

Konferenzbeiträge / Atti / Proceedings

IDT 2013

Band 8 – Sektionen G1, G2, G3, G4, G5

Sprachenpolitik und Sprachenvielfalt

Hans Drumbl, Geraldo de Carvalho, Jörg Klinner (Hrsg.)

bu,press

bozen
bolzano
university
press

unibz
— Freie Universität Bozen
— Libera Università di Bolzano
— Università Lìdia de Bulsan

IDT 2013

Deutsch von innen · Deutsch von außen

DaF · DaZ · DaM

Beiträge der XV. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer
Bozen, 29. Juli–3. August 2013

Im Auftrag des IDV herausgegeben von Hans Drumbl und Antonie Hornung



Konferenzbeiträge / Atti / Proceedings

IDT 2013

Band 8 – Sektionen G1, G2, G3, G4, G5

Sprachenpolitik und Sprachenvielfalt

Hans Drumbl, Geraldo de Carvalho, Jörg Klinner (Hrsg.)

bu,press

bozen
bolzano
university
press

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

Cover design: doc.bz / bu,press
© 2016 by Bozen-Bolzano University Press
www.unibz.it/universitypress

ISBN 978-88-6046-092-9
E-ISBN 978-88-6046-127-8



This work—excluding the cover and the quotations—is licensed under the Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.

Inhalt

Sektion G1 / G2 – Sprachen bei Migration, Minderheiten, Mobilität / Schriftspracherwerb im Kontext von Migration und Deutsch als Zweitsprache

Einleitung <i>Hans Drumbl</i>	3
Zum Umgang mit Sprachenvielfalt an Südtiroler Schulen – Das Südtiroler Kooperationsprojekt „Sprachenvielfalt macht Schule“ stellt sich vor <i>Dana Engel, Martina Hoffmann</i>	7
Russisch als Herkunftssprache im deutschen Schulsystem am Beispiel Hamburgs <i>Alexei Medvedev</i>	21
Ankommen begleiten – soziale Komponenten in heterogenen Gruppen <i>Belina M. Diem, Ana Subotić</i>	43
Sprachlos ohne Stimme <i>Brigitte Maria Vavken</i>	57
Prosodie – Schlüssel zur Rechtschreibung. Neue Wege des Schrifterwerbs <i>Margit Ergert</i>	67
Fertigkeiten und ihre Wechselwirkungen im Schriftspracherwerb Deutsch als Zweitsprache <i>Nadja Kerschhofer-Puhalo</i>	99
Sprachhandlungskompetenz und Schriftspracherwerb online unterstützen: Das DaZ-Lernportal ich-will-deutsch-lernen.de <i>Celia Sokolowsky</i>	115
Sektion G3 – Plurizentrik	
Einleitung <i>Geraldo de Carvalho, Jörg Klinner</i>	127
Plurizentrischer Ansatz im finnischen DaF-Unterricht – am Beispiel der finnischen Deutschlehrwerke für die Sekundarstufe I <i>Minna Majjala</i>	129
Das plurizentrische Deutsch in Brasilien als Kommunikationsmittel im DaF- und DaZ-Bereich <i>Mônica Maria Guimarães Savedra</i>	141

Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache an österreichischen Schulen <i>Jutta Ransmayr, Ilona Elisabeth Fink, Rudolf de Cillia</i>	151
Plurizentrik im Gymnasium. Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer zwischen curricularen Vorgaben, Sprachsituation und Sprachwissen <i>Eva L. Wyss, Winifred V. Davies, Melanie Wagner</i>	169
Sektion G4 / G5 – Deutsch(-Unterricht) und Mehrsprachigkeit / Deutsch weltweit – Türen für Deutsch öffnen	
Einleitung <i>Hans Drumbl</i>	185
MARILLE – ein Projekt zur Mehrsprachigkeit im Mehrheitssprachenunterricht <i>Klaus-Börge Boeckmann</i>	187
Die Mehrsprachigkeit Brasiliens und der DaF-Unterricht <i>Karen Pupp Spinassé</i>	201
Nur einen spaltweit oder sperrangelweit offen? Ergebnisse einer DAAD-Bedarfsanalyse zu Deutsch als Fremdsprache in Mexiko <i>Nils Bernstein</i>	225

