel; Vergangenheitstempora; Höflichkeitsanrede);
- Arbeit mit Materialien wie Sprachensilhouetten, Sprachenbäumen und anderen Materialien (z. B. Moore 2000: Stammbaum der indoeuropäischen Sprachen); vgl. *Sprachwelt Deutsch* (2003: 199); Krumm (2001: Sprachenbilder); verschiedene Aspekte im Heft *Sprachen öffnen Welten* (2001); umfangreiche Materialien mit Arbeitsblättern zur Sprachen- und Kulturreichhaltigkeit liefern *KIESEL* sowie Oomen-Welke u. a. 2006: *Der Sprachenfächer*).
- Portfolio-Arbeit mit Dokumentation der eigenen Sprache(n) und der Sprachen in der Klasse (dazu Oomen-Welke 2006; Decker 2007. Vgl. zu den Methoden auch Decker und Oomen-Welke 2008.).

3.2. Stufen der Integration der Sprachenvielfalt

Solche Lernszenarien lassen die Modellierung in Stufenfolgen zu (Oomen-Welke 2008b: 484–486). Die Stufen sind nicht bedingt durch die mehr oder weniger hohen Kompetenzen der Lernenden, sondern gemeint als Programm für Lehrpersonen, die lernen mit anderen Sprachen zu arbeiten. Wenn – im Anschluss an das Face-Konzept – die Äußerungen der Lernenden über ihre Sprache(n) und das Deutsche als sinnhaltige Konstruktionen angesehen werden, dann sind sie für den Unterricht bedeutsam; die Lernenden dürfen ihre Feststellungen mitteilen, und diese werden – je nach Entscheidung der Lehrperson oder der Klasse – in den Unterricht integriert.

(1) *Spontane Beiträge zu äußern* ist eine Art Unterrichtsszenario. Solche Beiträge zeichnen wir vor allem von Kindern, denn Kinder thematisieren oft, was ihnen sprachvergleichend auffällt (vgl. Transkripte 122.1 und 122.2). Spontane Beiträge werden im

Unterricht akzeptiert und als bedeutsam bewertet. Andernfalls werden sie auf Dauer nicht mehr vorgetragen.

(2) Lehrpersonen sind Profis darin, in den spontanen Beiträgen der Lernenden *das Lern- und Reflexionspotenzial zu erkennen*. Bei S. 1–2 geht es um Artikelsprachen und artikellose Sprachen, bei S. 6 um die Kasus- und Genusmarkierung des Artikels, bei S. 4 und S. 7 um das Grapheminventar im Vergleich usw. Die Äußerungen zeigen den Lehrpersonen, was Lernende wissen und denken, und lassen darauf schließen, was noch gelernt werden sollte (vgl. Transkripte 122.1 und 122.2).

(3) An die Beobachtungen der Lernenden anknüpfend können diese Aspekte *sprachvergleichend vertieft* werden. Die genannten Beobachtungen werden als Vorschläge für Unterrichtsthemen aufgefasst, was ihnen mehr Bedeutung verleiht. Zu solchem die Sprachen vergleichenden Unterricht können die Lernenden viel aus ihrem Vorwissen beitragen und mit dem Neuwissen rekonstruieren. Beispiele können von den Lernenden aus verschiedenen Sprachen zusammengetragene Listen von Wörtern (z. B. für Speisen) oder kurze Sätze (z. B. Ja-Nein-Fragen) sein, die unter ausgewählten Sprachaspekten verglichen werden.

(4) Sprachphänomene, deren Behandlung erforderlich ist, werden allerdings nicht immer spontan thematisiert, sondern müssen oft auch von der Lehrperson zum Thema gemacht werden. Sprachliche Vielfalt kann dabei erscheinen, wenn die Lernenden nach dem Äquivalent in ihren Sprachen gefragt werden. Lernende sind auch in der Lage, kooperativ eine Methode des Vergleichens zu finden. Es gibt eine ganze Reihe von Sprachthemen in DaZ, die sich gut für sprachliche Vergleiche eignen, z. B. die Bildung des Plurals im Deutschen, das Subjektpronomen, die Satztopologie usw. (vgl. Oomen-Welke 2000: 149–155).

Erreicht wird ein hohes Maß an selektiver Sprachaufmerksamkeit sowie durch die bearbeitenden Tätigkeiten auch Orientierung im Bereich verschiedener Sprachen, mehrsprachiges Sprachwissen und metasprachliches Wissen. Beides speist die Sprachbewusstheit, die wiederum zu höherer Sprachaufmerksamkeit führt und dem Lernen dient.

4. Kulturelle Vielfalt im DaZ-Unterricht

Sprachgebrauch ereignet sich generell im Kontext kulturellen Handelns (s. Abschnitt 1). Die vorhandene kulturelle Praxis der Lernenden, ihr kulturelles Wissen und die Dimensionen des Gemeinsamen und der Verschiedenheit sollten in das DaZ-Lernen Eingang finden, wie auch theoretisch begründet ist (s. Abschnitt 2 und die Artikel 89–91 dieses Buchs). Analog zu den unter 3.2. genannten Stufen lassen sich in diesem Zusammenhang folgende Stufen beschreiben:

(1 und 2) *Spontane Berichte* aus der lernerseitigen Lebenswelt und Wahrnehmung als bedeutsam akzeptieren,

(3) die Mitteilungen der Lernenden als *Vorschläge* auffassen und aufgreifen,

(4) in passenden Zusammenhängen nach kulturellem Wissen aus den Herkunfts- und anderen Ländern *fragen und es dadurch herbeiholen*, um vergleichend zu arbeiten. Das kann mit Materialien zum Vergleich kultureller Praktiken geschehen und in Portfolios integriert werden.

Hier seien einige Dimensionen genannt, die in den Domänen der Schule/Bildung und der Lebenswelt eine Rolle spielen und die Lernenden herausfordern. Sie können für die unterschiedlichen Altersgruppen ausgearbeitet werden und produktiv sein:

- *Non- und Extraverbales*: Zeichensprache, Handzeichen, Mimik, Körperhaltung, Kleiderordnung bzw. Kleidermode, Wohnen usw. im Binnenvergleich (Unterschiede im selben Land zwischen Altersgruppen, Regionen, Geschlechtern, Lebensstilen usw.) sowie im Vergleich zwischen Ländern und Kontinenten (Oomen-Welke 2004a, 2004b, 2006); Bedeutung der natürlichen Gegebenheiten dabei (Klima, Bodennutzung, Siedlungsdichte usw.), Traditionen;
- *Texte in verschiedenen Sprachen*: einfache Gedichte, Kinderreime, Märchen usw. in zwei Sprachen; Übersetzungsversuche einfacher Texte aus anderen Sprachen, dabei Nachdenken über die Bildlichkeit der Sprache, die Textform, Implikationen und Subtilitäten des Ursprungstexts und der Übersetzung (Beispiele bei Loch 1981; Dehn und Gerdzen 1981; Hüsler-Vogt 1987 und in „Sprachen in der Klasse“ Praxis Deutsch 157/1999; „Sprachenvielfalt im Klassenzimmer“ Fremdsprache Deutsch 31/2004; „Sprachliche Heterogenität“ Praxis Deutsch 202/2007);
- *Die Fassung von Welt durch Sprache*: Ähnlichkeit und Verschiedenheit in Zahlensystemen (Zahlwörter, Einer vor oder hinter den Zehnern, Fünfersystem, Zehnersystem oder andere Systemgrundlage usw. (Oomen-Welke demn. im Sprachenfächer; Oomen-Welke und Kühn 2009: 163 ff.); unübersetzbare Wörter für bestimmte Sachen; sprachliche Bilder in Redewendungen und Sprichwörtern; Höflichkeitsausdrücke und gesellschaftliche Werte; Sprechen über sich und andere, gesichtsschonende Formulierungen usw.;
- *Verschiedene Schriften und Orthografien*: Typen von Schriften (von Bilderschriften, Symbolschriften, logographischen Schriften über Silbenschriften zu alphabetischen Schriften und Stenografie); unterschiedliche Nutzung des lateinischen Alphabets in den europäischen Sprachen (Beispiel [š]: dt. *sch*, engl. *sh*, frz. *ch*, ung. *s*, türk. *ş*; z. B. Belke 1999);
- *Allgemeines und Philosophisches*: Gespräche über Sprachentstehung, Sprachverschiedenheit, Sprachkontakt und Spracheinfluss (u. a. Entlehnung); Sprechen und denken; Symbole (außersprachlich, in der Schrift und in der Sprache kodiert) usw.

Solche Themen lenken nicht vom Lernen des Deutschen als Zweitsprache ab, im Gegenteil ermöglichen sie, dass die Lernenden das bisher Gelernte, das neu zu Lernende und ihre subjektiven Konstruktionen in den Unterricht einbringen und gemeinsam weiterentwickeln. Die Lehrperson greift einiges vom spontan Geäußerten heraus und macht es zum inhaltlichen Unterrichtsthema oder sie schlägt solche Themen selbst vor. Die Sprachprogression in DaZ ist nämlich nicht auf Lehrbuchtexte angewiesen, sondern kann für die Lernenden interessantere und bedeutsamere Inhalte wählen; die passenden Inhalte, die sich in Lehrwerken finden, sollten selbstverständlich benutzt werden.

5. Materialien und Hilfsmittel

Die Phasen der Entwicklung von DaZ-Lehrmaterialien für Schülerinnen und Schüler und die Materialtypen zeichnet Kuhs (2008) nach; sie erwähnt auch die Wendung zum Interkulturellen, den nicht immer vorhandenen Lehrplanbezug und die Benutzbarkeit

sowohl für DaZ-Kurse als auch für Regelklassen. „Evaluationen über Einsatzfrequenzen und Effektivität der o. g. Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien liegen nicht vor, eine empirische Lehrwerksforschung fehlt.“ (Kuhns 2008: 321; vgl. auch Oomen-Welke und Schnitzer 2008). Dennoch werden für den hier geforderten DaZ-Unterricht, der die sprachliche und kulturelle Vielfalt zur Grundlage des Lernens macht, Materialien und Hilfsmittel dringend benötigt. Man findet Unterrichtsvorschläge in Form von didaktisch-methodischen Publikationen (z. B. Schader 2000, 2004), in Zeitschriften (s. Abschnitt 4 und *Der Deutschunterricht* 5/2008) oder als Hefte von Organisationen („Sprachen öffnen Welten“ 2001). Zwei Serien, *KIESEL* (ab 2003) und *Der Sprachenfächer* (Oomen-Welke u. a. ab 2006) stellen in thematischen Lieferungen Arbeitsblätter zu den o. g. Themen bereit (vgl. genauer Oomen-Welke 2008b und demn. 2010), die auch, aber nicht ausschließlich für DaZ konzipiert sind; speziell *Der Sprachenfächer* erfordert, dass die Lernenden ihre Sprachen und ihr Handlungswissen vergleichend integrieren. Solche Materialien können ergänzend genutzt werden. Mehr Materialentwicklung für die sprachliche und kulturelle Vielfalt ist für das effizientere Lernen erforderlich.

6. Literatur in Auswahl

Ahrenholz, Bernt (Hg.)

2007 *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Freiburg: Fillibach.

Ahrenholz, Bernt und Ingelore Oomen-Welke (Hg.)

2008/ 2009 *Deutsch als Zweitsprache*. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider.

Belke, Gerlind

1999 *Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele – Spracherwerb – Sprachvermittlung*. Baltmannsweiler: Schneider.

Decker, Yvonne

2008 Deutsch als Zweitsprache in Internationalen Vorbereitungsklassen. In: Bernt Ahrenholz und Ingelore Oomen-Welke (Hg.), 162–172.

Decker, Yvonne und Ingelore Oomen-Welke

2008 Methoden für Deutsch als Zweitsprache. In: Bernt Ahrenholz und Ingelore Oomen-Welke (Hg.), 324–342.

Decker, Yvonne

2007 „Meine Sprachen und ich“. Praxis der Portfolioarbeit in Internationaler Vorbereitungs-klasse und Förderkurs. In: Bernt Ahrenholz (Hg.), 169–185.

Dehn, Mechthild und Rainer Gerdzen

1981 Hänsel und Gretel – Der Zwerg Veli. *Praxis Deutsch* 47: 46–50.

Gamkrelidse, Thomas W. und Wiatscheslaw W. Iwanow

2007 Stammbaum der indoeuropäischen Sprachen. *Spektrum der Wissenschaft Dossier: Die Evolution der Sprachen* 50–57.

Goffman, Erving

1967/dt. 1971 *Interaktionsrituale – Über Verhalten in direkter Kommunikation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Haferland, Harald und Ingwer Paul (Hg.)

1996 *Höflichkeit*. (= *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 52).

Holstein, Silke und Ingelore Oomen-Welke

2006 *Sprachen-Tandem für Paare, Kurse, Schulklassen. Ein Leitfaden für Kursleiter, Lehrpersonen, Migrantenbetreuer und autonome Tandem-Partner*. Freiburg: Fillibach.

- Hüsler-Vogt, Silvia
 1987 *Tres tristes triges ... Drei traurige Tiger ... Zaubersprüche, Geschichten, Verse, Lieder und Spiele für die mehrsprachige Kinder(Garten)-Gruppe*. Freiburg i. Br.: Lambertus.
- Interkulturelle Kommunikation – Interkulturalität*
 2008 (= Der Deutschunterricht LX, 5).
- KIESEL *Kinder entdecken Sprachen, Erprobung von Lehrmaterialien*
 o. J. Download unter: http://www.oesz.at/sub_main.php?lnk=Publikationen (30. 12. 2010).
- Kniffka, Gabriele und Siebert-Ott Gesa
 2007 *Deutsch als Zweitsprache – Lehren und Lernen*. Paderborn: Schöningh.
- Krumm, Hans-Jürgen
 2001 *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien: eviva.
- Kuhs, Katharina
 2008 Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien für die schulische Vermittlung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz und Oomen-Welke (Hg.), 315–323.
- Loch, Waltraud
 1981 Cüce Veli, ein türkisches Märchen im Deutschunterricht. *Praxis Deutsch* 47: 43–45.
- Moore, Thomas C.
 2000 Stammbaum der indoeuropäischen Sprachen 51. *Spektrum der Wissenschaft Dossier: Die Evolution der Sprachen*, 51.
- Neuner, Gerhard, Fredrik Vahle
 1990 *Paule Puhmanns Paddelboot: 10 Lieder zum Singen, Spielen und Lernen*. Berlin: Langenscheidt.
- Oomen-Welke, Ingelore
 2010 (erscheint) Sprachliches Lernen im mehrsprachigen Klassenzimmer. In: Volker Frederking, Hans Werner Huneke, Axel Krommer und Christel Meier (Hg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Oomen-Welke, Ingelore
 2008a Präkonzepte: Sprachvorstellungen ein- und mehrsprachiger SchülerInnen. In: Bernt Ahrenholz und Ingelore Oomen-Welke (Hg.), 373–384.
- Oomen-Welke, Ingelore
 2008b Didaktik der Sprachenvielfalt. In: Bernt Ahrenholz und Ingelore Oomen-Welke (Hg.), 479–492.
- Oomen-Welke, Ingelore
 2006/2007 „Meine Sprachen und ich“. Inspirationen aus der Portfolio-Arbeit in DaZ für Vorbereitungsklasse und Kindergarten. In: Bernt Ahrenholz (Hg.), *Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*, 115–131. Freiburg i. Br.: Fillibach.
- Oomen-Welke, Ingelore
 2004a Körpersprachliches und Extrasprachliches verschiedener Kulturen in Welt, Schule und Unterricht. In: Heinz S. Rosenbusch und Otto Schober (Hg.), *Körpersprache und Pädagogik. Das Handbuch*, 68–98. Baltmannsweiler: Schneider.
- Oomen-Welke, Ingelore
 2004b Nonverbales und Körpersprachliches aus verschiedenen Kulturen als semiotische Grundfrage. In: Otto Schober (Hg.), *Körpersprache im Deutschunterricht*, 19–33. Baltmannsweiler: Schneider.
- Oomen-Welke, Ingelore
 2000 Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht – Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen. *Deutsch lernen* 2: 143–163.
- Oomen-Welke, Ingelore und Peter Kühn
 2009 Sprache und Sprachgebrauch untersuchen. In: Albert Bremerich-Vos, Dietlinde Granzer, Ulrike Behrens und Olaf Köller (Hg.), *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret*, 139–184. Berlin: Cornelsen-Scriptor.

Oomen-Welke, Ingelore und Katja Schnitzer

- 2008 Evaluation von Arbeitsmaterialien für den vielsprachigen Deutschunterricht. In: Eva Burwitz-Melzer, Wolfgang Hallet, Michael K. Legutke, Franz-Joseph Meißner und Joybrato Mukherjee (Hg.), *Sprachen lernen – Menschen bilden. 22. Kongress für Fremdsprachendidaktik Gießen 2007*, 205–216. Baltmannsweiler: Schneider.

Oomen-Welke, Ingelore und Arbeitsgruppe

- 2006 ff. *Der Sprachenfächer*. Freiburg: Fillibach/Berlin: Cornelsen. Neu 2010 Berlin: Cornelsen.

Rösch, Heidi

- 2007 DaZ-Förderung in Feriencamps. In: Bernt Ahrenholz (Hg.), 229–246.

Rösch, Heidi

- 2008 Sprachförderung DaZ oder Lernbegleitung? In: Bernt Ahrenholz und Ingelore Oomen-Welke (Hg.), 457–466.

Schader, Basil

- 2000 *Sprachenvielfalt als Chance*. Zürich: Orell Füssli.

Schmalt, Heinz-Dieter

- 1988 Über den Einsatz des LM-Gitters zur Messung der Leistungsmotivation in Schul- und Unterrichtssituationen. In: Ingelore Oomen-Welke und Christoph v. Rhöneck (Hg.), *Schüler: Persönlichkeit und Lernverhalten*, 42–57. Tübingen: Narr.

Sprachen in der Klasse

- 1999 (= Praxis Deutsch 157).