Sektion G1
Sprachen bei Migration,
Minderheiten, Mobilität

Sektionsleitung:
Sylvia Brandt
Angelika Hrubesch

Sektion G2
Schriftspracherwerb im Kontext
von Migration und Deutsch
als Zweitsprache

Sektionsleitung:
Fatma Dahias
Anja Pietzuch

Einleitung

Hans Drumbl – Freie Universität Bozen, Italien

Das Themenfeld G der IDT war der Sprachenpolitik in weitem Sinn gewidmet. Die Teilnahme an den Sektionen war von unterschiedlichen Kräften bestimmt, wo Lehrpersonen, Verantwortliche für Sprachkurse für Migranten und andere *stakeholder* von Erfahrungen, Projekten und Plänen berichteten und so ein facettenreiches Bild von Sprache entstand, in der Interaktion zwischen den Institutionen und den Menschen, die sich in der Praxis der Probleme annehmen. Aus den Arbeiten in Sektion G 1, „Sprachen bei Migration, Minderheiten, Mobilität, die von Sylvia Brandt und Angelika Hrubesch geleitet wurde, wurden drei Beiträge zum Druck eingereicht. Der Beitrag von Dana Engel, von der Europäischen Akademie Bozen und Martina Hoffmann von der Ludwig-Maximilians-Universität München berichten von einem Projekt zu sprachspezifischen Problemen an den Schulen in Südtirol: „Zum Umgang mit Sprachenvielfalt an Südtiroler Schulen – Das Südtiroler Kooperationsprojekt ‚Sprachenvielfalt macht Schule‘ stellt sich vor“, das der neuen Situation von erhöhter Vielfalt an Sprachen gegenüber der autochthonen Dreisprachigkeit Deutsch, Italienisch und Ladinisch Rechnung trägt.

Einen anderen, politisch relevanten Aspekt von Sprachkultur behandelt Alexei Medvedev von der Koordinierungsstelle Weiterbildung und Beschäftigung e.V., Hamburg: „Russisch als Herkunftssprache im deutschen Schulsystem am Beispiel Hamburgs“. Spätaussiedler, darunter viele mit herkunftssprachlichen Russischkenntnissen, machen die größte Einwandergruppe der Bundesrepublik Deutschland aus. Für diese große Zielgruppe von mehreren Millionen Russischsprechern gibt es zur Zeit keine adäquate sprachliche Unterstützung, obwohl die entsprechenden Paragraphen des Hamburger Schulgesetzes Kann-Bestimmungen zum herkunftssprachlichen Unterricht an den

Schulen vorsehen. Auch bei diesem Fallbeispiel wird die Förderung der Herkunftssprache bis zu einem möglichst hohen Niveau als Desiderat hervorgehoben.

„Ankommen begleiten – soziale Komponenten in heterogenen Gruppen“ von Belina M. Diem und Ana Subotić von der Diakonie Flüchtlingsdienst, St. Pölten, Österreich, ist ein Beitrag zur Leitfrage der Sektion: Wie können wir Menschen auf ihrem Weg in ein deutschsprachiges Land und nach ihrer Ankunft unterstützen? Aus den Erfahrungen der praktischen Arbeit wird von positiven Erfahrungen mit der Heterogenität in den Sprachkursen berichtet und es werden zwei konkrete Didaktisierungsbeispiele vorgestellt.

„Sprachlos ohne Stimme“ lautet der Beitrag von Brigitte Maria Vavken vom Netzwerk SprachenRechte, Wien. In einem weitgesteckten Rahmen werden kritische Momente der gängigen Selektion für Nostrifizierungsverfahren von Krankenpflegerdiplomen aus den Heimatländern diskutiert, die allgemeine Fragen zur sprachlichen Integration aufwerfen.