Hartung, Regine und Krystyna Kudlinska-Stankulova

- 2001 *Sprachen öffnen Welten* (= Miteinander leben in Europa Heft 7). Hamburg: Körber-Stiftung.

Sprachliche Heterogenität

- 2007 (= Praxis Deutsch 202).

Sprachenvielfalt im Klassenzimmer

- 2004 (= Fremdsprache Deutsch 31).

Peyer, Ann, Daniel Friederich, Therese Grossmann und Franziska Bischofberger

- 2003 *Sprachwelt Deutsch*. Bern/Zürich: Schulbuchverlag blmv/Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Wildenauer-Józsa, Doris

- 2005 *Sprachvergleich als Lernerstrategie. Eine Interviewstudie mit erwachsenen Deutschlernenden*. Freiburg i. Br.: Fillibach.

Ingelore Oomen-Welke, Freiburg (Deutschland)

123. Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch

1. Geschichte
2. Modelle der Alphabetisierung in DaZ
3. Begrifflichkeiten
4. Die Lernenden
5. Alphabetisierung im Kontext von Integrationspolitik
6. Elementare Komponenten eines Unterrichtskonzeptes/Curriculums für die Alphabetisierung in DaZ
7. Kompetenzbilanz, Portfolio: Wie können Kenntnisse dokumentiert und nachgewiesen werden?
8. Beratung und Einstufung
9. Aus- und Weiterbildung
10. Literatur in Auswahl

1. Geschichte

Ende der 1970er Jahre wird man in Deutschland, wie zuvor schon in Großbritannien, darauf aufmerksam, dass ein nicht unwesentlicher Teil der erwachsenen einheimischen Bevölkerung nicht über ausreichende Lese-Schreib-Kompetenzen verfügt. Alphabetisierungskurse richteten sich zunächst ausschließlich an Personen mit deutscher Muttersprache. Auch in Österreich und der Schweiz begann man mit einigen Jahren Verzögerung, den Bedarf an Alphabetisierung für Einheimische zunehmend zu erkennen.

Alphabetisierungskurse für MigrantInnen wurden im deutschsprachigen Raum bis Mitte der 1980er Jahre nur vereinzelt angeboten. 1986 nahm in Deutschland der *Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V.* die Förderung von Sprachkursen mit Alphabetisierung in die Förderrichtlinien auf, nachdem sich in den zunehmend angebotenen Deutschkursen zeigte, dass viele Lernende, vor allem Frauen, nicht über ausreichende Lese- und Schreibkenntnisse verfügten. Die Entwicklung von Kursmodellen, Unterrichtskonzepten, Diskussionsbeiträgen und Materialien (Baymak-Schuldt 1985) folgte. Einen Überblick über die Entwicklung der Alphabetisierung mit MigrantInnen in Deutschland mit grundlegenden und heute noch aktuellen Fragen gibt Szablewski-Çavus (1991). Auch in der Schweiz, in Österreich und in Südtirol stellte man seit den 1980er Jahren verstärkt einen Bedarf an Alphabetisierung in den Deutschkursen für MigrantInnen fest.

Alphabetisierung für MigrantInnen findet heute in den deutschsprachigen Ländern Europas hauptsächlich in Integrationskursen mit Alphabetisierung statt. Die seit den 1980er Jahren entstandenen vielfältigen und differenzierenden Konzepte und Kurse (z. B. berufsbezogene Alphabetisierung) werden zunehmend auf dieses Angebot reduziert.

2. Modelle der Alphabetisierung in DaZ

Neben der Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch (DaZ) sind die *Alphabetisierung in der Muttersprache*, sowie die *zweisprachige Alphabetisierung* zu nennen. Beide werden sowohl im Schulbereich als auch in der Erwachsenenbildung nur vereinzelt ange-

boten. Problematisch ist die Situation für nicht alphabetisierte Kinder und Jugendliche über 10 Jahren (sog. Seiteneinsteiger), da nach der Grundschule in den Schulsystemen der deutschsprachigen Länder kaum Fördermöglichkeiten für Alphabetisierung existieren.

Der Ansatz der *Family Literacy* verbindet durch den Einbezug von Familie und Umfeld zumeist isoliert nebeneinander stehende Maßnahmen in Schule, Erwachsenenbildung, Sozialarbeit und Stadtteilarbeit (Elfert und Rabkin 2007). Zunehmende Aufmerksamkeit und Förderung ist der *berufsorientierten Grundbildung* zu wünschen, die Grundbildung, Qualifizierung und Beschäftigung von Erwachsenen miteinander kombiniert.

Versuche der *Alphabetisierung als Vorlaufmaßnahme vor dem Deutschkurs* haben sich aus zwei Gründen als unzureichend erwiesen: Erstens kann ausreichende Lese-Schreibfähigkeit nicht in wenigen Wochen oder Monaten erworben werden. Zweitens muss ein Alphabetisierungskurs mit MigrantInnen auch die Vermittlung von DaZ enthalten. Den MigrantInnen in Alphabetisierungskursen ohne zweitsprachdidaktisches Konzept den Spracherwerb quasi „nebenbei“ abzuverlangen, ist weder realistisch noch vertretbar.

Zweitschifterwerb: Anders stellt sich die Sachlage bei MigrantInnen dar, die bereits eine nichtlateinische Schrift beherrschen. Für sie ist eine kürzere Vorlaufmaßnahme angemessen, die auf die Übertragung der erstsprachigen Schriftsprachkompetenz auf die lateinische Schrift abzielt. Ein baldiger Wechsel in einen DaZ-Kurs für literate Lernende ist für diese Gruppe sinnvoll und möglich. Allerdings muss auch in dieser Maßnahme dem Spracherwerb ausreichend Aufmerksamkeit geschenkt werden.

3. Begrifflichkeiten

Da die verschiedenen im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung verwendeten Begrifflichkeiten auch unterschiedliche Konzepte, bildungspolitische Vorstellungen und Haltungen den Betroffenen gegenüber transportieren, seien die wichtigsten hier kurz erläutert:

Primärer und sekundärer Analphabetismus: Von primärem Analphabetismus spricht man, wenn eine Person keinerlei Lese- und Schreibkenntnisse erworben hat, von sekundärem Analphabetismus, wenn nach zu kurzem oder nicht erfolgreichem Schulbesuch bereits erworbene Kenntnisse wieder in Vergessenheit geraten sind.

Der Begriff „funktionale Alphabetisierung“ stammt ursprünglich aus der älteren UNESCO-Diskussion der 1960er Jahre. Gemeint war eine eingeschränkte Schriftsprachvermittlung für bestimmte für ökonomisch relevant erachtete Funktionen (z. B. für die Arbeit in der Landwirtschaft) in den damals unabhängig gewordenen Kolonien. Aus dieser Verwendung entstanden die bis heute üblichen Bezeichnungen „funktionale Analphabeten“ und „funktionaler Analphabetismus“. Gemeint ist, dass die Betroffenen nicht über ausreichende Schriftsprachkenntnisse verfügen, um sie zur persönlichen, beruflichen und sozialen Partizipation in der Gesellschaft nutzen zu können (s. Kamper 2001; Bhola 1995). Im Begriff steckt insofern eine gewisse Problematik, als er einerseits reduziert auf das Erlernen der alphabetischen Schrift und andererseits für die Betroffenen durch seine Defizitorientierung stigmatisierend wirkt.

Literalität: Der von engl. *literacy* abgeleitete Begriff Literalität (auch Literarität) wird seit etwa einem Jahrzehnt zunehmend in der Fachliteratur verwendet. Er ist positiv kon-

notiert und schließt Elemente einer allgemeinen Grundbildung ein, die über die Grundkulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens hinausgehen.

Literalitäten als soziale Praxen: Anknüpfend an Barton (1994) wird in der heutigen Diskussion vermehrt von Literalitäten im Plural gesprochen. Ausgangspunkt ist die Überlegung, was ein Mensch an literalen Grundfertigkeiten braucht, um in seinen spezifischen Lebenskontexten (privat, beruflich, in Bezug auf Weiterbildung und Teilhabe an der Gesellschaft) bestehen und sich weiterentwickeln zu können. Dies verlangt eine verstärkt lebensweltliche Situierung von Alphabetisierungs- und Grundbildungsmaßnahmen und die Koppelung an die konkreten Bedarfe der Lernenden in ihren Lebenskontexten. „Allgemeine“ Schriftsprachkompetenz wird als Abstraktion betrachtet, die sich aus einem *Set* literaler Praxen zusammensetzt.

Alphabetisierung als Teil von Basisbildung/Grundbildung: Die aktuelle Definition von Grundbildung orientiert sich am Referenzrahmen der Europäischen Kommission (2006), der die Schlüsselkompetenzen definiert, die die Bürgerinnen und Bürger in der europäischen Gesellschaft des 21. Jahrhunderts für das Bestehen am Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft sowie den Einstieg ins Lebenslange Lernen benötigen. Als Elemente der Grundbildung werden neben Lesen, Schreiben, Rechnen, Umgang mit neuen Medien auch Kommunikation, Problemlösung, Arbeiten mit anderen und Lernkompetenz gesehen, sowie Deutsch als Zweitsprache für MigrantInnen im deutschsprachigen Raum. Als problematisch kann die Tendenz der Orientierung an den Kompetenzstufen der EU gesehen werden, wenn Kompetenzmessung und Konstituierung von Leistungsstandards Bildung vorwiegend warenförmig beschreiben und in defizitär formulierte Standards umschlagen, welche die Würde und Autonomie der Betroffenen in Frage stellen (Klein und Reutter 2009: 7–11).

4. Die Lernenden

Die Lernenden mit Alphabetisierungsbedarf in der Zweitsprache Deutsch sind erwachsene ZuwandererInnen in den deutschsprachigen Ländern Europas sowie Kinder und Jugendliche, die in ihren Herkunftsländern die Schule nicht oder nicht ausreichend lange besuchen konnten. Die Gründe der Verhinderung des Schulbesuchs sind vielfältig und reichen von Krieg und ethnischen Konflikten über individuelle und strukturelle Armut (kein Geld für Schulbesuch, Schulen sind zu weit entfernt, Benachteiligung von Minderheiten im Schulsystem, existentiell notwendige Erwerbsarbeit schon in der Kindheit). Frauen und Mädchen sind besonders stark betroffen: wenn nicht allen Kindern der Familie der Schulbesuch ermöglicht werden kann, sind meist die (ältesten) Mädchen diejenigen, die anstelle des Schulbesuchs Verpflichtungen im Haushalt und bei der Betreuung der Geschwister übernehmen müssen (Ritter 2004: 36–37).

Der Bildungsbedarf umfasst neben Alphabetisierung (auch in der Muttersprache) und DaZ auch den Erwerb von sprach- und schriftbezogenen Lernstrategien und Strategien für den selbstbestimmten Wissenserwerb sowie auf die berufliche und private Lebenssituation bezogene Fertigkeiten, also Grundbildung im umfassenden Sinn.

Die von den Lernenden mitgebrachten Kompetenzen erstrecken sich von Vorkenntnissen in Lesen und Schreiben und in DaZ über mündliche Mehrsprachigkeit und enthalten vor allem auch vielfältige informell erworbene Kompetenzen in privaten und beruflichen Bereichen.

Als Motivation für den Kursbesuch wird an erster Stelle der Wunsch nach Selbständigkeit im Einwanderungsland genannt: schriftliche wie mündliche Kommunikationssituationen ohne fremde Hilfe bewältigen zu können, in privaten Rollen als Eltern, Nachbarn usw. sowie in beruflichen Anforderungen und als mündige BürgerInnen agieren zu können. Auch Wünsche nach beruflicher Qualifikation und einer besseren Arbeit werden genannt (Dubis 1999). Bildung ist den illiteraten Zuwanderern als wertvolles Gut bewusst: Umfragen in Kursen zeigen, dass nicht wenige der illiteraten Mütter und Väter ihren Kindern den Besuch von Universitäten und Berufsausbildungen ermöglicht haben.

Studien über Zahlen, Bildungsbedarf, Motivationen und mitgebrachte Qualifikationen von Zuwanderern mit Alphabetisierungsbedarf existieren in den deutschsprachigen Ländern noch nicht. Die obigen Aussagen stammen aus langjähriger Kurs- und Beratungserfahrung.

5. Alphabetisierung im Kontext von Integrationspolitik

Die Verpflichtung für Zuwanderer, für die Aufenthaltsberechtigung bzw. Staatsbürgerschaft Deutschkenntnisse nachzuweisen (vgl. Art. 10 und 121), bedeutet für Menschen mit Alphabetisierungsbedarf eine zusätzliche Hürde. Im Anschluss an die Evaluation der deutschen Integrationskurse hat das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge deshalb ein für die Kursträger verbindliches *Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs* (BAMF 2009) entwickelt, der im Rahmen von 945 bis maximal 1245 Unterrichtseinheiten ein kombiniertes Sprachförderungs- und Alphabetisierungsprogramm umfasst, das bis zum Niveau A 2.1 bzw. A 2.2 führen soll. In Österreich dagegen ist lediglich ein vorgelagertes Alphabetisierungsmodul im Umfang von 75 Unterrichtseinheiten vorgesehen. Die Probleme lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Wenn (wie in Österreich) Sprachprüfungen für den dauerhaften Aufenthalt und das Erlangen der Staatsbürgerschaft zu absolvieren sind, die für literate Lernende entwickelt wurden, sind Zuwanderer mit Alphabetisierungsbedarf von diesem Zugang ausgeschlossen. Fortschritte, die in jahrelangem Besuch von Alphabetisierungs- und DaZ-Kursen gemacht wurden, werden ebenso ignoriert wie die hohen Integrationsleistungen der illiteraten Zuwanderer: z. T. jahrzehntelange Berufstätigkeit, Begleitung ihrer Kinder durch Schule und Ausbildung, Integration in der Nachbarschaft.
- In den Integrationspolitiken der deutschsprachigen Länder fehlen Konzepte für muttersprachliche und zweisprachige Alphabetisierung.
- Die Mehrsprachigkeit der Lernenden wird ignoriert statt anerkannt, mehrsprachige Lebensrealitäten fließen nicht in Kurskonzepte ein.
- Von der Integrationspolitik vorgegebene Prüfungen und Kurskonzepte beeinflussen Kursangebote und Kursinhalte: weg von lerner- und bedarfsorientierten Konzepten hin zu prüfungsorientierten Konzepten. Dies hat für Menschen mit Alphabetisierungsbedarf massivere Konsequenzen als für literate Zuwanderer: die beiden zu lernenden Gegenstände Sprache und Schrift sind zu umfangreich, als dass in einer Kursmaßnahme alle notwendigen Grundlagen vermittelt werden können, die den Lernenden den selbständigen Transfer auf die konkreten Anforderungen in Beruf und Alltag ermöglichen.

- Geht es einer Gesellschaft um die umfassende Literalität und Grundbildung auch ihrer Zuwanderer, denen in der Kindheit kein Schulbesuch möglich war – entsprechend dem Menschenrecht auf Grundbildung – bedarf dies langfristig angelegter, modularer und berufs begleitender Maßnahmen und immer wieder an den konkreten Bedarfen und Zielen der Lernenden orientierter Bildungsangebote, die konkrete berufliche und soziale Literalitäten fördern. Die derzeit in den deutschsprachigen Ländern Europas praktizierten vereinheitlichten Kurse, Sprachprüfungen und Staatsbürgerschaftsprüfungen erschweren dies, indem sie wertvolle Kurs- und Lernzeit mit nicht bedarfsorientierten Inhalten und Prüfungsvorbereitungen blockieren.

6. Elementare Komponenten eines Unterrichtskonzepts/ Curriculums für die Alphabetisierung in DaZ

6.1. Koordination von Alphabetisierung und DaZ

Da die Lernprozesse Schriftspracherwerb und Spracherwerb komplex sind und jeder für sich eine gewisse Zeit, meist mehrere Jahre, erfordert, und die Zuwanderer sowohl Sprache wie auch Schrift des Landes, in das sie eingewandert sind, unmittelbar und von Anfang an benötigen, ist es sinnvoll, die beiden Lernprozesse nicht aufeinander folgend, sondern koordiniert zu vermitteln. Da auch die Vorkenntnisse und Lernvoraussetzungen der Lernenden unterschiedlich sind (unterschiedliches Niveau in Schrift und Sprache, unterschiedliche schulische und außerschulische autodidaktische Lernerfahrungen sowie mitgebrachte Lernstrategien, unterschiedlich ausgeprägte Fähigkeiten der Sprachbewusstheit und Fähigkeit zur metasprachlichen Betrachtung von Sprache und Schrift), empfiehlt sich ein differenzierendes Konzept der Kombination von Alphabetisierung und DaZ.

Ein seriöses didaktisch-methodisches Konzept für den Alphabetisierungsunterricht in DaZ hat somit vier Komponenten zu enthalten:

- a) erwachsenen- bzw. jugend- oder kindgerechten Alphabetisierungsunterricht, der die bei DaZ-AnfängerInnen erst reduziert vorhandene Lingua Franca mit einer geeigneten Didaktik zu ersetzen im Stande ist;
- b) ein DaZ-Unterrichtskonzept, das mit stark reduzierten schriftlichen Materialien auskommt;
- c) ein mehrstufiges Konzept, das unterschiedliche Vorkenntnisse in beiden Gegenständen einbezieht sowie Offenheit für individuelle Förderung bietet;
- d) lernerInnenorientierten Aufbau von Lernstrategien, die das Erkennen und Erarbeiten einer Systematik bezüglich Schrift und Sprache sowie die Reflexion unterstützen.

6.2. Alphabetisierung in DaZ

Der Alphabetisierungsunterricht in DaZ steht vor der Herausforderung, die komplexen Anforderungen des Schriftspracherwerbs mit einer zumindest bei DaZ-AnfängerInnen nur rudimentär vorhandenen gemeinsamen Unterrichtssprache zu vermitteln. Weiters

müssen auch metasprachliche Erklärungen nicht nur sprachlich erarbeitet, sondern auch von ihrer metasprachlichen Komponente her erst aufgebaut werden.