Margit Ergert (Ideum, Judenburg und Wien) berichtet von einem Feldversuch an Südtiroler Schulen zur Erprobung einer neuen Methode des Schriffterwerbs in Schulklassen mit Schülern unterschiedlicher Muttersprache. Das der Erprobung zugrundeliegende Konzept ist der silben-prosodischen Methode verpflichtet und stellt eine wegweisende Zusammenarbeit zwischen universitärer Grundlagenforschung und Praxis dar, wo neben den Schulen auch private Institutionen eine immer stärkere Rolle spielen. Neben klaren Ergebnissen lässt die Untersuchung auch kritische Momente erkennen, die weitere Forschungen anregen.

Die Sektion G 2, „Schriftspracherwerb im Kontext von Migration und Deutsch als Zweitsprache“ wurde von Fatma Dahias und Anja Pietzuch geleitet. Der Beitrag von Nadja Kerschhofer-Puhalo von der Universität Wien, „Fertigkeiten und ihre Wechselwirkungen im Schriftspracherwerb Deutsch als Zweitsprache“ ist den Interaktionen zwischen Hören und schriftbezogenen Fertigkeiten gewidmet. Gegen die traditionelle Präferenz des Unterrichts, der sich auf das

Schriftbild konzentriert, wird eine Didaktisierung vorgeschlagen, die von lautbezogenen Aspekten ausgeht.

Der Beitrag von Celia Sokolowsky vom Deutschen Volkshochschulverband, „Sprachhandlungskompetenz und Schriftspracherwerb online unterstützen: Das DaZ-Lernportal ich-will-deutsch-lernen.de“ stellt das neue Lernportal des Deutschen Volkshochschulverbandes vor. Das Portal, das sich am Rahmencurriculum für Integrationskurse des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge orientiert, fördert gezielt auch die Alphabetisierung von Migranten in der Zielsprache Deutsch.

Zum Umgang mit Sprachenvielfalt an Südtiroler Schulen – Das Südtiroler Kooperationsprojekt „Sprachenvielfalt macht Schule“ stellt sich vor

Dana Engel – Europäische Akademie Bozen, Universität Wien

Martina Hoffmann – Ludwig-Maximilians-Universität, München

Abstract

Mehrsprachigkeit in Südtirol ist längst nicht mehr auf die autochthone Dreisprachigkeit mit Deutsch, Italienisch und Ladinisch beschränkt. Seit Mitte der 1990er Jahre lassen sich im Zusammenhang mit Migrationsbewegungen auch in Südtirol große Veränderungen bezüglich der Präsenz von (sprachlicher) Vielfalt feststellen. Das von der Europäischen Akademie Bozen initiierte Projekt „Sprachenvielfalt macht Schule“ beschäftigt sich mit der Beantwortung der Fragen, wie an Südtiroler Schulen das Potenzial der „alten“ und „neuen“ Mehrsprachigkeit wahrgenommen und genutzt wird und wie Schule den Herausforderungen einer mehrsprachigen Gesellschaft begegnen kann. Im Rahmen des Projekts wurde im Jahre 2012 in einer Pilotstudie der Ist-Stand zur aktuellen Datenlage, zu Repräsentationen und zum Umgang bezüglich Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt an deutsch- und italienischsprachigen Mittelschulen in Südtirol erhoben. Basierend auf den Ergebnissen dieser Studie werden mit den Schulen und den Bildungsressorts spezifische Arbeitspakete für eine dreijährige Projektarbeit entwickelt. Dazu zählen Entscheidungshilfen und Richtlinien zur (sprachlichen) Integration und Förderung von Schülerinnen und Schülern in Schulklassen mit zunehmender Heterogenität, Schulprojekte zur Stärkung der sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen aller Schülerinnen und Schüler sowie Maßnahmen zur Förderung von Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit, um Mehrsprachigkeit als Bildungsziel weiter zu etablieren.