Im folgenden werden einige Konzepte und Ansätze vorgestellt, die sich als nutzbringend besonders für die Alphabetisierung mit MigrantInnen (Kinder und Erwachsene) erwiesen haben und die bspw. in den Ansatz des AlfaZentrums der Wiener Volkshochschulen (www.vhs.at/alfazentrum) eingeflossen sind.

Für den schulischen Schriftsprach-Anfangsunterricht entwickelten Brüggelmann und Brinkmann (1999) ein Konzept, das eine gute Grundlage für den Alphabetisierungsunterricht mit Kindern wie auch mit Erwachsenen bietet. Es verdeutlicht die Bereiche, die für den Anfangsunterricht in Lesen und Schreiben relevant sind: a) Freies Schreiben eigener Texte; b) Lesen von relevanter Literatur; c) Systematische Arbeit an Schriftelementen und Leseverfahren, Sprachreflexion und Lese- wie Schreibtechniken sowie Strategien; d) Aufbau und Sicherung eines Grundwortschatzes.

Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien ist dargestellt von Günther (1995). Das Modell zeigt, dass der Erwerb der Schriftsprache kein geschlossener, ungliederter und zeitlich eng begrenzter Vorgang ist. Es beschreibt den Schriftspracherwerb von den präliterale-symbolischen Anfängen bis zur integrativ-automatisierten Kompetenz in fünf zweistufigen Phasen. Besonders bedeutsam für die Alphabetisierung mit MigrantInnen ist an diesem Modell, dass sowohl notwendige Vorbedingungen für das Erlernen einer alphabetischen Schrift (präliterale-symbolische Phase, logographemische Phase) einbezogen sind, wie auch aufgezeigt wird, dass es mit dem Erlernen der Buchstaben nicht getan ist: neben der alphabetischen sind eine orthografische und eine Phase der Integration und Automatisierung der Lese-Schreib-Strategien strukturiert dargestellt. Weiters zeigt die Darstellung auf, wie in den beiden Modalitäten Lesen und Schreiben jeweils neue Strategien den Schriftspracherwerb auf ein höheres Niveau führen. Dies macht es Unterrichtenden leichter, problematische Phasen bei den Lernenden erkennen und zielgerichtet zu fördern.

Der Spracherfahrungsansatz (beschrieben in Young und Tyre 1991) bietet eine gute Basis für lernerorientierten Alphabetisierungsunterricht. Freies sowie *stellvertretendes Schreiben* von Anfang an und Arbeiten an den Texten der Lernenden sind wichtige Bestandteile des Konzepts. Damit ist gewährleistet, dass die Texte relevante Lebenssituationen der Lernenden betreffen, wodurch die Schreib- und Lesemotivation von Anfang an höher ist als beim ausschließlichen Arbeiten mit Lehrbuchtexten. Im Alphabetisierungsunterricht mit MigrantInnen können diese Texte weiter für sprachliche und sprachsystematische Aktivitäten genutzt werden.

6.2.1. Phasen und Lernziele der Alphabetisierung mit MigrantInnen:

Im Folgenden sind zentrale Aspekte der Phasen (die sich auch immer wieder überlappen) und exemplarisch einige Lernziele für die Alphabetisierung mit MigrantInnen beschrieben (ausführlicher in Faistauer et al. 2006: 33–38). Bei der Beschreibung von Lernzielen in der Alphabetisierung mit Zuwanderern kann keinesfalls undifferenziert der Bezugsrahmen des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (Europarat 2001) verwendet werden, da dieser ausschließlich für literate Lernende entwickelt wurde sowie für das Lernen einer Fremdsprache, nicht aber für das Lernen des Deutschen als Zweitsprache.

Kritische Phasen zu Beginn des Schriftspracherwerbs sind das Verständnis des alphabetischen Prinzips und die Aneignung des phonematischen Prinzips (Dehn 1995) mit der dafür notwendigen Fähigkeit der Lautidentifikation und -diskrimination: gesprochene Sprache aktiv auch unter dem Aspekt ihrer Einzellaute wahrzunehmen und zu betrachten. Dies kann bei Menschen, die noch nie eine Schrift erlernt haben, nicht vorausgesetzt werden, und gleichzeitig kann ein Versäumnis auf dieser grundlegenden Ebene lange Zeit Probleme beim Lernprozess Schriftsprache verursachen. Erst die Sicherheit beim Wahrnehmen der Lautgestalt des *gesprochenen* Wortes (Phoneme) und die Fähigkeit, dieser Lautgestalt bestimmte graphische Zeichen (Grapheme) in der richtigen Reihenfolge zuzuordnen zu können, bilden eine stabile Basis für die Alphabetisierung. Gut aufgearbeitete Grundlagen und methodische Anleitungen hierzu für den Alphabetisierungsunterricht in der Muttersprache Deutsch finden sich in Kamper (1997), deren Adaption auf die Lernsituation in der Zweitsprache in Ritter (2004).

In der Phase des lautgetreuen Schreibens (alphabetische Strategie nach Günther 1995) können Spracherwerb und Schriftspracherwerb voneinander profitieren: das in dieser Schriftspracherwerbsphase zentrale genaue Hören und Aussprechen von Wörtern und Sätzen wird durch phonetische und phonologische Spracharbeit unterstützt und umgekehrt. Hier darf vor allem nicht mit inhaltlich unzusammenhängenden oder unbekanntem phonetischen Beispielwörtern gearbeitet werden. Auch einfach erscheinende Laut-Zeichen-Beziehungen müssen sorgfältig aufgebaut werden, sodass den Lernenden sowohl die bewusste Erforschung der Phänomene wie auch die implizite Regelbildung möglich ist. Gleichzeitig ist in dieser Phase zu berücksichtigen, dass die *Lesestrategie* dieser Phase nach Günther im Gegensatz zur Schreibstrategie keine alphabetische, sondern noch eine *logographemische* ist: Die Lernenden erschließen mit Hilfe des Kontextes und teilweise „ratendem“ logographemischem Lesen bereits Texte, die sie so noch nicht zu schreiben imstande wären. Auch dies kann für den Spracherwerb genutzt werden, indem nicht vereinfachte, sondern inhaltlich interessante Texte eingesetzt werden, die sich auf die mündliche Spracharbeit beziehen und gerade nicht Wort für Wort entziffert, sondern inhaltlich erschlossen werden mit Hilfe des im vorangegangenen Sprachunterricht erarbeiteten Kontextes. So können komplexe schriftliche Texte zu einem gut bekannten Hörtext eingesetzt werden, aus denen nur bestimmte Elemente schriftlich genauer bearbeitet werden; auch in stellvertretendem Schreiben entstandene Texte eignen sich.

In der orthographischen Phase geht es vor allem um Kompetenz im eigenständigen Schreiben komplexerer Texte sowie im Lesen authentischer Texte aus Alltag und Beruf (Aufbau von Lesestrategien für inhaltsorientiertes Lesen, selektives Lesen, Aufbau von Textsortenwissen, ...). Grundlagen der Orthographie werden weiter ausgebaut, ebenso Strategien zum Überarbeiten eigener Texte. Auch die Differenzierung von inhalts- und formorientiertem Arbeiten ist hier noch immer zu beachten, dafür ist eine geeignete Methodik zu verwenden.

Um zu vermeiden, dass die erworbenen Kenntnisse mangels ständiger Praxis wieder verloren gehen, ist die Unterstützung durch ein betreutes *Setting* gerade für MigrantInnen notwendig, die für das selbständige Ausüben des Lesens und Schreibens in der deutschen Sprache nicht nur mit schriftsprachlichen, sondern auch mit sprachlichen Hürden kämpfen. Die Phase der Absicherung und Automatisierung schriftsprachlicher Fertigkeiten sollte von ihrer Dauer her nicht unterschätzt werden, sie kann zusätzlich genutzt werden für den parallelen bedarfsorientierten Ausbau der Sprachkenntnisse in DaZ.

6.3. Zweitspracherwerb im Alphabetisierungskurs:

Alphabetisierungsunterricht in der Zweitsprache Deutsch beinhaltet eine ganz eigene und spannende Herausforderung: Die Kommunikationssprache, in der das Fach Alphabetisierung unterrichtet werden soll, muss insbesondere mit der Gruppe der DaZ-AnfängerInnen unter den Lernenden in der Alphabetisierung erst aufgebaut werden. Für das Erlernen eines alphabetischen Schriftsystems ist die Beherrschung der Lautsprache eine Voraussetzung: lesen und schreiben lernen kann man nur, was man auch verstehen und (aus-)sprechen kann. Andererseits ist der Erwerb mündlicher Sprachkompetenzen nicht von der Alphabetisierung abhängig, dies beweisen nicht zuletzt auch TeilnehmerInnen von Alphabetisierungskursen, die gleich mehrere Sprachen fließend sprechen. Die Lernfortschritte beim Verstehen und Sprechen können mitunter deutlich größer sein als beim Lesen und Schreiben, Unterrichtende müssen deshalb eine möglicherweise größer werdende Schere zwischen den einzelnen Fertigkeitsebenen zulassen und darauf achten, dass sie über den zu Beginn langsameren Schriftenerwerb nicht auf die Förderung mitunter schneller voranschreitender mündlicher Fertigkeiten vergessen.

Um den Spracherwerb von MigrantInnen zu fördern, die noch unsicher oder gar nicht lesen und schreiben können, muss der DaZ-Unterricht also vorwiegend mit mündlichen Aktivitäten auskommen, vor allem dann, wenn es um komplexere sprachliche Ebenen wie Grammatik geht. Die im DaZ- oder Fremdsprachunterricht eingesetzten schriftlichen Lern- und Übungsmaterialien greifen hier zu kurz, da ihre Dekodierung bereits die Konzentration fordert, die ja gerade auf das Erarbeiten von Satzstrukturen, Konjugation usw. gelenkt werden soll.

Bei fortgeschrittenen Lernenden mit schriftlichen Grundkenntnissen kann und soll Spracharbeit auch an schriftlichen Unterlagen vorgenommen werden, wenn für den Dekodierungsprozess genügend Zeit eingeräumt wird.

Für den DaZ-Unterricht bietet sich vor allem das erwachsenengerechte, lernerorientierte Konzept des Fremdsprachenwachstums (Buttaroni 1996) an, dessen Methodik konstruktive mündliche Spracharbeit auch ohne die üblichen schriftlichen Unterrichtsmaterialien ermöglicht. Da weiters vorwiegend mit authentischen Materialien gearbeitet wird, lässt sich das Konzept gut auf die Zweitsprachsituation übertragen. Besonders die Aktivitäten zum inhaltsorientierten wie zum formorientierten (Grammatik) Erarbeiten von Hörtexten und mündlichen Dialogen (freies und gelenktes Sprechen, Gesprächskonstruktion) lassen sich erfolgreich für die Lernsituation mit AnalphabetInnen modifizieren und übertragen, ebenso das Erarbeiten von Lesetexten und das freie Schreiben. Vor allem ermöglicht die Methodik den Lernenden, die oben erwähnten Puzzleteilchen von mündlicher und auch schriftlicher Sprache konstruktiv und selbstgesteuert (innerhalb eines gelenkten Settings) zu erarbeiten. Sprachlernen wird damit spannend und lustvoll auch für nicht literate Menschen. Zum Einsatz des Fremdsprachenwachstums im Alphabetisierungsunterricht mit MigrantInnen siehe Gross (2005), Faistauer et al. (2006: 27–45), Ritter (2004).

Die Fertigkeiten Sprechen und Verstehen für den DaZ-Teil im Alphabetisierungskurs müssen stärker auf die Lebensrealität und die Anforderungen der konkreten Lernenden bezogen sein als im DaZ-Unterricht mit literaten Lernenden. Sie werden mit vorrangig mündlicher und reduzierter schriftlicher Methodik erreicht. Weiters ist zu berücksichtigen, dass neben dem Alphabetisierungsprozess und dem Erarbeiten von geeigneten

Sprachlernstrategien nur ein Teil der Unterrichtszeit für das Deutschlernen zur Verfügung steht. Inhaltliche Vorgaben können also nur unter den obigen Gesichtspunkten modifiziert aus DaZ-Curricula übertragen werden.

6.4. Lernerorientierung und Differenzierung

Bei der Fülle von Lerngegenständen (Schrift, Sprache, Lernstrategien) ist das Auseinanderhalten von inhalts- und formorientiertem Arbeiten wesentlich. Beide Prozesse müssen mit den geeigneten Methodiken und mit genügend Zeit sowie voneinander abgegrenzt erarbeitet werden. So erfolgt z. B. mündliche Grammatikarbeit am Hörtext erst nach seiner ausführlichen inhaltlichen Erarbeitung.

Lernerorientierung ist aktives Wahrnehmen der Lernenden und ihrer Ziele, Bedürfnisse, Schwierigkeiten, sowie ihrer individuellen Lernfortschritte. Lernerorientierung bedeutet in ihrer Konsequenz auch Kreativität beim Finden von Lösungsstrategien, die den Lernenden das Lernen leichter machen und Lernschwierigkeiten überwinden helfen. Sie macht adäquate Entwicklung von Didaktik und Methodik erst möglich.

Lernerorientierung in der Alphabetisierung mit MigrantInnen unterscheidet sich nicht grundsätzlich von Lernerorientierung in DaZ-Kursen oder in der muttersprachlichen Alphabetisierung in Grundschulen und lässt sich an folgenden Eckpunkten festmachen: Erheben von Bedarf und Zielen, Einbezug der Interessen und vorhandenen Ressourcen der Lernenden, sowie Abstimmen von Unterrichtsinhalten, Art und Modus der Aktivitäten auf die Lernenden. Offener Unterricht und Werkstattunterricht erleichtern lernerorientiertes Unterrichten.

Lernerorientierung manifestiert sich sowohl im Unterricht wie auch in der Wahl des Unterrichtsansatzes und der Konzeption der Maßnahmen: Passgenauigkeit von Alphabetisierungs- und Grundbildungsangeboten setzt Bedarfserhebung und Einbeziehen von Erfahrungen und Sichtweisen der Betroffenen und daraus resultierend differenzierte Lernangebote voraus. Gerade Menschen ohne positive Erfahrung in formaler Bildung erleben Lernen als subjektiv sinnvoll, wenn Lernangebote lebenswelt-, kontext- und situationsadäquat sind. Die Ausrichtung an der Heterogenität der Lernenden darf nicht nur als Schlagwort im Curriculum vorkommen.

In der Konsequenz von Lernerorientierung entsteht *Empowerment* der Lernenden durch Wertschätzung der mitgebrachten Kenntnisse und Erfahrungen, durch Autonomieförderung und adäquaten Unterricht, der sich an den Bedürfnissen und Lernzielen der Teilnehmenden orientiert.

6.5. Selbstbestimmtes Lernen, Lernstrategien

Die erwachsenen Lernenden in Alphabetisierungskursen verfügen nicht über die üblichen schulischen Lernstrategien und -techniken. Sie haben aber oft schon mehrere Sprachen erfolgreich gelernt, memorieren Wichtiges, anstatt es aufzuschreiben, verfügen über Problemlösungsstrategien (die ihnen durch die Migration und beim Aufbau einer Existenz im Zielland geholfen haben), etc. Diese autodidaktisch erworbenen Lern- und Problemlösungsstrategien gilt es aufzugreifen und für den effizienten systematischen Erwerb von Sprache und Schrift zu erweitern und zu ergänzen. Zeitliche und finanzielle Ressour-

cen der erwachsenen Lernenden lassen es meist nicht zu, dass sie über viele Jahre hinweg Kurse besuchen – umso wichtiger ist es, sie im Unterricht für das eigenständige Lernen auch nach dem Kurs zu befähigen und zu stärken.

Kinder und Jugendliche profitieren von geeigneten Lernstrategien nicht nur für Alphabetisierung und Spracherwerb, sondern auch für ihren weiteren Schulbesuch. Auch für sie gilt, dass die schulischen Maßnahmen für Alphabetisierung und DaZ zeitlich beschränkt sind, also ebenfalls Eigeninitiative erforderlich ist, wollen sie erfolgreich durch Schule und Ausbildung kommen.

Unterrichtsinhalte/Elemente des Curriculums sind somit auch:

- Unterstützung beim Aufbau von Sprachbewusstsein und Sprachlernbewusstsein
- Unterstützung beim Erwerb der notwendigen Elemente einer Metasprache, mit deren Hilfe Sprache und Schrift und deren Erlernen kommunizierbar und für die Lernenden fassbar werden
- Vermittlung von Instrumenten der Ökonomisierung, Effektivierung und Automatisierung von Sprach- sowie Schriftlernprozessen
- Unterstützung bei der Formulierung von Lernzielen und Teilzielen sowie deren Evaluierung durch die Lernenden selbst. (Kamper 1997: 35–44; Faistauer et al. 2006: 33–38)

6.6. Diversität als Grundhaltung und Einbezug der Muttersprachen

Wenn Integration und Inklusion, nicht Assimilation als Konzept hinter den Alphabetisierungsmaßnahmen stehen, ist das respektvolle und wertschätzende Einbeziehen der Individualität und Diversität der Lernenden (und auch der Unterrichtenden) eine Möglichkeit, kulturelle, ethnische und religiöse Vielfalt im Kurs zu leben. Im Kurs spiegelt sich die multikulturelle Gesellschaft mit all ihren Chancen und Herausforderungen wider. Für Unterrichtende und Lernende ist das eine Chance, bewusster mit den eigenen Diversitäten umzugehen und das Zusammenleben mit „dem Anderen“ zu üben. So können etwa verschiedene Muttersprachen, Lebensrituale, Spiritualitäten als wertvoll und interessant thematisiert werden, ohne dass Unterrichtende oder Lernende wertend oder gar missionarisch agieren (siehe Ritter 2005).