1. Überblick über das Projekt „Sprachenvielfalt macht Schule“

Mehrsprachigkeit ist für Südtirol sowohl ein Charakteristikum als auch ein traditionelles Forschungsobjekt, im hier präsentierten Projekt soll jedoch nicht nur die „alte“, sondern auch die „neue“ Mehrsprachigkeit¹ in der Autonomen Provinz im Norden Italiens im Fokus stehen.

1.1 Hintergrund des Projekts

Seit Mitte der 1990er Jahre lassen sich im Zusammenhang mit Migrationsbewegungen auch in Südtirol große Veränderungen bezüglich der Präsenz und der Wahrnehmung von (sprachlicher) Vielfalt feststellen, sodass Mehrsprachigkeit in Südtirol längst nicht mehr auf die autochthone Dreisprachigkeit (Deutsch, Italienisch, Ladinisch) beschränkt ist. Während sich Bildungspolitik und Schuladministration häufig an Modellen des jeweiligen (deutsch- bzw. italienischsprachigen) Raums orientieren, ist noch offen, inwiefern die Südtiroler Bildungswelt aufgrund ihrer langjährigen Erfahrung im Umgang mit sprachlicher Diversität bereits über effektive Konzepte im Sinne einer Mehrsprachigkeitsdidaktik verfügt. Es soll erforscht werden, wie es gelingen kann, eine Wertschätzung aller Sprachen, die sprachliche Förderung in den Schulsprachen und *Language Awareness* im Rahmen einer inklusiven Bildung zu integrieren.

Ausgehend von aktuellen Erkenntnissen und Positionen der Mehrsprachigkeitsforschung, Sprachdidaktik, Migrationsforschung, Bildungs- und Sozialwissenschaften, Schul- und Unterrichtsforschung sind die Arbeiten des Projekts „Sprachenvielfalt macht Schule“ interdisziplinär eingebettet. Ebenfalls

1 „Alte Mehrsprachigkeit“ bedeutet hier: Deutsch, Italienisch, Ladinisch; die „neue Mehrsprachigkeit“ umfasst sowohl die schulischen Fremdsprachen als auch die Herkunftssprachen der Migrantinnen und Migranten

grundlegend für die Arbeit sind Ergebnisse und Desiderata, die in bereits abgeschlossenen Projekten² und im Rahmen der Vernetzung mit weiteren Forschungs- und Bildungsinstitutionen inner- und außerhalb Südtirols herausgearbeitet worden sind.

1.2 Beteiligte Institutionen und Akteure

Das Projekt „Sprachenvielfalt macht Schule“ ist Anfang 2012 gestartet und auf insgesamt vier Jahre angelegt. Die Initiative des Instituts für Fachkommunikation und Mehrsprachigkeit der Europäischen Akademie Bozen (EURAC) wird in Kooperation mit dem Kompetenzzentrum am Bereich Innovation und Beratung des Deutschen Bildungsressorts sowie der *Area pedagogica*, dem Pädagogischen Bereich des Italienischen Schulamts in der Autonomen Provinz Bozen (Südtirol) durchgeführt. Die Zielgruppe umfasst zunächst Südtiroler Mittelschulen mit den Schulführungskräften und Lehrpersonen aller Fächer, die Schülerinnen und Schüler mit ihren Eltern, aber auch Bildungsakteure inner- und außerhalb Südtirols sowie die angewandte Sprach- und Bildungsforschung.

1.3 Projektziele

Die zentrale Zielsetzung des Projekts ist es, im Bildungssystem Südtirols die Wahrnehmung von Verschiedenheit als eine Bereicherung zu fördern, bei allen Akteuren die Sprachbewusstheit und das Sprachbewusstsein zu stärken und Mehrsprachigkeit als allgemeines Bildungsziel weiter umfassend zu etablieren. Die sprachliche Heterogenität, die mittlerweile in allen Schulformen und Jahrgangsstufen wahrnehmbar ist, wird dabei als Potenzial für gemeinsames und reziprokes Lernen und als Ausgangsbasis für die Weiterentwicklung von Schul- und Unterrichtskonzepten gesehen.