Auch wenn bei ersprachig heterogenen Gruppen nicht zweisprachig gearbeitet werden kann, so macht es trotzdem Sinn, den Lernenden immer wieder Gelegenheit zum Wiederholen, Nachdenken und Reflektieren über Lerninhalte und Lernprozess in der Muttersprache zu geben, bspw. in Partnergesprächen mit Mitlernenden. Hier kann sich Gelerntes mit Hilfe der Muttersprache konkretisieren und festigen, Fragen können leichter formuliert und geklärt werden. So wie für das Sprachenlernen allgemein der Rückbezug zur Muttersprache notwendig ist, bewirkt fehlender Rückbezug des Erlernen zur Muttersprache auch in der Alphabetisierung ein „In der Luft hängen“ des Gelernten in Schrift und Sprache.

6.7. Materialien

Bezüglich der verwendeten Materialien stellt sich die Frage, ob der Einsatz eines kurstragenden Lehrwerkes in lerner- und bedarfsorientierten Kursen sinnvoll ist. Derzeit existie-

rende Lehrwerke können als Steinbruch genutzt werden (z. B. Vorlagen für die Buchstabenarbeit, Hörtexte aus niederschweligen DaZ-Lehrwerken), für die Textproduktion und -rezeption empfehlen sich authentische Texte aus den Interessensgebieten der Lernenden sowie die von den Lernenden produzierten Texten, die auch als Grundlage für sprach- und schriftsystematische Übungen aufgegriffen werden können.

7. Kompetenzbilanz, Portfolio: Wie können Kenntnisse dokumentiert und nachgewiesen werden?

Obwohl erwachsene und jugendliche Zuwanderer zunehmend unter dem Druck stehen, sprachliche und schriftliche Kenntnisse auch formal nachzuweisen, existieren im deutschsprachigen Raum noch keine für MigrantInnen mit Alphabetisierungsbedarf geeigneten Instrumente. Die Entwicklung von Kompetenzbilanzen oder Portfolios, welche die modulare Beschreibung von mündlichen und schriftlichen Kenntnissen auf unterschiedlichen Niveaus in den verschiedenen Fertigkeiten zulassen, steht noch aus (vgl. aber Art. 147). So wie auch der GER nicht als Messlatte quer über sämtliche Fertigkeiten des Fremdsprachenlernens gelegt werden will (Europarat 2001: 28–29), so ist gerade bei Kompetenzdokumentationen für die Alphabetisierung in DaZ auf die Entkoppelung der Bereiche Sprache und Schrift zu achten. Nur so können die mitunter weit auseinander liegenden schriftlichen und mündlichen Kompetenzen adäquat dokumentiert werden.

Die Kompetenzbilanzen sollten offen genug sein, auch informelles Lernen aus der privaten und beruflichen Lebenserfahrung einzubeziehen. Auch Lernstrategien, Umgang mit den neuen Medien, Informationsbeschaffung und -bewertung können in diese Kompetenzbilanzen einbezogen werden, ebenso die Mehrsprachigkeit der Zuwanderer, die mündlich oft mehrere Sprachen umfasst. Für Erwachsene und Jugendliche macht weiters die berufs- bzw. tätigkeitsorientierte Situierung der Kompetenzbilanzen Sinn, die ihre sprachlichen und schriftlichen Kompetenzen auf die Bewältigung konkreter Aufgabenstellungen bezieht. Dies wird der vielschichtigen Natur von Literalität besser gerecht.

Eine Orientierung können das Sprachen- und Qualifizierungs-Portfolio aus dem DaZ-Bereich (Plutzer und Haslinger 2005) geben, im internationalen Alphabetisierungsbereich z. B. Stockmann (2006) sowie „Equipped for the Future“ (Stein 2000), ein *Framework*, das die Lernzielfindung und deren Evaluation mit den Lernenden einbezieht. Im Rahmen eines Projektes (2008–2011) wird derzeit an der Entwicklung von Kompetenzmanagement-Instrumenten für MigrantInnen in der Grundbildung gearbeitet (Kompetenzanerkennungszentrum der Volkshochschule Linz: www.kompetenzprofil.at; AlfaZentrum Wien: www.vhs.at/alfazentrum).

8. Beratung und Einstufung

Beratungs- und Einstufungsgespräche für Alphabetisierungskurse in DaZ leisten ein Mehrfaches: von der Information der KursinteressentInnen über Ermutigung und Anerkennung des Bildungswillens der Betroffenen, das Erheben des Kenntnisstandes in der Zweitsprache Deutsch sowie in der Schriftsprache, bis hin zum Erheben der persönlichen

Lernziele. Da die Betroffenen in unterschiedlichem Ausmaß Ängste und Traumata bezüglich Lernen und Schrift mitbringen, hat die Erstberatung auch eine sozialberatende Komponente. Hält man sich die existentiellen Zusammenhänge für die Betroffenen vor Augen – Sprache und Schrift sind für die tägliche Lebensbewältigung nötig, die Kommunikation mit der Mehrheitsgesellschaft läuft auf allen Ebenen über die deutsche Sprache und Schrift – wird sichtbar, dass sowohl bereits vorhandene Kenntnisse wie auch die Lernziele konkrete berufliche oder private Handlungsfelder betreffen und somit standardisierte allgemeine Tests weder für die Lernstandserhebung noch für die Erhebung von Zielen das Mittel der Wahl sein können. Standardisierte Einstufungstests würden hier nur zufällig nutzbare Ergebnisse bringen. Ein Beratungsgespräch durch qualifizierte Beratende hingegen bringt adäquate Ergebnisse für die Einstufung, der dabei in Erfahrung gebrachte Stand der Vorkenntnisse und Lernziele können zusätzlich für die Kursplanung genutzt werden (vgl. Art. 129).

9. Aus- und Weiterbildung

Die Ausbildung für den Unterricht in Alphabetisierung in DaZ hat ein breites Spektrum an Know How aufzubauen: Befähigung zum koordinierten Unterricht von Sprache und Schrift, Kompetenzen in der Weiterentwicklung von Methodik und Materialien, in Förderdiagnostik, Beratungskompetenz für Erstberatung und kursbegleitende Lernberatung, aber auch soziale Erstberatungskompetenz bei sozialen Problemen der Lernenden, Begleitungskompetenz beim Integrationsprozess, interkulturelle Sensibilität und Diversität, sowie Sensibilität gegenüber gesellschaftlichen Diskriminierungen von Zuwanderern und Bildungsbenachteiligten.

Bereits existierende Aus- und Weiterbildungen für die Alphabetisierung mit MigrantInnen in der Erwachsenenbildung sind bspw. der Lehrgang *Alphabetisierung und Deutsch mit MigrantInnen* des AlfaZentrums der Wiener Volkshochschulen (Ritter 2008b), der Schweizer *Modullehrgang Literator/in für Mutter- und Fremdsprachige*, der *Bielefelder Lehrgang zur Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch* sowie der *Leipziger Lehrgang für DaZ-Lehrkräfte in Integrationskursen mit Alphabetisierung*.

Vergleicht man die Anforderungen an die Unterrichtenden mit den Rahmenbedingungen ihrer Arbeit, ist eine massive Diskrepanz festzustellen: Die Lehrenden im Erwachsenenbildungsbereich arbeiten zum Großteil auf der Basis freier Dienstverträge mit entsprechender Unsicherheit und niedrigen Honoraren und nur zum kleinsten Teil fest angestellt. Institutionen und Auftraggeber erwarten die genannten mehrfachen Kompetenz sowie langjährige Erfahrung, können aber keine qualitätssichernden und auf Nachhaltigkeit gründenden Arbeitsbedingungen gewährleisten. Hier ist vor allem die Bildungspolitik gefragt, für angemessenere Rahmenbedingungen zu sorgen.

10. Literatur in Auswahl

Barton, David

1994 *An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford/Cambridge: Blackwell Publishers.

- Baymak-Schuldt, Mediha
 1985 *Mit offenen Augen lesen lernen. Türkische Alphabetisierung nach der Methode von Paulo Freire für türkische Arbeitsmigranten*. Frauentreff Wilhelmsburg e.V., Hamburg (Hg.). Berlin: EXpress Edition.
- Bhola, H. S.
 1995 *Functional Literacy, Workplace Literacy and Technical and Vocational Education: Interfaces and Policy Perspectives*. UNEVOC Studies No. 5. Paris: Section for Technical and Vocational Education UNESCO.
- Bielefelder Lehrgang zur Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch
<http://www.bielefelder-alphaehrgang.de/> (24. 10. 2009).
- Brüggelmann, Hans und Erika Brinkmann
 1999 *Offenheit mit Sicherheit. Ideen-Kiste 1. Schrift-Sprache*. Hamburg: Verlag für pädagogische Medien.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF)
 2009 *Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs*. Online: http://www.integration-in-deutschland.de/cjn_117/nn_287158/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Downloads/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-ik-mit-alphabet.templateId=raw,property=publicationFile.pdf/konz-f-bundesw-ik-mit-alphabet.pdf (30. 11. 2009)
- Buttaroni, Susanna
 1997 *Fremdsprachenwachstum. Sprachenpsychologischer Hintergrund und didaktische Anleitungen*. Ismaning: Hueber.
- Dehn, Mechthild
 1995 *Über die Aneignung des phonematischen Prinzips der Orthographie beim Schriftspracherwerb*. In: Heiko Balhorn, Hans Brüggelmann (Hg.), *Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen aus der Forschung*, 98–121. Lengwil am Bodensee: Libelle.
- Dubis, Heidi
 1999 *Motive und Motivationen erwachsener AnalphabetInnen nicht deutscher Muttersprache beim Schriftspracherwerb unter besonderer Berücksichtigung ihrer Lebensgeschichte*. Diplomarbeit, Universität Wien.
- Elfert, Maren und Gabriele Rabkin
 2007 *Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung*. Stuttgart: Klett.
- Europäische Kommission
 2006 *Empfehlung des europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen*. Amtsblatt der EU. http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/oj/2006/l_394/l_39420061230de00100018.pdf (30.3.2009)
- Europarat
 2001 *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Faistauer, Renate, Thomas Fritz, Angelika Hrubesch, Monika Ritter
 2006 *Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache und Alphabetisierung mit MigrantInnen*. Wien: <http://www.wien.gv.at/integration/pdf/ma17-rahmen-curriculum.pdf> (30. 3. 2009)
- Feldmeier, Alexis
 2010 *Von A–Z: Praxishandbuch Alphabetisierung. Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene*. Stuttgart: Klett.
- Gross, Michaela
 2005 *Alphabetisierung mit MigrantInnen. Eine Untersuchung zur praktischen Umsetzung des Fremdsprachenwachstums- und Spracherfahrungsansatzes am Alfa-Zentrum Ottakring*. Diplomarbeit, Universität Wien.
- Günther, Klaus B.
 1995 *Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien*. In: Heiko Balhorn und Hans Brüggelmann (Hg.), *Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen aus der Forschung*, 98–121. Lengwil am Bodensee: Libelle.

- Kamper, Gertrud
1997 *Wenn lesen und schreiben und lernen schwerfallen ... Beiträge und methodische Hilfen zur Grundbildung*. Münster: Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber e. V.
- Kamper, Gertrud
2001 *Erwachsenen-Grundbildung*. In: *DIE Zeitschrift* 1. Bonn.
- Klein, Rosemarie und Gerhard Reutter
2008 *Gedanken zu einer zeitgemäßen Grundbildung*. In: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V. (Hg.), *Alfa-Forum* 69, 7–11. Münster: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V.
- Leipziger Lehrgang für DaZ-Lehrkräfte in Integrationskursen mit Alphabetisierung
<http://www.alpha-lehrgang-leipzig.de/> (Stand 24. 10. 2009).
- Modullehrgang Lektorator/in für Mutter- und Fremdsprachige*.
<http://www.lesenschreiben.ch/UserFiles/file/ausschreibunglehrganglektoratorin.pdf> (24. 10. 2009).
- Plutzar, Verena und Ilse Haslinger
2005 *Sprachen- und Qualifikationsportfolio für MigrantInnen und Flüchtlinge*. Wien: Verein Projekt Integrationshaus.
- Ritter, Monika (Hg.)
2004 *Alfa-Blicke. Einblicke in die Alphabetisierung mit MigrantInnen*. Wien: Alfa-Zentrum für MigrantInnen. www.vhs.at/alfazentrum (Stand 30.3.2009).
- Ritter, Monika
2005 *Kurse, die Unterschiede machen*. In: Gabriella Hartmann, Michaela Judy (Hg.), *Unterschiede machen. Managing Gender & Diversity in Organisationen und Gesellschaft*, 247–255. Wien: Verband Wiener Volksbildung.
- Ritter, Monika
2008a *Alphabetisierung mit MigrantInnen*. In: Christof, Eveline, Antje Doberer-Bey, Erich Ribolits, Johannes Zuber (Hg.), *schriftlos = sprachlos? Alphabetisierung und Basisbildung in der marktorientierten Gesellschaft*, 85–95. (Schulheft 131). Wien: Studienverlag.
- Ritter, Monika
2008b *Der Lehrgang Alphabetisierung und Deutsch mit MigrantInnen*. In: Knabe, Ferdinande (Hg.), *Innovative Forschung – innovative Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung*. Münster: Waxmann.
- Schramm, Karen
1996 *Alphabetisierung ausländischer Erwachsener in der Zweitsprache Deutsch*. Münster: Waxmann.
- Szablewski-Çavus, Petra
1991 *Lesen- und Schreibenlernen in der Emigration: Zur Alphabetisierung sprachlicher Minderheiten in der Bundesrepublik*. *Deutsch lernen* 1–2: 38–61.
- Stein, Sandra
2000 *Equipped for the Future. Content Standards. What Adults Need to Know and Be Able to Do in the 21st Century*. Washington DC: National Institute for Literacy.
- Stockmann, Willemijn
2006 *Portfolio methodology for literacy learners: The Dutch case*. In: Ineke van de Craats, Jeanne Kurvers, Martha Young-Scholten (Hg.), *Low-educated second language and literacy acquisition*. Proceedings of the inaugural symposium, Tilburg University, August 2005. Utrecht: LOT, 151–163. <http://lotos>.
- Young, Peter und Colin Tyre
1991 *Der Leseprozess*. In: Stagl, Gitta, Johann Dvorak und Manfred Jochum (HG.), *Literatur Lektüre Literarität. Vom Umgang mit Lesen und Schreiben*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

Monika Ritter, Wien (Österreich)

124. Textkompetenz und Lernen in der Zweitsprache

1. Was ist Textkompetenz?
2. Textkompetenz und Bildungserfolg
3. Textkompetenz und Sachlernen
4. Förderung von Textkompetenz
5. Literatur in Auswahl

1. Was ist Textkompetenz?

1.1. *Literacy* – Kontextualisierung und historische Entwicklung des Begriffs

Der Begriff „Literacy“ wird in der angloamerikanischen Forschung generell für *Schriftkundigkeit* verwendet und ist auf all jene Bereiche der Bildung und Ausbildung bezogen, die für eine Wissensgesellschaft elementar sind (*academic literacy, multimedia literacy* etc.). Die „Literacy“-Forschung beschäftigt sich mit der Frage nach der Rolle und Funktion von Schriftkundigkeit in einer Gesellschaft und deren Einfluss auf die Möglichkeiten eines Individuums, am sozialen, politischen, ökonomischen und kulturellen Leben zu partizipieren.

Ein Blick auf die historische Entwicklung dieses Begriffs zeigt, dass *literacy* ursprünglich vor allem als Kennzeichen westlicher, schriftkundiger Menschen betrachtet wurde, die sich von Angehörigen oraler Gesellschaften durch größere intellektuelle Fähigkeiten unterscheiden (vgl. Goody und Watt 1962). Diese Sichtweise lag zahlreichen psychologischen und anthropologischen Arbeiten zugrunde und ist als *great divide-theory* in die *literacy*-Diskussion eingegangen (vgl. Street und Lefstein 2007: 37).

Seit Beginn der 1980er Jahre wird *literacy* nicht mehr als ein bloß individuelles, sondern vielmehr als ein gesellschaftliches und kulturelles Phänomen betrachtet und in seiner grundlegenden Bedeutung für das soziale Zusammenleben und den Fortschritt gesehen. *Literat sein* bedeutet demnach nicht nur lesen und schreiben zu können, sondern auch über die Fähigkeit zu verfügen, mit verschiedenen Optionen der geschriebenen und der gesprochenen Sprache in einer Schriftkultur umzugehen und über sie als ein „kulturelles Werkzeug“ zu verfügen (vgl. Brockmeier 1998: 201). *Literatheit* zeigt sich in der Fähigkeit, die kulturspezifischen und sozialen Gebrauchszusammenhänge dieser Optionen zu erkennen und zu berücksichtigen (Kern 2000: 4).

Anfang der 1990er Jahre entstanden zahlreiche interdisziplinäre Forschungsarbeiten („New Literacy Studies“), die sich mit literalen Praktiken und ihren sozialen und kulturellen Dimensionen befassen (Street 1995, 1997)). Auch die soziokulturelle Prägung der literalen Praxis in Bildungsinstitutionen ist in diesem Zusammenhang ein Thema: So wird etwa die Schule als eine „Mittelschichtinstitution“ bezeichnet (Ehlich und Rehbein 1986: 172), die die literalen Praktiken der Mittelschichtfamilie übernimmt und zur Norm erhebt (vgl. Street 1995: 104).

Neben soziokulturell ausgerichteten Forschungsarbeiten entstanden auch eine Reihe von kognitiv orientierten *Literacy*-Studien, die sich mit den Auswirkungen der literalen

Entwicklung auf die Sprach- und Denkfähigkeiten eines Individuums beschäftigen. Ihr gemeinsamer Bezugspunkt besteht in der Annahme, dass Schriftlichkeit die Konzeptualisierung von Sprache grundlegend verändert und literale Fähigkeiten neue Perspektiven des sprachlichen Handelns, Denkens und Lernens eröffnen.

In der neueren *Literacy*-Forschung spielen auch lerntheoretische und didaktische Aspekte eine zunehmend bedeutende Rolle. Ein häufig diskutiertes Thema ist *kooperatives Lernen*, das als sozial-konstruktivistischer Prozess der Bedeutungsaushandlung betrachtet und in seinem Potential für den Sprach- und Wissenserwerb im Unterricht ausgelotet wird.

Kress et al. (2000) plädieren für eine *multimodale Perspektive* auf kognitive Verarbeitungsprozesse und dafür, sprachliche und nichtsprachliche Zeichensysteme aufeinander zu beziehen („multiliteracies“). „Multimodale Textkompetenz“ (Weidacher 2007) ist in der Schule vor allem in den Sachfächern gefordert, da nonverbale Zeichensysteme (Diagramme, Tabellen, Statistiken, etc.) für die Konstruktion von Bedeutungen und das Erschließen von Fachtexten eine wichtige Rolle spielen.

1.2. Textkompetenz – ein neuer Begriff im Zentrum der *Literacy*-Diskussion

In der deutschsprachigen Diskussion kursiert der Begriff der „Textkompetenz“ (Portmann-Tselikas 2001, 2002; Schmölzer-Eibinger 2008) neben Begriffen wie „Bildungssprache“ (Gogolin 2004, 2007), „Sachfachliteralität“ bzw. „sachfachbezogene Diskurskompetenz“ (Vollmer 2008; Zydatið 2002, 2005). Diese Begriffe sind in unterschiedlichen fachlichen Kontexten entstanden und durch verschiedene Zugänge gekennzeichnet. Gemeinsam ist ihr Fokus auf Lern- und Erwerbsprozesse in institutionellen Bildungskontexten. Während Gogolin eine erziehungswissenschaftliche Perspektive einnimmt und von „Bildungssprache“ als zentraler Voraussetzung für den Schulerfolg spricht, fokussieren Arbeiten zur „Diskurskompetenz“ auf sprachliche Kompetenzen in den Sachfächern. Der Begriff der *Textkompetenz* unterscheidet sich von soziologisch, kulturwissenschaftlich und erziehungswissenschaftlich geprägten Ansätzen vor allem durch seine Orientierung an Erkenntnissen der Textlinguistik und der Schreibforschung. Für die gegenwärtige Textkompetenzforschung ist eine Fokussierung auf Fragen des Erwerbs und der Vermittlung von Wissen in der Zweitsprache charakteristisch. Textkompetenz wird als Fähigkeit verstanden, „Texte selbständig zu lesen, das Gelesene mit den eigenen Kenntnissen in Beziehung zu setzen und die dabei gewonnenen Informationen und Erkenntnisse für das weitere Denken, Sprechen und Handeln zu nutzen. Textkompetenz schließt die Fähigkeit ein, Texte für andere herzustellen und damit Gedanken, Wertungen und Absichten verständlich und adäquat mitzuteilen“ (Portmann-Tselikas 2005: 2). Dieses Begriffsverständnis bezieht sich nicht nur auf das Lesen und Schreiben, sondern auch auf das Reflektieren, Abwägen und kritische Bewerten von schriftsprachlich gefasster Information.

Aktuelle Arbeiten zur Textkompetenz beziehen sich überwiegend auf den Lernkontext der Schule und des Studiums. Im Zusammenhang mit dem Wissenserwerb in der Zweitsprache sind hier vor allem die folgenden Aspekte von Bedeutung:

1. Textkompetenz ist eine *individuelle Fähigkeit*, die von früher Kindheit an entwickelt und im Laufe der literalen Entwicklung entfaltet wird. Eine anregende literale Praxis

in der Familie fördert die Textkompetenz eines Kindes, längst bevor es selbst lesen und schreiben kann. Nicht alle Kinder finden jedoch ein Umfeld vor, in dem sie in ihrer literalen Entwicklung ausreichend gefördert werden; das gilt für Migrantenkinder vielfach in besonderem Maße.

2. Textkompetenz ist eine *soziale Fähigkeit*, die in der sozialen Praxis des Lesens und Vorlesens, des Schreibens und des Redens über Texte erworben wird. Das Erzählen und Besprechen von Alltagserfahrungen, das Aushandeln von Bedeutungen, das Reden über Geschichten, das Gespräch über Bücher ist für die literale Entwicklung eines heranwachsenden Kindes entscheidend. Diese Aktivitäten haben im Alltag längst nicht aller Lernenden einen selbstverständlichen Platz; das gilt vor allem für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund.
3. Textkompetenz ist nicht nur eine sprachliche, sondern auch eine *kognitive Fähigkeit*. Wissen anhand von Texten zu erwerben bedeutet, Informationen aus Texten zu erschließen, mit dem vorhandenen Wissen zu verknüpfen und zu restrukturieren. Das aus den Texten gewonnene Wissen wird dabei „umgeschrieben“ (*representational redescription*, Karmiloff-Smith 1992) und muss, um für andere darstellbar zu werden, sprachlich neu konzeptualisiert werden. In diesem Prozess der Wissenskonstruktion werden „mentale Modelle“ aufgebaut, geprüft und verändert (Portmann-Tselikas 2007: 275). Auch diese Fähigkeit wird bereits in früher Kindheit angelegt und später in der Schule weiter entwickelt – und auch hier gilt, dass nicht alle Lernenden darüber in dem Maße verfügen, wie es die Schule von ihnen verlangt.
4. Textkompetenz ist eine *sozial determinierte Fähigkeit*. Faktoren wie der Beruf, die soziale Positionierung und der Bildungshintergrund der Eltern spielen hier eine wichtige Rolle; ebenso die sozioökonomische Lage und die Wohnverhältnisse der Familie (vgl. Brizic 2003, 2007). Migrantenkinder stammen vielfach aus bildungsfernen, sozial und sozioökonomisch benachteiligten Familien und verfügen daher oft nicht über jene Voraussetzungen, die eine erfolgreiche Bildungslaufbahn ermöglichen würden.
5. Textkompetenz ist eine *transferierbare Fähigkeit*, die von der Erst- auf die Zweitsprache weitgehend übertragbar ist. So können etwa Lernende, die in ihrer Erstsprache effiziente Strategien des Lesens entwickelt haben, diese auch beim Lesen in der Zweitsprache nutzen. Eine Voraussetzung dafür ist, dass sie eine *sprachliche Basis* aufgebaut haben, d. h. dass sie grundlegende sprachliche Mittel und Strukturen in der Zweitsprache beherrschen (vgl. Schmolzer-Eibinger 2008: 57). Viele Zweitsprachenlernende verfügen jedoch weder in ihrer Erstsprache noch in der Zweitsprache über eine gut entwickelte Textkompetenz und können Transferpotentiale daher auch nicht ausschöpfen.
6. Textkompetenz ist eine *kulturell geprägte Fähigkeit*. Das betrifft das Verstehen und Interpretieren von Romanen oder Gedichten ebenso wie das Erschließen, Erklären oder Diskutieren von Sachtexten. Migrantenkindern sind die kulturgeprägten Formen der literalen Praxis in der Schule oft weder vertraut noch geläufig.

Textkompetenz wird auch verwendet, um *kulturelle Standards* zu definieren: Bildungsinstitutionen wie die Schule legen fest, was gute Texte sind und was einen kompetenten Umgang mit Texten ausmacht (vgl. Portmann-Tselikas 2005: 1). Kulturelle Standards bestimmen, wie die Leistungen der SchülerInnen einzustufen und zu beurteilen sind. Die Normen, die auf diese Weise zum Maßstab erklärt werden, steuern die Art des Denkens, Verstehens und der Aneignung von Wissen. Schulerfolg ist schließlich nur möglich durch eine Orientierung an den vorherrschenden kulturellen Standards. Für „bildungsferne“ SchülerInnen, und das betrifft jene mit Migrationshintergrund in besonderem Maße, werden diese vielfach zur unüberwindbaren Hürde.

2. Textkompetenz und Bildungserfolg

Textkompetenz ist in der Schule nicht nur im schriftlichen, sondern auch im mündlichen Sprachgebrauch verlangt – selbst da, wo im Unterricht gesprochen wird, erfolgt der Wissenserwerb primär anhand einer textgeprägten Sprache, die anderen Charakters ist als die erfahrungs-, erlebens- und kontaktbasierte Sprache des Alltags (vgl. auch Art. 109 und 110). Die Sprache der Schule ist gekennzeichnet durch maximale Kontextentbindung, durch eine Anhäufung von Propositionen, durch sprachliche Explizitheit und Abstraktion, durch grammatisch wohlgeformte, komplexe Strukturen, durch einen fachspezifisch geprägten Wortschatz und ein differenziertes Inventar an Textverknüpfungsmitteln (vgl. Feilke 2007). Es treten gehäuft Passivkonstruktionen, Funktionsverbgefüge, Komposita und Nominalisierungen auf, alltagssprachliche Begriffe kommen zwar vor, werden aber vielfach umgedeutet und mit neuen Bedeutungen versehen.

Im Laufe des Schulalters wird das situationsgebundene, mündlich geprägte Sprachvermögen der Schülerinnen und Schüler sukzessive in eine durch abstraktes Denken und fachliche Wissensschemata geprägte Sprache umgebaut. Dies zeigt sich nach Portmann-Tselikas (1998: 28) in einer zunehmenden Konzeptualisierung sowie in einer fortschreitenden thematischen Verknüpfung und einer immer stärker werdenden *Sprachlastigkeit*. Diese „Überformung“ des alltagsbezogenen Sprachgebrauchs ermöglicht eine neue Art des Denkens und des Umgangs mit Sprache (vgl. Portmann-Tselikas 1998: 26): Man kann über Dinge nachdenken und sprechen, die sich der unmittelbaren Wahrnehmung entziehen, z. B. über Vergangenes (historische Ereignisse im Geschichtsunterricht), nicht Sichtbares (Zellen und Atome im Biologieunterricht) oder nicht Erfahrbares (fremde Länder und Kulturen im Geografieunterricht). Das mündliche Sprachvermögen wird dabei nicht einfach verdrängt, sondern vielmehr ausdifferenziert, erweitert und restrukturiert. Damit wird ein sprachliches Handlungswissen eigener Art erworben, das nicht nur die schriftlichen, sondern auch die mündlichen Sprachgebrauchsweisen der Schülerinnen und Schüler tiefgreifend verändert und prägt (vgl. Feilke 1996: 1181).

Die mit dem schulischen Sprachgebrauch verbundenen Anforderungen sind schon für so manche Muttersprachige, umso mehr aber für viele Zweitsprachenlernende schwer bewältigen. Die Probleme von Zweitsprachenlernenden, die Leistungsanforderungen im Unterricht zu erbringen, werden im Laufe der Schulzeit oft trotz zunehmender mündlicher Sprachkompetenz nicht kleiner, sondern immer größer (vgl. De Cillia 1998: 231; Reich und Roth 2001: 22). Dies hat vor allem mit den im Laufe der Schulzeit immer komplexer werdenden Anforderungen in den Sachfächern zu tun. Textkompetenz ist daher in der Schule nicht nur im Sprachunterricht, sondern auch im Sachunterricht eine zentrale Basis des Lernens.

3. Textkompetenz und Sachlernen

Die Vermittlung und der Erwerb der jeweiligen fachlichen Inhalte erfolgt im Sachunterricht primär anhand von Texten. Sachtexte erlauben es, „Welt“ in Sprache zu fassen und darzustellen, wie Phänomene zustande kommen und welche Wirkungszusammenhänge ihnen zugrunde liegen (vgl. Portmann-Tselikas und Schmölzer-Eibinger 2008: 7). Selbst dort, wo Sachtexte durch visuelle Informationen erläutert, ergänzt oder illustriert werden

(z. B. Grafiken, Diagramme), liefern sie die zentralen Informationen, Konzepte und Kategorien für das jeweilige Fach. Sachtexte erheben Anspruch auf Objektivität, sie sind durch eine hohe Informationsdichte, begriffliche Präzision, Explizitheit und komplexe Formulierungsschemata gekennzeichnet. Im Umgang mit Sachtexten ist von den Schülerinnen und Schülern vor allem die Fähigkeit gefordert, relevante Informationen und Sinnzusammenhänge zu erkennen, zu verarbeiten und die gewonnenen Erkenntnisse nachvollziehbar darzustellen (vgl. Portmann-Tselikas und Schmölzer-Eibinger 2008: 9). Es bedarf der Kenntnis fachspezifischer Denkweisen, Kommunikationsschemata und Begriffe, des Wissens um textsortenspezifische Muster und textbildende Prozeduren sowie um die jeweils relevanten kommunikativen Funktionen und sprachlichen Mittel.

Sachfachliterarität zeichnet sich nach Vollmer (2006: 211) dadurch aus, dass Lernende in der Lage sind, sich mit den fachlichen Meinungen und Konzepten anderer argumentativ auseinanderzusetzen und Bedeutungen in einem sachadäquaten Diskurs auszuhandeln. Der Wissenserwerb anhand von Sachtexten erfordert nicht nur das Verstehen und Wiedergeben von Inhalten, sondern auch die Reflexion und kritische Auseinandersetzung mit fachbezogenen Informationen (vgl. Art. 116).

SchülerInnen, die nicht über diese Fähigkeit verfügen, haben vielfach Probleme, die Anforderungen an den Wissenserwerb im Sachunterricht zu bewältigen. Das betrifft das Erfassen, Darstellen und Verknüpfen von Informationen ebenso wie das Diskutieren und Reflektieren von Beobachtungen, Wahrnehmungen oder Einsichten. Eine besondere Schwierigkeit besteht vielfach darin, Bedeutungen und Sinnzusammenhänge im jeweiligen Kontext zu erkennen und Texte distanziert und aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten (vgl. Schmölzer-Eibinger 2008: 147). Das betrifft SchülerInnen, die die Unterrichtssprache als Erstsprache beherrschen, ebenso wie Lernende, für die die Unterrichtssprache eine Zweitsprache ist. Zweitsprachenlernende sind von diesen Problemen jedoch bei weitem häufiger und stärker betroffen. Sie verfügen oft nicht über die geforderten sprachlichen, kommunikativen und kognitiven Mittel, die es ihnen ermöglichen würden, mit der schriftsprachlich geprägten Sprache im Unterricht zurande zu kommen.

Betrachtet man Textkompetenz als Schlüsselkompetenz des Lernens, so kann auf Förderung von Textkompetenz in den Sachfächern nicht verzichtet werden. Eine Integration des Sprach- und Sachlernens erweist sich vielmehr als zentrale Voraussetzung für den schulischen Lernerfolg (Art. 116).

4. Förderung von Textkompetenz

Die Förderung von Textkompetenz zählt zu den zentralen Herausforderungen an das gegenwärtige Schul- und Bildungssystem. Aus didaktischer Perspektive sind dabei folgende Aspekte von Bedeutung:

Die Förderung von Textkompetenz

- ist Aufgabe des Sprachunterrichts *und* des Sachunterrichts: *Integriertes Sprach- und Sachlernen* ist in jedem schulischen Fach als zentrales Prinzip zu verankern.
- ist als *individuelle Förderung* zu realisieren: Es gilt an den vorhandenen literalen Fähigkeiten der Lernenden anzusetzen und diese schrittweise aufzubauen und zu erweitern.

- vollzieht sich im Rahmen *sozialer Interaktion*: Es bedarf kooperativer, aufgabenorientierter Lernformen und einer authentischen, situationsbezogenen sprachlichen Praxis (vgl. Art. 130).
- realisiert sich beim *Lesen* und *Zuhören* wie auch beim *Sprechen* und *Schreiben*: Rezeptive und produktive Sprachhandlungsaktivitäten sind in jeder Aufgabe anzuregen und aufeinander zu beziehen.
- erfolgt primär in und durch *Aktivitäten des Schreibens*: Prozessorientierte, epistemische Schreibformen sind in ihrem Potential für den Wissenserwerb in der Zweitsprache zu nutzen (vgl. Art. 110).
- ist in *kulturellen Kontexten* und in der vorherrschenden *literalen Praxis* verankert: Die Formen der Bewertung und Reflexion von Texten und die Aktivitäten des Lesens, Schreibens oder Sprechens sind daran auszurichten.
- erfordert Lernaktivitäten, die eine *aktive Wissenskonstruktion* ermöglichen und fördern: Gefordert sind Aufgaben, die eine individuelle Aneignung und Verarbeitung von Wissen anregen und eine mehrfache Rekonzeptualisierung und Versprachlichung des neu gewonnenen Wissens erfordern.
- ist an den zentralen *Problemen der Lernenden* im *Umgang mit Texten* zu orientieren: Kognitiv-sprachliche Operationen wie das Selektieren, das Fokussieren, das Gewichten oder das Rekonstruieren von Informationen sind ins Zentrum der Lernaktivitäten zu stellen (vgl. Art. 114).

Mit dem *literacy-based approach* (Kern 2000) wurde ein erstes umfassendes didaktisches Konzept präsentiert, das die Förderung literaler Fähigkeiten in den Mittelpunkt stellt. Mit den Aufgaben und Verfahren dieses Modells sollen Studierende dabei unterstützt werden, jene kulturellen Orientierungen und Werte kennen zu lernen, die dem Gebrauch einer Fremdsprache zugrunde liegen (vgl. Kern 2000: 1). Sie sollen ein neues Denken über Sprache, Kommunikation und Kultur entwickeln und jene diskursiven Fähigkeiten ausbilden, die es ihnen ermöglichen, die Fremdsprache im jeweiligen soziokulturellen Kontext zu verstehen und zu verwenden. Lese- und Schreibaktivitäten werden dabei als kognitive und soziale Praktiken betrachtet, die die Kenntnis der soziokulturellen Konventionen des Gebrauchs von schriftlicher und mündlicher Sprache voraussetzen (vgl. Kern 2000: 111).

Für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen wurde mit der *Literalen Didaktik* (Schmölzer-Eibinger 2008) ein didaktisches Instrumentarium zur Verfügung gestellt, das es ermöglicht, die Textkompetenz von Zweitsprachenlernenden schrittweise aufzubauen und zu erweitern. Es ist primär für Zweitsprachenlernende gedacht, die bereits über gute Alltagssprachliche Fähigkeiten verfügen, jedoch Probleme im Umgang mit Texten haben. Mit den Aufgaben und Verfahren des „Drei-Phasen-Modells“ (Schmölzer-Eibinger 2008) werden grundlegende Strategien und Praktiken im Umgang mit Texten geschult, die unabhängig vom jeweiligen Fach, den jeweils eingesetzten Textsorten, der Komplexität und den Inhalten der Texte beherrscht werden müssen, um anhand von Texten kommunizieren und lernen zu können. Durch die in diesem Modell vorgeschlagenen Aufgaben und Lernaktivitäten soll ein zielgerichtetes, kooperatives und reflexives Handeln mit Texten in authentischen Sprachlernsituationen ermöglicht werden. Prozesse des Lesens, Verstehens und Produzierens von Texten werden dabei eng aufeinander bezogen und integriert.