Aufbauend auf konkreten Bedarfserhebungen und aktuellen Ansätzen der Mehrsprachigkeitsdidaktik werden im Rahmen des Projekts Entscheidungshilfen, Unterrichtskonzepte, Projekte, Fortbildungen und Materialien für

2 vgl. bereits abgeschlossene EURAC-Projekte wie MARILLE, MEB, LinguaInclusion, RML2future u. a.

einen angemessenen, sprachbewussten und sprachaufmerksamen Unterricht in Schulklassen mit zunehmender sprachlicher Heterogenität entwickelt. Besonders berücksichtigt wird dabei der Kompetenzaufbau von Schülerinnen und Schülern, deren Erstsprache von der jeweiligen Unterrichtssprache abweicht. Schulstufen- und sprachgruppenübergreifend werden Konzepte zur Stärkung der sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen aller Schülerinnen und Schüler sowie zur Verbesserung ihrer Chancen auf dem Bildungs- und Arbeitsmarkt ausgearbeitet und in ihrer praktischen Anwendung wissenschaftlich begleitet und evaluiert.

Im Fokus der Projektarbeit steht die Erforschung der Art und Weise, wie an Südtiroler Schulen das Potenzial der „alten“ sowie der „neuen“ Mehrsprachigkeit wahrgenommen bzw. genutzt wird und wie Schule den „monolingualen Habitus“ (Gogolin, 2008) überwinden und sinnvoll den Herausforderungen einer plurikulturellen und plurilingualen Gesellschaft begegnen kann. Da zu Beginn des Projekts keine umfassenden Informationen über die tatsächlich vorhandene Sprachenvielfalt, die Repräsentationen³ von und den Umgang mit Mehrsprachigkeit an Südtiroler Mittelschulen vorlagen, sollte eine Vorstudie einen explorativen Zugang zum Thema eröffnen.

2. Vorstudie zum Projekt „Sprachenvielfalt macht Schule“

Die Vorstudie zum dargestellten Projekt wurde im Zeitraum Januar bis Juni 2012 durchgeführt und dient als Grundlage für die weitere inhaltliche Arbeit im Projekt. Im Folgenden werden Aufbau, Methoden sowie zentrale Ergebnisse der Studie dargestellt und abschließend diskutiert.

3 Soziale Repräsentationen umfassen die Vorstellungen, Meinungen, Einstellungen, Überzeugungen, Urteile, Bilder, Wahrnehmungsweisen, Ansichten und Annahmen einer sozialen Gruppe bezüglich eines Objektes. Diese Vorstellungen entspringen individuellen Erfahrungen, die interaktionell ausgetauscht werden. Repräsentationen sind dynamisch, sie äußern sich im Diskurs, entspringen diesem und werden durch diesen und in seinem Verlauf verändert (vgl. Moliner, 1996).

2.1 Leitfragen der Vorstudie

Für die Konzeption, Durchführung und Auswertung der Vorstudie wurden folgende Leitfragen für die im Überblick dargestellten Bereiche entwickelt:

- a. Daten & Fakten zur Mehrsprachigkeit an Südtiroler Schulen
 - Wie mehrsprachig sind Südtiroler Mittelschulen nach der aktuellen Datelage?
 - Wie mehrsprachig sind Schülerinnen und Schüler, ihre Eltern, Lehrpersonen und Schulführungskräfte?
 - Welche Ressourcen stehen den Schulen zur Integration von Mehrsprachigkeit zur Verfügung?
- b. Repräsentationen von Mehrsprachigkeit an Südtiroler Schulen
 - Inwiefern und wie nehmen Schulführungskräfte, Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler sowie Eltern Mehrsprachigkeit in ihrem Alltag wahr?
 - Welche Haltungen und Einstellungen zu Mehrsprachigkeit haben sie?
- c. Umgang mit Mehrsprachigkeit an Südtiroler Schulen
 - Über welche Ansätze, Konzepte und Methoden verfügen Schulen und Lehrpersonen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit?
 - Wie bewerten Schulseitige den gegenwärtigen Umgang mit Mehrsprachigkeit an ihrer Institution?
- d. Desiderata für den Umgang mit Mehrsprachigkeit an Südtiroler Schulen
 - Welchen Bedarf gibt es hinsichtlich Beratung und Information, Ressourcen, Fortbildung und Austausch für den schulischen Umgang mit Mehrsprachigkeit?

2.2 Methoden der Vorstudie

Die Vorstudie als Bestandsaufnahme und Bedarfsanalyse ist explorativ und als *mixed-methods*-Studie angelegt und stützt sich auf diese vier Komponenten:

1. Inhaltsanalyse von Schulprogrammen und -websites,
2. Datenanalyse von anonymisierten Schülerinnen- und Schülerdaten bezüglich ihrer Migrations- und Sprachhintergründe,
3. problemzentrierte Expertinnen- und Experteninterviews, die anhand eines Interviewleitfadens mit Schulführungskräften und Lehrerinnen sowie Lehrern geführt wurden und
4. schriftliche Befragungen von Schülerinnen und Schülern und deren Eltern von jeweils einer Klasse der ausgewählten Mittelschulen.

Die Auswahl der Schulen erfolgte auf der Basis der folgenden Kriterien: als untersuchte Schulen wurden Mittelschulen im städtischen Bereich der Orte Bozen, Brixen oder Meran ausgewählt. Pro Sprachgruppe und Stadt sollten jeweils möglichst zwei Mittelschulen an der Studie beteiligt sein, davon je eine Schule mit einem innerstädtischen und eine Schule mit einem eher stadtperepheren Einzugsgebiet. Weitere Auswahlkriterien waren die Kooperationsbereitschaft, der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit einem Migrationshintergrund sowie – zur Vermeidung von Doppelbelastungen – bereits an Schulen laufende Forschungsprojekte. Der Kontakt zu den Schulen fand gemäß des *Snowball Sampling* (Morgan, 2008) über die Schulführungskraft statt, die dann ihrerseits die Interviewpartnerinnen und -partner aus dem Kollegium und eine zu befragende Klasse mit den Eltern der Schülerinnen und Schüler vermittelte.

Im Rahmen der explorativen Studie ergänzten Schulrundgänge, Hospitationen in Schulprojekten sowie Interviews mit weiteren externen Expertinnen und Experten zum Thema „Umgang mit Mehrsprachigkeit in Südtirol“ die Erhebungen und sind in die Projektarbeit mit eingeflossen. Die erhobenen Daten wurden computergestützt ausgewertet und über eine Triangulation zusammengeführt, um einen hohen Grad an Informationstiefe zu erreichen: Die mithilfe eines Leitfadens durchgeführten problemzentrierten Interviews (Witzel, 1994) sollten möglichst unvoreingenommen individuelle Wahrnehmungen sowie Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität erfassen, wobei die Befragten als Expertinnen und Experten in ihrem Handlungsfeld gesehen werden können (Bohnsack, Marotzki & Meuser, 2011). Die Daten der durchge-

fürten Interviews wurden anhand eines induktiv gewonnenen Kategoriensystems (Bogner, 2009; Mayer, 2009) synthetisiert und strukturiert. Die Antworten zu den geschlossenen Fragen der Schüler- und Elternfragebögen wurden statistisch, die halboffenen und offenen Fragen ebenfalls über die Kategorienbildung und anschließende Strukturierung ausgewertet. Das übergeordnete Ziel bei den gewählten Erhebungs- und Analyseverfahren war die Zusammenschau vergleichbarer Ergebnisse sowohl in Form von individuellen Schulprofilen als auch in der Schaffung einer empirischen Basis für die weitere Forschungs- und Projektarbeit.