Dieses Modell ist vor allem durch zwei Neupositionierungen gekennzeichnet (vgl. Portmann-Tselikas 2005):

- 1) Die Arbeit der Lernenden wird ins Zentrum gestellt, und damit wird ihre Fähigkeit, sich im Lernfeld zu orientieren, zum Ausgangspunkt der sprachlichen und kognitiven Aktivitäten im Unterricht gemacht.
- 2) Die Aufgabe, Verständnis über die Sache zu erreichen, wird in die soziale Sphäre verlagert und ist mit dem Auftrag an die Lernenden verbunden, sich über die Sache zu verständigen; sprachliches Lernen und Wissenserwerb werden damit als kommunikative und kooperative Praxis im Unterricht verankert.

Weitere theoretische, empirische und didaktische Differenzierungen, die auf diesen Grundlagen aufbauen, zählen zu den zentralen Aufgaben der gegenwärtigen Forschung im Bereich der Textkompetenz und des Lernens in der Zweitsprache – ausgehend davon, dass eine gezielte Förderung der Textkompetenz wesentlich dazu beitragen kann, den Schulerfolg und die Bildungschancen von Zweitsprachenlernenden zu erhöhen.

5. Literatur in Auswahl

Briziç, Katharina

2007 *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster: Waxmann.

Brockmeier, Jens

1998 *Literales Bewußtsein. Schriftlichkeit und das Verhältnis von Sprache und Kultur*. München: Fink.

Cummins, Jim

1979 Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism (Travaux de recherches sur le bilinguisme)* 19: 197–205.

Cummins, Jim

1991 Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts. In: Jan H. Hulstijn und Johan F. Matter (Hg.), *Reading in Two Languages*, 75–89. (AILA Review 8). Alblasterdam.

De Cillia, Rudolf

1998 Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachenunterricht in europäischen Schulen. In: Dilek Çinar (Hg.), *Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern*, 229–287. Innsbruck: StudienVerlag.

Ehlich, Konrad und Jochen Rehbein

1986 *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.

Feilke, Helmuth

2007 Textwelten der Literalität. In: Sabine Schmölder-Eibinger und Georg Weidacher (Hg.), *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung*, 25–37. Tübingen: Narr.

Gogolin, Ingrid

2004 Mathematiklernen im Kontext sprachlich-kultureller Diversität. Abschlussbericht eines DFG-Forschungsprojektes (unveröff. Manuskript).

Gogolin, Ingrid

2007 Herausforderung Bildungssprache – „Textkompetenz“ aus der Perspektive Interkultureller Bildungsforschung. Bausteine eines Beitrags zur 27. Frühjahrskonferenz, 15.–17. Februar in Schloss Rauischholzhausen. In: Karl-Richard Bausch, Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Textkompetenzen*, 73–80. Tübingen: Narr.

Goody, Jack and Ian Watt

2002 The consequences of literacy. *Comparative Studies in Society and History* 5(3): 304–345.

- Karmiloff-Smith, Annette
1992 *Beyond Modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science*. London: The MIT Press.
- Kern, Richard
2000 *Literacy and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kress, Gunther
2000 Multimodality. In: Bill Cope und Mary Kalantzis (Hg.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*, 182–202. London: Routledge.
- Portmann-Tselikas, Paul R.
1998 *Sprachförderung im Unterricht. Handbuch für den Sach- und Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen*. Zürich: Orell Füssli.
- Portmann-Tselikas, Paul R.
2001 Schreibschwierigkeiten, Textkompetenz, Spracherwerb. Beobachtungen zum Lernen in der zweiten Sprache. *Deutsch als Fremdsprache* 1: 3–13.
- Portmann-Tselikas, Paul R.
2002 Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb. In: Paul R. Portmann-Tselikas und Sabine Schmölzer-Eibinger (Hg.), *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*, 13–44. Innsbruck: StudienVerlag.
- Portmann-Tselikas, Paul R.
2005 Was ist Textkompetenz? In: <http://elbanet.ethz.ch/wikifarm/textkompetenz/uploads/Main/PortmannTextkompetenz.pdf> [21. 03. 2007].
- Portmann-Tselikas, Paul R. und Sabine Schmölzer-Eibinger
2008 Textkompetenz. *Fremdsprache Deutsch* 39: 5–16.
- Reich, Hans H. und Hans-Joachim Roth u. a.
2001 *Zum Stand der nationalen und internationalen Forschung zum Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher*. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine
2008 *Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen*. Tübingen: Narr.
- Street, Brian V.
1995 *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. London/New York: Longman.
- Street, Brian V. und Adam Lefstein
2007 *Literacy. An Advanced Resource Book*. London/New York: Routledge.
- Vollmer, Helmut
2006 Fachlichkeit und Sprachlichkeit: Zwischenbilanz eines DFG-Projekts. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 17(2): 201–244.
- Vollmer, Helmut
2008 Diskursfunktionen und fachliche Diskurskompetenz bei bilingualen und monolingualen Geografielernern. In: Stephan-A. Dietze und Ana Halbach (Hg.), *Bilingualer Sachfachunterricht (CLIL) im Kontext von Multilingualität, Plurikulturalität und Multiliteralität*, 205–225. Frankfurt: Lang.
- Weidacher Georg
2007 Multimodale Textkompetenz. In: Sabine Schmölzer-Eibinger und Georg Weidacher (Hg.), *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung*, 39–55. Tübingen: Narr.
- Zydati, Wolfgang
2005 Diskursfunktionen in einem analytischen curricularen Zugriff auf Textvarietäten und Aufgaben des bilingualen Sachfachunterrichts. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 34: 156–173.

Sabine Schmölzer-Eibinger, Graz (Österreich)

125. Interkulturelle Erziehung

1. Problemaufriss
2. Historischer Rückblick
3. Beziehungen zwischen Multikulturalität, Transkulturalität und interkultureller Erziehung
4. Interkulturelle Erziehung auf dem Prüfstand
5. Literatur in Auswahl

1. Problemaufriss

Interkulturelle Erziehung bezeichnet pädagogische Ansätze, die von der Notwendigkeit und Chance *gemeinsamer Bildung* von Kindern unterschiedlicher ethnischer, sprachlicher, sozialer, kultureller und religiöser Herkunft ausgehen, Heterogenität also als gegenseitige Lernchance verstehen, von der alle Betroffenen profitieren. Während sich interkulturelle Erziehung vornehmlich in der Schule und in Bildungseinrichtungen des Elementarbereichs vollzieht, findet interkulturelles Lernen im Sinn eines lebenslangen Lernens in allen Bereichen des öffentlichen und privaten Lebens statt.

Interkulturelle Erziehung ist in den vergangenen Jahren häufig als pädagogische Antwort auf das gesellschaftliche Phänomen wachsender Multilingualität und Multikulturalität verstanden worden. Neben Beiträgen zu Fragen von (interkultureller) Erziehung und Bildung unter historischem Aspekt (Ruhloff 2004) sind aus kulturwissenschaftlicher, gesellschafts- und bildungspolitischer Sicht systematische Grundlagen erarbeitet worden, die das Verhältnis zwischen Kultur, Politik und (interkultureller) Pädagogik untersucht haben (Götze und Pommerin 1992; Hamburger 1994).

Aus der Vielfalt wissenschaftlicher Ansätze seien folgende wissenschaftliche Arbeiten genannt, die eine konsequente Implementierung interkulturellen Lernens als integralen Bestandteil aller Schulfächer sowie des gesamten Schullebens einforderten, Curriculumentwicklungen und fachdidaktische Entscheidungen zu Gunsten interkulturellen Lernens begründeten (vgl. dazu Reich, Holzbrecher und Roth 2000); bildungspolitische Diskussionen auf Anti-Rassismus- und Friedenserziehung bzw. Umgang mit Fremdenfeindlichkeit entfachten (Essinger und Uçar 1993), die Implementierung der „europäischen Dimension“ (Luchtenberg und Nieke 1994) und Mehrsprachigkeit statt der Fortsetzung eines „monolingualen Habitus“ einforderten (Gogolin 1994; Krumm 2009), interkulturelle, kommunikative Kompetenz bzw. sprachliche Bildung als Schlüsselqualifikation und grundlegende Zielsetzung jeglicher interkultureller Erziehung (Luchtenberg 1999; Krüger-Potratz 2005) oder Handlungsorientierung im Rahmen interkultureller Projektarbeit als angemessenes didaktisches Prinzip auswies (Pommerin 1996). Empirische Untersuchungen etwa zum Integrationsverhalten Heranwachsender mit Migrationshintergrund, ihrem Sprachverhalten, Fallstudien zum Umgang von Schulen mit Multikulturalität oder zu Fragen des interkulturellen und interreligiösen Lernens wurden vorwiegend in den 1990er Jahren und Anfang 2000 durchgeführt (Kupfer-Schreiner 1994; Auernheimer et al. 1996; Fischer et al. 1996; Fürstenau, Gogolin und Yagmur (Hg.) 2003).

2. Historischer Rückblick

Aus der Retrospektive zeichnen sich drei große Linien ab, die teilweise parallel zueinander in verschiedenen Bundesländern existierten (vgl. auch Art. 6):

- In den 1950er und 1960er Jahren wurden „Ausländer“ – zunächst aus Italien und Spanien und später aus Griechenland und der Türkei – als „Gastarbeiter“ angeworben. Ohne besondere Fördermaßnahmen wurden deren Kinder in Regelklassen „integriert“. Ihre Herkunftskultur und ihre muttersprachlichen Ressourcen wurden in diesen Kompensationsprogrammen nicht nur nicht genutzt, sondern systematisch ausgeblendet. Die Folgen dieser gescheiterten „Ausländerpolitik“ sind bekanntermaßen katastrophal: eine hohe Zahl von Schulabgängern ohne qualifizierten Schulabschluss, ein hoher Anteil an „Sonderschülern“, Semilinguismus und Kulturverlust.
- Aufgrund vehementer Kritik an der herrschenden Bildungspraxis der 1960er und 1970er Jahre wurden auf Drängen der ausländischen Eltern, der Ausländerbeiräte und WissenschaftlerInnen Konzepte des bilingualen Lernens entwickelt, die von der Hypothese ausgingen, dass Kinder aus Migrantenfamilien erst dann die Zweitsprache Deutsch erfolgreich lernen können, wenn sie ihre Muttersprache nicht nur auf dem Niveau alltagssprachlicher Kommunikation beherrschen, sondern sich auch auf einem hohen Niveau von Schul- und Fachsprachen sicher bewegen können. Es war zweifellos ein großer Verdienst der bilingualen Programme, die Muttersprachen der Kinder systematisch weiter zu entwickeln und ihre kulturellen Wurzeln im Unterricht zu berücksichtigen. Die einseitige Konzentration auf die Herkunftssprachen der Kinder und ihren Migrationshintergrund ohne nennenswerte Anbindung an die peer group der Mehrheitsbevölkerung, der Verzicht auf einen gemeinsamen Unterricht in allen Fächern ohne gezielte Fördermaßnahmen in der Zielsprache Deutsch verhinderte aber gerade das, was die Befürworter des Ansatzes intendierten, nämlich die Ausbildung einer ausbalancierten Bilingualität. Stattdessen erfolgten Segregation und Rückzug in den „Schonraum“ der eigenen Ethnie.
- Als Antwort auf die gescheiterte Assimilationspolitik bzw. Ausländerpädagogik, aber auch die Segregationspolitik der späten 1970er und 1980er Jahre wurden Konzepte der interkulturellen Erziehung entwickelt (Pommerin u. a. 1996).

Konstitutive Merkmale interkultureller Erziehung waren:

- Anti-Rassismus bzw. Friedenserziehung
- Respekt vor dem Fremden bzw. Neugier auf das Fremde
- Betonung von Gemeinsamkeiten und Ausgleichen der Differenzen
- Förderung von Mehrsprachigkeit
- Individualisierung des Unterrichts durch offene Lernstrukturen und Handlungsorientierung
- Einbezug von Stadtteilarbeit bzw. *community education* als „Ernstfall des Lernens“
- Neuorientierung der Lehrerrolle und Autonomie der Schule.

3. Beziehungen zwischen Multikulturalität, Transkulturalität und interkultureller Erziehung

Eine grundlegende Frage aus forschungsrelevanter Perspektive betrifft die Verbindung interkultureller Erziehung mit dem Verständnis von Multikulturalität bzw. Transkultura-

lität oder Hybridkultur: Verhält es sich tatsächlich so, dass sich die Multikulturalität – nach Ansicht der Rechtswissenschaftlerin Seyran Ates – als folgenschwerer Irrtum mit verhängnisvollen Folgen für unsere Gesellschaft erwiesen hat, weil Multikulturalität die realen Konflikte einer pluralen Gesellschaft verharmlost? Insbesondere bezieht sie die „Multikultis“, die Augen vor Zwangsheirat, Ehrenmord oder Rückzug in die eigene Ethnie zu verschließen. Unverbindliche Toleranz, die in Wirklichkeit Gleichgültigkeit überspiele, ermögliche erst, dass eine demokratische Grundordnung unterhöhlt werden könne und Parallelgesellschaften entstehen (Ates 2007: 92). Dennoch brauche unsere Gesellschaft, so die Autorin, eine effiziente interkulturelle Erziehung (Ates 2007: 1).

Kritik am Multikulturalismus-Konzept und an interkultureller Erziehung erfolgt auch aus der Sicht der transkulturellen Pädagogik. Multikulturalität würde, so ihre Vertreter, in der Vorstellung verharren, unverändert vom „Eigenen“ und „Fremden“ auszugehen, statt den Topos des „fließenden Dazwischen“ ins Blickfeld zu nehmen, Kulturen als monolithische Blöcke wahrzunehmen statt Mischungen und Überlagerungen, die sich in einem ständigen Wandel befinden (Welsch 1997; Göhlich et al. 2006). Dass sich heterogene, kulturelle Inhalte in einem Nebeneinander drängen, kulturelle Räume sich durchdringen und überlagern, die Kulturen implodieren oder, wie es der Philosoph Byung-Chul Han in seiner postmodernen Kulturtheorie formuliert – zu „*structangles*“ formieren, stellt weder ein Novum dar noch einen Gegensatz zur Multikulturalität, die sich seit langem von einem statischen Kulturverständnis verabschiedet hat.

Dieses „fließende Dazwischen“ ist ein Lebensgefühl, das vor allem die Dritte und Vierte Generation prägt. Nach Aussagen von Betroffenen löst es ambivalente Gefühle aus, da sie sowohl in Deutschland als auch in der Heimat ihrer Grosseltern als Fremde wahrgenommen werden. Allerdings berge ein Leben in Übergängen auch ungeahnte Chancen: Die fließenden Übergänge kultureller Anteile und mehrsprachiger Identitäten eröffneten auch die Perspektive größerer Flexibilität. Schriftsteller, wie etwa Alev Tekinay, Trojanow oder José F. A. Oliver haben das Potenzial einer „gemischten Identität“ bereits in den 1980er Jahren keineswegs nur als Wurzellosigkeit, sondern als „kulturelles Kapital“ und Durchbrechen starrer Systeme und Sehgewohnheiten erlebt. Aus der Vielfalt von Topographien, Sprachen und „Heimaten“, literarischen Vorbildern und eigener schöpferischer Kraft gelangten sie zu ihrer persönlichen unverwechselbaren Sprache (Oliver³ 1988: 127; Pommerin-Götze 2009: 365–369).

Der Hypothese eines Aufgebens von Alterität wurde allerdings heftig widersprochen: Die Ignoranz von Differenz führt zu einer fatalen Fehleinschätzung der Realität durch eine postmoderne Transkulturalität oder Hybridkultur. So gelangt etwa der Amerikanist Helmbrecht Breinig zu dem Schluss, an ein Verschwinden der „Eigen-Fremd-Differenz“ sei nicht zu denken; im Gegenteil, „*back to the roots*“ sei ein kultureller Trend, den wir als Gegenentwurf zur Globalisierung überall auf der Welt antreffen, wenn es um das kulturelle Überleben ethnischer Minderheiten gehe (Breinig 2006: 69–82).

Wenn alle Grenzen fließend sind, sich weder in gesellschaftlichen Systemen oder Subsystemen markante Besonderheiten feststellen lassen, also alles zur „*métissage culturel*“ wird und auch die Identitäten von Individuen in den verschiedenen Kulturen nur noch als patchwork-Identität existieren, dann erübrigt sich auch jegliche Diskussion um kulturelle, soziale und ethische Werte. „Dieser zentrale Gedanke eines Kulturbegriffs der Wertorientierung und Normalität fehlt durchgängig in allen postmodernen Kulturtheorien“ so Götze, „seien sie nun der Hybridität, dem Multikulturalismus, der Hyperkultur oder der Transkulturalität verpflichtet (Götze 2009: 6–7).

Die kritische Auseinandersetzung mit divergierenden kulturtheoretischen und pädagogischen Positionen ist insofern wichtig, als sie Einfluss auf die Konstituierung interkultureller Erziehungskonzepte ausübt.

4. Interkulturelle Erziehung auf dem Prüfstand

Anti-Rassismus und Friedenserziehung wie auch eine Erziehung, die Respekt vor dem Anderen und Neugier auf das Andere intendieren, stellen die unverzichtbaren Leitideen interkultureller Erziehung dar. Gleichheiten und Unterschiede wahrnehmen und respektieren zu lernen sind die Grundlagen einer politischen Kultur, die Einheit in der Vielfalt beschwört, wie sie etwa von Charles Taylor bereits 1993 für Kanada gefordert wurde. Sie fordert *alle* Bürger und Bürgerinnen, gleich welcher Nationalität, sozialer, ethnischer, sprachlicher oder religiöser Zugehörigkeit, auf, auf der Basis anerkannter demokratischer Grundrechte den Dialog fortzusetzen, auch wenn der Konflikt temporär unlösbar scheint. In diesem Punkt treffen sich die Forderungen Taylors mit den Bemühungen von Seyran Ates, die zwar dem Multikulturalismus im Sinne eines *alles akzeptierenden Nebeneinanders* eine Absage erteilt, dennoch in der interkulturellen Erziehung die einzige bildungspolitische Alternative sieht.

Wenden wir uns dem Aspekt der Mehrsprachigkeit, einem weiteren grundlegenden Prinzip interkultureller Erziehung zu, so wird man feststellen, dass die Fähigkeit, mehrere Sprachen zu „beherrschen“, zwar in wissenschaftlichen Fachkreisen hohes Ansehen genießt, in der konkreten Unterrichtspraxis aber nur zögerlich aufgegriffen wird, sieht man einmal von Modellversuchen zur Förderung von Fremdsprachen, zum Frühbeginn des Fremdsprachenunterrichts, dem bilingualen Fach-Sprachunterricht oder dem Fremdsprachen zugewandten Konzept der Europaschulen ab (Hu 2003: 291; vgl. Art. 91).

Das Erkennen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden war seit ihrer Entstehung fester Bestandteil interkultureller Erziehung, wobei die Suche nach den Gemeinsamkeiten, vor allem im Elementar- und Primärbereich, im Vordergrund stand (vgl. Art. 158). Diese Programme zeichnete der Versuch aus, gleiche oder ähnliche Bedürfnisse Heranwachsender aufzugreifen, um gegenseitige Vorurteile gar nicht erst aufkommen zu lassen. Die Lust am Spiel, an Essen und Trinken, das Basteln multikultureller Kalender, das gemeinsame Feiern von Geburtstagen oder dem Zuckerfest, das Singen von Liedern in verschiedenen Sprachen und schließlich das gemeinsame Entdecken der neuen Wohnumgebung oder auch fremder Stadtteile waren länderübergreifend Teil aller interkulturellen Erziehungsprogramme. Differenzen zwischen den verschiedenen Kulturen, wie etwa geschlechtsspezifische Verhaltensweisen oder der Umgang zwischen Kindern und älteren Autoritätspersonen wurden als potenzielle Konfliktherde wahrgenommen und durch „Verhaltensregeln“ zu entschärfen versucht. Aus heutiger Sicht erscheinen diese interkulturellen Lernprojekte freilich einseitig auf Harmonie bedacht, zumal, wenn „Fremdheit“ allein durch rationale Erklärungen überwunden werden sollte.

Weitere konstruktive Merkmale interkultureller Erziehungskonzepte, wie etwa offene Lernstrukturen, größere Autonomie von Schulen, Öffnung der Schule zur Stadtteilarbeit bzw. *community education*, Individualisierung und Handlungsorientierung des Unterrichts und schließlich die Neuorientierung der Lehrerrolle (vgl. Art. 149) blieben, sofern sie nur partiell erfolgten und nicht Teil einer äußeren und inneren Schulreform wurden, Kosmetik an einer sonst verfehlten Bildungspolitik.

Deshalb ist zu fragen, welche Lösungsmöglichkeiten für eine erfolgreiche Bildungspraxis genutzt werden sollten, um heranwachsenden Generationen Zukunftschancen zu eröffnen:

- Das dreigliedrige Schulsystem ist ein Anachronismus, das zu Gunsten eines flexiblen, durchlässigen Schulsystems, etwa nach skandinavischen Vorbildern, aufzugeben ist.
- Je nach den strukturellen Bedingungen eines Wohngebiets und Schulbereichs sollte jede Schule ihr eigenes „interkulturelles Projekt“ entwickeln dürfen. Dazu aber bedarf es einer weitaus größeren Autonomie der Schulen wie auch die Integration stadtteil-spezifischer Lern- und Ausbildungsangebote, die innerhalb einer Schullandschaft variieren: Die Kooperation mit Wissenschaftlern und Künstlern mit dem Handwerk und der Industrie sowie anderen Bereichen des öffentlichen Lebens.
- Interkulturelle Lernangebote sind – unter Mitsprache der Lernenden – in allen Fächern anzubieten. Eine enge Vernetzung mit außerschulischen Fördermaßnahmen, wie etwa mit Mercator-Projekten, Sommercamps, Schreibwerkstätten mit Literaturhäusern und Theatern, Modellen zur Fortbildung von Eltern und vielen anderen Aktivitäten könnte eine Brücke schlagen zwischen staatlicher und gemeinwesenorientierter Verantwortung für interkulturelle Erziehung und Bildung.
- Sitzenbleiben gehörte der Vergangenheit an, da seine Ineffizienz seit langem unbestritten ist. Stattdessen gäbe es ein differenziertes Förderangebot für Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Begabungen und Schwächen.
- Mehrsprachigkeit hätte in einem interkulturellen Schulprofil eine für alle Fächer und für das gesamte Schulleben existenzielle Bedeutung und zwar in Form eines erweiterten Angebots von Sprachen, die in Verbindung mit verschiedenen Sachaufgaben in unterschiedlichen Niveaustufen erlernt werden könnten.
- Die Förderung des Deutschen auf allen Fertigkeitsebenen hätte im Hinblick auf soziale und berufliche Chancengleich Priorität im Sprachenkanon. Dies steht in keinerlei Widerspruch zu einer mehrsprachigen interkulturellen Erziehung.
- Die heterogene Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen bietet eine Vielzahl an unterschiedlichen Sprech- und Schreibansätzen, an Situationen des genauen Zuhörens und Verstehens. Lese- und Schreibkompetenzen wären an einem breiten Repertoire von Textsorten zu entwickeln, das von Anfang an auch literarische Texte, Theaterstücke, Filme, Autorengespräche und weitere sprach-ästhetische Angebote neben Sachtexten mit einschließt.
- Die geeignete Schulform wäre die Ganztagschule, die neben strukturierten und freien Lernprozessen auch informelle Angebote des interkulturellen Austausches mit anderen und anders Denkenden bereit hielt. „Lernen im Ernstfall“ müsste sich mit Phasen der Reflexion und des Übens sinnvoll abwechseln (Pommerin-Götze 2005: 143–162).

Wie es gelingen kann, die „Realutopie“ interkultureller Erziehung zur alltäglichen Praxis werden zu lassen und ihr den Anschein von Exklusivität zu nehmen, gehört zu den dringlichsten Aufgaben unserer Gesellschaft.

Im Nationalen Integrationsplan der Bundesregierung, der 2007 in Kraft getreten ist, werden Aufgaben des Bundes, der Länder und der Kommunen zum Gelingen der Integration zu insgesamt zehn „Themenfeldern“ formuliert. Eine intensivere Sprachförderung des Deutschen, im Rahmen einer Mehrsprachigkeitserziehung in Schule und Vorschulerziehung ist herausragendes Ziel der gesamten Integrationsbemühungen (Der Nationale Integrationsplan 2007).

5. Literatur in Auswahl

Ates, Seyran

³2007 *Der Multikulti-Irrtum. Wie wir in Deutschland besser zusammenleben können.* Berlin: Ullstein.

Auernheimer, Georg, Victor von Blumenthal, Heinz Stübiger und Bodo Willmann

1996 *Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. Fallstudien zum Umgang von Schulen mit multikultureller Situation.* Münster/New York: Waxmann.

Becker, Georg E. und Ursula Coburn-Staeger (Hg.)

1994 *Pädagogik gegen Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Gewalt. Mut und Engagement in der Schule.* Weinheim/Basel: Beltz.

Breinig, Helmbrecht

2006 Transkulturalität und Transdifferenz: Indianische Subjektkonstruktionen. In: Michael Göhlich, Hans-Walter Leonhard, Eckart Liebau und Jörg Zirfas (Hg.), *Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz*, 69–82. Weinheim/München: Juventa.

Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen

2007 Hrsg. vom Presse- und Informationsamt der Bundesregierung. Berlin.

Essinger, Helmut und Ali Ucar (Hg.)

1993 *Interkulturell – Politisch – Antirassistisch.* Felsberg: Migro.

Fischer, Dietlind, Peter Schreiner, Götz Doyé und Christoph T. Scheilke

1996 *Auf dem Weg zur internationalen Schule. Fallstudien zur Situation interkulturellen und interreligiösen Lernens.* Münster/New York: Waxmann.

Fürstenau, Sara, Ingrid Gogolin und Kutlay Yagmur (Hg.)

2003 *Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Spracherhebung an den Grundschulen.* Münster/New York: Waxmann.

Göhlich, Michael, Hans-Walter Leonhard, Eckart Liebau und Jörg Zirfas (Hg.)

2006 *Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz.* Weinheim/München: Juventa.

Götze, Lutz und Gabriele Pommerin

1992 Multikultur und interkulturelles Lernen. In: Gabriele Pommerin-Götze, Bernhard Jehle-Santoso und Eleni Bozikake-Leisch (Hg.), *Es geht auch anders! Leben und Lernen in einer multikulturellen Gesellschaft*, 102–121. Frankfurt a. M.: Dağyeli.

Götze, Lutz

2009 Multikulturalismus, Hyperkulturalität und Interkulturelle Kompetenz. *Info DaF* 36(4): 325–334.

Götze, Lutz und Claudia Kupfer-Schreiner (Hg.)

2009 *Visionen und Hoffnungen in schwieriger Zeit. Kreativität – Sprachen – Kulturen. Festschrift für Gabriele Pommerin-Götze zum 60. Geburtstag.* Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Gogolin, Ingrid

1994 *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule.* Münster/New York: Waxmann.

Grimm, Thomas und Elisabeth Venohr (Hg.)

2009 *Immer ist es Sprache. Mehrsprachigkeit – Intertextualität – Kulturkontrast. Festschrift für Lutz Götze zum 65. Geburtstag.* Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Hamburger, Franz

1994 *Pädagogik der Einwanderergesellschaft.* Frankfurt a. M.: Cooperative Verlag.

Hu, Adelheid

2003 *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit.* Tübingen: Gunter Narr.

Krüger-Potratz, Marianne

2005 *Interkulturelle Bildung – Eine Einführung.* Münster: Waxmann.

- Krumm, Hans-Jürgen
 2009 Bunt ist besser als nur deutsch. Mehrsprachigkeit und europäische Identität. In: Thomas Grimm und Elisabeth Venohr (Hg.), *Immer ist es Sprache. Mehrsprachigkeit – Intertextualität – Kulturkontrast. Festschrift für Lutz Götze zum 65. Geburtstag*, 165–184. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Kupfer-Schreiner, Claudia
 1994 *Sprachdidaktik und Sprachentwicklung im Rahmen interkultureller Erziehung. Das Nürnberger Modell; ein Beitrag gegen Rassismus und Ausländerfeindlichkeit*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Luchtenberg, Sigrid und Wolfgang Nieke (Hg.)
 1994 *Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension. Herausforderungen für Bildungssystem und Erziehungswissenschaft. Festschrift für Manfred Hohmann*. Münster/New York: Waxmann.
- Luchtenberg, Sigrid
 1999 *Interkulturelle Kommunikative Kompetenz. Kommunikationsfelder in Schule und Gesellschaft*. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Oliver, José F. A.
³1988 Lyrik für die zweite Generation. In: Gino Chiellino (Hg.), *Die Reise hält an. Ausländische Künstler in der Bundesrepublik*, 126–138. München: Beck
- Pommerin, Gabriele unter Mitarbeit von Claudia Kupfer-Schreiner, Stefanie Lamprecht, Ulla Meyer, Iris Schloss, Ibrahim Akman, Johann Mayr und Hans-Martin Quiz
 1996 *Kreatives Schreiben. Handbuch für den deutschen und interkulturellen Sprachunterricht in den Klassen 1–10*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Pommerin-Götze, Gabriele
 2001 Interkulturelles Lernen. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gerd Henrici und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 673–985. Bd. 2. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1–2). Berlin/New York: de Gruyter.
- Pommerin-Götze, Gabriele
 2005 Zur Bildungssituation Jugendlicher mit Migrationshintergrund. In: Volker Frederking, Hartmut Heller und Annette Scheunpflug (Hg.), *Nach PISA. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung nach zwei Studien*, 143–162. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pommerin-Götze, Gabriele
 2009 Einladung zum literarischen Streifzug. Literatur der Fremde an ausgewählten Beispielen. In: Thomas Grimm und Elisabeth Venohr (Hg.), *Immer ist es Sprache. Mehrsprachigkeit – Intertextualität – Kulturkontrast. Festschrift für Lutz Götze zum 65. Geburtstag*, 365–382. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Reich, Hans H., Alfred Holzbrecher und Hans-Joachim Roth (Hg.)
 2000 *Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch*. Opladen: Leske + Budrich.
- Ruhloff, Jörg
 2004 Humanismus, humanistische Bildung. In: Dietrich Benner und Jürgen Oelkers (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, 443–454. Weinheim/Basel: Beltz.
- Taylor, Charles
 1993 *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Frankfurt a. M.: S. Fischer.
- Welsch, Wolfgang
 1997 Transkulturalität. Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen. In: Irmela Schneider und Christian W. Thomsen (Hg.), *Hybridkultur*, 67–90. Köln: Wienand.

Gabriele Pommerin-Götze, Erlangen (Deutschland)

126. Berufsorientierter Deutschunterricht

1. Zur Entwicklung des Begriffs und des Arbeitsfeldes
2. Begriffsbestimmung und Unterrichtsformen
3. Teilnehmerorientierte Kursorganisation: Von der Bedarfsanalyse bis zur Evaluation
4. Komponenten des berufsorientierten Deutschunterrichts: Wortschatz, Grammatik
5. Schlüsselqualifikationen und Mehrsprachigkeit
6. Literatur in Auswahl

1. Zur Entwicklung des Begriffs und des Arbeitsfeldes

Die Entwicklung des berufsorientierten Deutschunterrichts lässt sich in drei Phasen unterteilen, in denen sich die ökonomischen Rahmenbedingungen und in deren Folge Sprachbedarf und Vermittlungskonzepte gewandelt haben. Dieser Prozess wurde beeinflusst von einer rasanten Weiterentwicklung der Kommunikationstechnologie mit der Möglichkeit zeitgleicher bzw. wenig zeitversetzter fremdsprachlicher Kommunikation. Obwohl diese Entwicklungsphasen nicht im Sinne chronologischer Zäsuren klar abgrenzbar sind, kann man die Entwicklungsabfolge wie folgt verdeutlichen:

Tab. 126.1.

	Ökonomische Entwicklung	Didaktische Grundlagen	Vermittlungsmethodik
80er Jahre	Nationalökonomien, Import – Export Paradigma	Fachsprachlich und formorientierter Fremdsprachenunterricht	Fachwortschatzorientierung und Handelskorrespondenz
90er Jahre	Europäischer Binnenmarkt, Entwicklung der „new economy“, medial beschleunigte Kommunikation	Verbindung von Formorientierung und Pragmatik, <i>Zertifikat Deutsch für den Beruf</i> (1995)	Pragmatisch angereicherte oder bestimmte Wirtschaftsdeutschkurse
Gegenwart	Globalisierte und regional-komplementäre Produktion und netzbasierte Interaktion	Europäischer Referenzrahmen, Aufgaben- und Bedarfsorientierung	Individualisierte, bedarfsbasierte Trainingsformen und Kursdesigns, Qualitätsmanagement

2. Begriffsbestimmung und Unterrichtsformen

Berufsorientierter (oder berufsbezogener) Deutschunterricht bezeichnet eine Zielperspektive, die weder an ein bestimmtes Sprachniveau noch an eine bestimmte Schul- oder Unterrichtsform gebunden ist. Das gemeinsame Merkmal aller Formen des berufsorientierten Deutschunterrichts ist, dass er darauf abzielt, Lernende auf die kommunikativen Anforderungen ihres fremdsprachlichen Handelns in beruflichen Kontexten vorzubereiten. Die damit umrissenen Planungsvariablen verändern und erhöhen für die Lehrenden

die Kompetenzanforderungen im Bereich der Planung und Durchführung des Unterrichts im Vergleich zum allgemeinen Deutschunterricht. Dies gilt besonders dort, wo Unterrichtsziele spezifischer und inhaltlich anspruchsvoller werden und außerschulische Instruktionsszenarien innovatives Materialdesign und flexible Lernarrangements erfordern. Da die Ausbildung von Lehrkräften für dieses Arbeitsfeld in der Regel unzureichend ist, hat ERFA-Wirtschaft-Sprache, ein Arbeitskreis von Sprachenverantwortlichen in mehr als 50 deutschen Firmen, eigene Qualitätsmerkmale für Sprachtrainer veröffentlicht.

Da berufsorientierter Deutschunterricht als Unterrichtsform nicht von allgemeinem Deutschunterricht abgrenzbar ist, sind auch seine Planungskonzepte, Materialien und die Lehrpersonalausbildung zuerst dem Forschungsstand der allgemeinen Fremdsprachendidaktik und -methodik verpflichtet. Von Lehrkräften, die Sprachunterricht in der beruflichen Bildung oder in Firmen erteilen, werden also keine Kenntnisse spezieller Berufsfelder oder Fachsprachen erwartet, wohl aber die Fähigkeit des Umgangs mit den speziellen Sprachbedürfnissen konkreter Zielgruppen. Für Lernende des Deutschen als Zweitsprache, also Personen mit Migrationserfahrung und beruflichen Zielen im Zielsprachenland, steht der Aspekt der beruflichen Qualifikation oft im Mittelpunkt des sprachlichen Lerninteresses und damit auch stärker die berufssprachlichen Spezifika (Ohm, Kuhn und Funk 2007). Lernende, die Deutsch außerhalb des Zielsprachenlandes lernen, bereiten sich mehrheitlich eher unspezifisch auf fremdsprachliche Berufsanforderungen vor, wobei aber nicht zu übersehen ist, dass die Motivation zum Lernen der deutschen Sprache immer stärker von beruflichen Motiven bestimmt wird. Berücksichtigt man die vielfältigen Motivationen und differenzierten Formen global-komplementärer Produktion und Dienstleistung deutscher Firmen und einer ebenso vielgestaltigen Arbeitsmigration, so verliert die für das Fach konstitutive DaF/DaZ-Unterteilung im berufsorientierten Deutschunterricht ihre Bedeutung.