2.3 Ergebnisse der Vorstudie im Überblick

2.3.1 Stichprobe der Vorstudie

An der Vorstudie haben insgesamt zehn Südtiroler Mittelschulen der Städte Bozen, Brixen und Meran teilgenommen, sechs deutschsprachige und vier italienischsprachige Schulen. An diesen Schulen erfolgte im Zeitraum Februar bis Juni 2012 die Durchführung von insgesamt 28 leitfadengestützten Einzel- bzw. Kleingruppeninterviews mit zehn Schuldirektorinnen sowie -direktoren und 38 Lehrpersonen. Die Lehrpersonen unterrichten zum Zeitpunkt der Befragungen entweder Literatur, Englisch, Deutsch bzw. Italienisch als Zweitsprache, Mathematik bzw. Naturwissenschaften, Theater oder Musik, arbeiten als Integrationslehrpersonen, Lehrerin bzw. Lehrer im Montessorizweig oder auch als Koordinatorin oder Koordinator bzw. Referentin oder Referent für den Migrations- oder interkulturellen Bereich. In neun Schulen wurde zudem jeweils eine Klasse des mittleren Jahrgangs (7. Schuljahr) und auch die Eltern jener Schülerinnen und Schüler mittels Fragebogen befragt, insgesamt 170 Schülerinnen und Schüler sowie 78 Eltern. Im Ganzen waren 296 Personen an den Erhebungen der Vorstudie beteiligt.

2.3.2 Daten und Fakten zu Mehrsprachigkeit an Südtiroler Schulen

Für die Erhebung des Ist-Stands zur Präsenz von Sprachenvielfalt an Südtiroler Schulen wurde zunächst eine Inhaltsanalyse der Schulprogramme und Websites der ausgewählten Mittelschulen durchgeführt. Parallel dazu erfolgte eine Datenanalyse der verfügbaren Dokumente und Schülerdaten des Süd-

tiroler Landesinstituts für Statistik (ASTAT) und der Schulämter. Diese Quellen geben Auskunft über Staatsbürgerschaft, Herkunftsland und den Zeitpunkt des Eintritts in das Südtiroler Schulsystem und beziehen sich auf einen „Migrationshintergrund“ eines bestimmten Anteils der Schülerschaft in Südtirol, enthalten jedoch keinen konkreten Hinweis auf Sprachen(vor)kenntnisse der Schülerinnen und Schüler.

Die von den untersuchten Mittelschulen zur Verfügung gestellten Schullisten geben ebenfalls Auskunft über den oben definierten „Migrationshintergrund“ einzelner Schülerinnen und Schüler und enthalten zum Teil auch Angaben zu den Sprachen des Kindes und/oder der Familie. In den meisten Fällen wird diese Information jedoch von den Schulsekretariaten im Rahmen der Einschreibung in Anlehnung an das Herkunftsland bzw. die Staatsbürgerschaft des jeweiligen Kindes ergänzt, sodass die verfügbaren Daten weder Aufschluss über die tatsächlich vorhandene Sprachenvielfalt noch über Sprachkompetenzen der Schulangehörigen der untersuchten Schulen geben.

Im Rahmen der Vorstudie zum Projekt wurden insgesamt 170 Schülerinnen und Schüler aus neun Mittelschulklassen zum Thema „Mehrsprachigkeit“ befragt und über ihre Angaben im Fragebogen ermittelt, wie hoch der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit „Migrationshintergrund“ (nicht in Italien geboren und/oder keine bzw. nicht ausschließlich italienische Staatsangehörigkeit) ist. Darüber hinaus erfolgte eine Analyse, wie der eigene sprachliche Hintergrund von den Schülerinnen und Schülern selbst eingeschätzt wird und in welchen Sprachen sie – zusätzlich zu den Schulsprachen – Kompetenzen haben und somit möglicherweise über ein „erweitertes Sprachenrepertoire“⁴ verfügen.