Die kommunikative Kompetenz eines Sprechers ist nicht teilbar in einen privaten und einen beruflichen Teil. Der überwiegende Teil der berufsinternen Alltagskommunikation besteht aus sprachlichen Handlungen, die weder berufs- noch berufssprachenspezifisch sind: Lernende verfügen zu Beginn des Erwerbs berufsbezogener Sprachhandlungskompetenz in der Regel noch nicht über berufliche bzw. fachliche Kompetenz. Haben sie aber Berufserfahrung, so ergibt sich daraus auch eine größere Spezifik der beruflichen Kommunikationsanforderungen. Zusammenfassend kann man drei kurskonstituierende Bereiche unterscheiden:

Planungsbereich 1: Berufsvorbereitender Deutschunterricht

Ziel ist die allgemeine Vorbereitung auf die sprachlichen Anforderungen von Berufen allgemein. Zu dieser Kategorie gehören studienbegleitender Fremdsprachenunterricht ebenso wie DaZ-Unterricht in den berufsvorbereitenden Klassen der Berufsschulen und im weiteren Sinne jeder Sprachunterricht, in dem Deutsch mit teilweise beruflicher Motivation gelernt wird. Da die Lernenden in der Regel nicht über berufliches Fachwissen verfügen, müssen lexikalische und inhaltliche Anforderungen allgemeinverständlich und frei von beruflicher Spezifik sein.

Planungsbereich 2: Berufsbegleitender Deutschunterricht

Ziel ist die (bessere) Bewältigung der aktuellen oder zukünftigen sprachlichen Anforderungen in beruflichen Handlungskontexten. Hierzu gehören beispielsweise der ausbil-

dungsbegleitende Zweitsprachenunterricht im dualen System deutscher Berufsschulen ebenso wie lehrgangsbegleitender Unterricht in Bildungsmaßnahmen. Ein großer Teil des berufsbegleitenden Sprachunterrichts findet inner- und außerbetrieblich im Auftrag von Betrieben statt, wobei die Bewältigung konkreter kommunikativer Anforderungen aus der betrieblichen Praxis Anlass und Ziel von sprachlichen Lernvorgängen ist. In dieser Unterrichtsform korrespondieren konkrete persönliche oder betrieblich vorgegebene Zielstellungen verbunden mit klaren Zeitvorgaben mit einer in der Regel hohen Motivation. Betriebsinterne Fremdsprachenvermittlung wird in Abgrenzung zum schulischen Lernen und in Betonung des handlungsorientierten Ziels zumeist als Training bezeichnet.

Planungsbereich 3: Berufsqualifizierender Deutschunterricht.

Ziel dieser Unterrichtsform ist es, die rechtlichen Voraussetzungen für einen Berufs- oder Studienabschluss zu schaffen. Sprachunterricht ist hier Teil der Qualifikationsanforderungen im Rahmen eines Studien- oder Ausbildungscurriculums. Sprachprüfungen sind oft Bestandteil oder Voraussetzung eines Berufs- oder Studienabschlusses. In diesen Fällen stehen weniger konkrete kommunikative Anforderungen eines Berufs als ein Lernzielkatalog und oft eine Wortschatzliste im Zentrum. Oft wird ein externes Sprachenzertifikat wie die *Prüfung Wirtschaftsdeutsch* verlangt.

Die drei Formen unterscheiden sich in Bezug auf Inhalte, Motivation, Ziele und Rahmenbedingungen des Unterrichts erheblich. Im berufsvorbereitenden Unterricht sind die fachsprachlichen Anforderungen flach und in Bezug auf unterschiedliche Berufsfelder polyvalent zu halten, da subjektive, arbeitsmarktbedingte und technologische Veränderungen auch sprachliche Anforderungsprofile rasch verändern. Die Lernzielplanung hat zudem zu berücksichtigen, dass sich berufliche Sprachverwendung stärker als in der Vergangenheit in mündlicher und informell-schriftlicher Kommunikation manifestiert. Der GeR kann als Instrument zur differenzierten Planung und Beschreibung der fremdsprachlichen berufsbezogenen Handlungskompetenz dienen, da er sowohl in den Kann-Beschreibungen Bezug auf die Verwendung der Fremdsprache in der Arbeitswelt nimmt als auch den beruflichen Bereich zu den Lebensbereichen (Domänen) zählt, in denen Sprache im Kontext sozialer Situationen verwendet wird (GeR, 4.1.1). In der Broschüre „Arbeitsplatz Europa“ ist, basierend auf den Kann-Beschreibungen des GeR, niveauspezifisch ausgeführt, welche Sprachhandlungen auf den einzelnen Niveaustufen und in einzelnen Fertigungsbereichen von beruflicher Relevanz sind (DIHK u. a. 2007).

Für den Unterricht mit Sprachanfängern stellen ein sprachhandlungsbezogenes Training, ein kultursensibler und lernerzentrierter kommunikativer Unterricht mit abwechslungsreichen Arbeits- und Sozialformen die beste Grundlage für die Kommunikation in beruflichen Kontexten dar. Darüber hinaus können eine Reihe konkreter curricularer Gestaltungsmerkmale der beruflichen Motivation von Deutschlernern vom A1-Niveau an Rechnung tragen:

- das Einbeziehen beruflicher Themen und Szenarien in die Sprachhandlungsplanung auf allen Stufen,
- die bewusste Vermittlung von Arbeitstechniken und Lernstrategien von besonderer beruflicher Relevanz, z. B. Umgang mit authentischen Texten, neuen Medien und großen Mengen neuen Wortschatzes,
- die Thematisierung eines beruflich frequenten, fachlich polyvalenten grundlegenden Wortschatzes schon im Anfangsunterricht.

3. Teilnehmerorientierte Kursorganisation: Von der Bedarfsanalyse bis zur Evaluation

Bedarfsanalysen als empirische Verfahren zur Identifizierung berufsbezogener Sprachverwendungssituationen und der zu ihrer Bewältigung notwendigen sprachlichen und interkulturellen Qualifikationen bilden eine Grundlage institutioneller und individueller Kursplanung. Die Analyse kann sich auf den Sprachbedarf einzelner Personen, eines Unternehmens oder eines beruflichen Szenarios beziehen, auf das vorbereitet werden muss. Mourlhon-Dallies (2008: 198 ff.) unterscheidet zwischen Nachfrageanalyse, Bedarfsanalyse und systemischer Analyse. Mit der Nachfrageanalyse werden die Bereiche des kommunikativen Kontexts bzw. die konkreten Formen sprachlichen Handelns, wie sie sich aus der Sicht des Unternehmens darstellen, erfasst. Mit der Bedarfsanalyse werden berufliche Aufgaben unter dem Gesichtspunkt der sprachlichen Anforderungen erfasst und gewichtet, die systemische Analyse umfasst die zur Verfügung stehenden zeitlichen, materiellen und infrastrukturellen Ressourcen sowie die Voraussetzungen auf Seiten der Lernenden. Hyland verweist auf die Problematik der konkreten Erfassung dieser Informationen und den Unterschied zwischen Kommunikationsbedarf und subjektiven Lernbedürfnissen (Hyland 2009: 205).

Bedarfsanalysen können mit Hilfe von Checklisten, Fragebögen, strukturierten Interviews, Tests, Beobachtungen oder in Kombination dieser Elemente durchgeführt werden (vgl. Mourlhon-Dallies 2008: 198 ff.). Aus didaktischer Sicht ist besonders zu betonen, dass es nur dann sinnvoll ist, Daten zu erheben, wenn anschließend auf dieser Grundlage auch ein Sprachtraining aufgebaut werden kann. Das kooperative Erfassen von Daten mit den Kursteilnehmenden zusammen schafft gleichzeitig Lernzieltransparenz als wichtigste Voraussetzung einer späteren Evaluation von Kursverlauf und -ergebnis.

Die Bedarfsanalyse ist nur der Beginn einer kontinuierlich nötigen kooperativen Entscheidungsfindung in Bezug auf Inhalte und Arbeitsformen (Breen und Littlejohn 2000). Die berufsorientierte Kursplanung basiert auf der Vernetzung unterschiedlicher Informationen mit den kommunikativen Anforderungen und muss die zur Verfügung stehenden finanziellen, zeitlichen, medialen und personellen Ressourcen sowie die aktuelle Methodendiskussion berücksichtigen. An die Phase der Bedarfsanalyse schließt sich die Konzipierung des Kurses mit der Auswahl der Kursinhalte an, die sich in Themen, Materialien, Aktivitäten und dem Umgang mit unterschiedlichen Texten an den real oder potenziell zu bewältigenden kommunikativen Handlungen in der Arbeitswelt orientiert.

Da Lehrpersonal in berufsorientierten Kursen oft verstärkter Rechenschaftspflicht unterliegt, gehören systematische kursbegleitende (formative) Kursevaluationen ebenso zum Alltag wie abschließende (summative) Bewertungen und Einschätzungen des Lernergebnisses.

Methodisch entspricht ein Gruppenunterricht mit vielfältigen kooperativen Arbeitsformen am ehesten den kommunikativen Szenarien beruflichen Handelns. Im berufs begleitenden Unterricht ist auch das Einzeltraining (Wilberg 2002) ein zunehmender Teilbereich des Sprachtrainingsmarktes. Hier wird ein einzelner Lernender mit einem spezifischen Sprachbedarf von einem Lehrenden betreut. Die Lernenden treten z. B. als Experten ihres Faches, als Kunden oder Studenten auf, so dass das Einzeltraining neben Rollen- und Lehr-Lernbewusstheit vor allem Improvisation und Flexibilität verlangt.

Eine weitere Variante des berufsorientierten Deutschunterrichts ist das Sprachcoaching (vgl. Weber, Becker und Laue 2000: 160 ff.), ein auf eine Einzelperson oder Gruppe

zentrierter Beratungs- und Betreuungsprozess, der sich auf unterschiedliche Bedarfslagen des Coachingnehmers beziehen kann, zeitlich begrenzt ist und vor allem als „Hilfe zur Selbsthilfe“ dienen soll. Coaching begleitet das berufliche Handeln direkt am Arbeitsplatz, so dass Sprachprobleme von den Lernenden aufgezeigt und Lerninhalte aus den konkreten Anforderungen des Arbeitsalltags entwickelt werden. Eine besondere Form ist das Telefon-Coaching, das vor allem dann sinnvoll ist, wenn es um zielgerichtete sprachliche Nuancierungen und Effektivierungen oder die Registerwahl geht, d. h. es basiert auf einem bereits vorhandenen fortgeschrittenen sprachlichen Können.

4. Komponenten des berufsorientierten Deutschunterrichts: Wortschatz, Grammatik

4.1. Wortschatz

Im Mittelpunkt des berufsorientierten Deutschunterrichts standen traditionell Terminologie und das Lesen von Fachtexten. Der relativ geringe Anteil der Fachsprache in der mündlichen Fachkommunikation, das Veralten fachlicher Wortschatzbestände innerhalb nur weniger Jahre, die Problematik sachgerechter Auswahlkriterien aus umfangreichen terminologischen Listen macht eine begründete Fachwortschatzauswahl per didaktischer Reduktion unmöglich. Während deshalb der Erwerb spezifischen Fachwortschatzes außer in berufsqualifizierenden, prüfungsvorbereitenden Kursen kein Ziel sein kann, sind alle Strategien, die dazu dienen, Lernende auf den autonomen Umgang mit großen Wortschatzmengen vorzubereiten, systematisch zu trainieren, z. B.

- Erschließungsstrategien (auf der Wort-, Satz- und Textebene)
- Wortschatzverarbeitungsstrategien,
- Gebrauch von Nachschlagewerken,
- Bewusstmachung aller Möglichkeiten des mentalen Lexikons zur lexikalischen Koordination,
- Strategien zur selbständigen Erweiterung von Wortfamilien und Wortfeldern,

Obwohl bisher weder ein Korpus der gesprochenen Sprache eines Berufs noch eines Berufsfeldes vorliegt, kann davon ausgegangen werden, dass sowohl in kundenorientierten Dienstleistungs- als auch in Handwerksberufen oder im Finanz- und Verwaltungsbereich jeweils ein großer Teil des Wortschatzes berufsfeldübergreifend relevant und frequent ist. Diese Wörter sind wegen ihrer beruflichen und umgangssprachlichen Polyvalenz im berufsvorbereitenden Unterricht von besonderem Interesse. Aus didaktischer Sicht besteht hier erheblicher Forschungsbedarf. Im Hinblick auf die Gemeinsamkeiten zwischen Berufen und Berufsfeldern ist zudem weniger auf den Bereich der meist fachbezogenen Nomen als auf die Bereiche der Verben, die berufliche Handlungen beschreiben, hinzuweisen. So sind beispielsweise die Verben der Bedeutungsbereiche

- quantitative Relationen (Vergleich, Zunahme, Abnahme)
- Definitionen (Gleichsetzung)
- Stoff- und Produktbeschreibungen (Differenzierung, Abgrenzung)
- Arbeitsanweisungen (sprachhandlungsbezogen, imperativisch)

in allen Berufsfeldern in hoher Frequenz und vielen Varianten vertreten. Angesichts der Wortschatzmengen sind zudem die Wortbildungsregeln (rezeptiv) Gegenstand der systematischen Wortschatzarbeit (Ohm, Kuhn und Funk 2007).

4.2. Grammatik

Das Bewusstmachen einzelner Strukturen ist nur sinnvoll, wenn die Kenntnis einer Struktur bei der Bewältigung eines beruflich-kommunikativen Handlungszusammenhangs nützt, wenn Strukturen und Regeln in beruflichen Texten und Verwendungszusammenhängen hoch frequent und breit anwendbar sind. Auf der Textebene stehen alle Formen pronominaler Referenz, berufstypischer Textstrukturen und der Bereich der Konnektoren im Mittelpunkt. Je nach kommunikativer Aufgabenstellung können darüber hinaus jene Strukturen, die der Präzisierung, der Verkürzung, der Generalisierung und der Differenzierung dienen, thematisiert werden.

5. Schlüsselqualifikationen und Mehrsprachigkeit

Seit Mitte der 1980er Jahre, befördert durch sich rasch verändernde berufliche Anforderungsprofile, wurde der berufliche Kompetenzbegriff mehr und mehr durch berufsübergreifende Szenarien und transferierbare Schlüsselqualifikationen ergänzt, was zu einer Konvergenz beruflicher und allgemeiner Bildung beitrug. Dies trägt der Tatsache des raschen Wandels methodischer, sozialer und arbeitstechnischer Aspekte von Berufen Rechnung. Sprachunterricht muss besonders zu den beruflichen Schlüsselqualifikationen „Eigenständiger Umgang mit Aufgaben“, „Entscheidungsfähigkeit“, „Kritikfähigkeit/Selbstevaluation“, „Informationsverarbeitungskompetenz“, „Sozialverhalten/Teamfähigkeit“ und „Interkulturelle Kompetenz“ beitragen. Die Vorbereitung auf einen mehrsprachigen beruflichen Alltag und auf die berufliche und sprachliche Weiterqualifikation tritt in den Vordergrund. Auch Migration und Globalisierung haben die Bedeutung mehrsprachiger Arbeitsumwelten verstärkt. Monolinguale Szenarien verlieren an Bedeutung. Berufssprachliche Qualifikationsansätze müssen dieser Tatsache Rechnung tragen.

6. Literatur in Auswahl

Breen, Michael P. und Andrew Littlejohn (Hg.)

2000 *Classroom Decision-Making. Negotiation and Process syllabuses in practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

DIHK, VDP, telc GmbH, Henkel KGaA (Hg.)

2007 *Arbeitsplatz Europa. Sprachkompetenz wird messbar. A Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching (CEF)*. DIHK. Online: http://www.duesseldorf.ihk.de/produktmarken/Publikationen/AusWeiterbildung/M6_ArbeitsplatzEuropaSprache.pdf [29. 09. 2009].

ERFA-Wirtschaft-Sprache

ERFA Qualitätskriterien – Referenzrahmen für Trainerinnen und Trainer. Online unter <http://erfa-wirtschaft-sprache.de/index.php/> [15. 12. 2009].

Europarat (Hg.)

- 2001 *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Goethe-Institut und DIHT

- 1995 *DfB-Curriculum*. München: Goethe-Institut.

Hyland, Ken

- 2009 Specific Purpose Programms. In: Catherine J. Doughty und Michael Long (Hg.), *The Handbook of Language Teaching*, 201–217. Malden: Wiley-Blackwell.

Kuhn, Christina

- 2007 *Fremdsprachen berufsorientiert lernen und lehren. Kommunikative Anforderungen der Arbeitswelt und Konzepte für den Unterricht und die Lehrerbildung am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache*. Phil. Diss. Universität Jena.

Mourlhon-Dallies, Florence

- 2008 *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris: Didier.

Ohm, Udo; Christina Kuhn und Hermann Funk

- 2007 *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten*. Münster: Waxmann.

Van Avermaet, Piet und Sara Gysen

- 2006 *Language learning, teaching and assessment and the integration of adult immigrants. The importance of needs analysis*. Online: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications_EN.asp [8. 12. 2009].

Schöpfer-Grabe, Sigrid und Reinhold Weiss,

- 1998 *Vorsprung durch Fremdsprachentraining. Ergebnisse einer Unternehmensbefragung*. Köln: Deutscher Institutsverlag.

Weber, Hartmut; Monika Becker und Barbara Laue

- 2000 *Fremdsprachen im Beruf. Diskursorientierte Bedarfsanalysen und ihre Didaktisierung*. Aachen: Shaker.

Wilberg, Peter

- 2002 *One to One. A Teacher's Handbook*. Boston: Heinle.

Hermann Funk, Jena (Deutschland)