4 „Erweitertes Sprachenrepertoire“ wird hier verstanden als das Vorhandensein von Sprachkompetenzen in mindestens einer nicht für Südtirol autochthonen (Deutsch, Italienisch, Ladinisch) bzw. institutionalisierten Sprache (hier: Englisch als obligatorische Schulfremdsprache).

Vorstudie "Sprachenvielfalt macht Schule"		9 untersuchte Mittelschulen		9 befragte Klassen		
		Gesamtzahl Schülerinnen	Schülerinnen mit "Migrationshintergrund"	Gesamtzahl Schülerinnen	Schülerinnen mit "Migrationshintergrund"	Schülerinnen mit "erweiter- tem Sprachenrepertoire"
Schuljahr 2011/12	5 Mittelschulen DE	2031	10,5 %	97	12,5 %	24,5 %
	4 Mittelschulen ITAL	988	27,6 %	73	27,5 %	29,6 %

Tab. 1 – Schülerinnen und Schüler mit „Migrationshintergrund“ der untersuchten Mittelschulen bzw. der Stichprobe sowie Anteil der befragten Schülerinnen und Schüler mit „erweitertem Sprachenrepertoire“

Die Tabelle 1 zeigt zum einen, dass die Stichprobe der befragten Klassen repräsentativ für die Schülerinnen- und Schülerzusammensetzung der untersuchten Schulen ist (nahezu gleicher Anteil an Schülerinnen und Schülern mit „Migrationshintergrund“). Zum anderen wird deutlich, dass das Merkmal „Migrationshintergrund“ nicht umfassend über den sprachlichen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler informieren kann, da sowohl an den deutsch- als auch an den italienischsprachigen Schulen der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit einem „erweiterten Sprachenrepertoire“ jeweils höher ist als der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit „Migrationshintergrund“; die Differenz ist vor allem an den deutschsprachigen Mittelschulen sehr hoch. Insgesamt hat an den untersuchten Mittelschulen ein Viertel aller befragten Schülerinnen und Schüler ein „erweitertes Sprachenrepertoire“ und verfügt neben Deutsch, Italienisch, Englisch und/oder Ladinisch über Kompetenzen in mindestens einer weiteren Sprache. Alle 170 befragten Schülerinnen und Schüler sind mehrsprachig und ihren Antworten in den Fragebögen ist zu entnehmen, dass sie Kompetenzen in durchschnittlich vier Sprachen und zwei Sprachvarietäten haben. Insgesamt sind in den neun befragten Klassen 29 Sprachen und acht Sprachvarietäten vertreten.

Die Interviews mit den Schulführungskräften und den Lehrpersonen haben ergeben, dass ebenfalls alle befragten Schulseitigen der Südtiroler Mittelschulen mehrsprachig sind. Ihren Selbstauskünften zufolge haben sie Kompetenzen in durchschnittlich drei bis vier Sprachen, Kenntnisse in Sprachvarietäten wurden von vier der 48 Befragten genannt.

2.3.3 Repräsentationen von Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit wird an den Südtiroler Mittelschulen insgesamt als Tatsache anerkannt, vor allem aber als Zweisprachigkeit (Deutsch und Italienisch) bzw. als „schulische Dreisprachigkeit“ (Deutsch, Italienisch, Englisch) wahrgenommen. „Neue“ Mehrsprachigkeit wird nur in wenigen Fällen explizit wahrnehmbar gemacht, das Potenzial der vorhandenen Sprachenvielfalt in den Schulen nur in begrenzten Situationen erkannt und genutzt. Die Mehrheit der Lehrpersonen sowie Direktorinnen und Direktoren ist insgesamt positiv gegenüber ihrer eigenen und der gesellschaftlich anerkannten Mehrsprachigkeit (Deutsch, Italienisch, Englisch und Ladinisch) eingestellt, dies wird aber nicht durchgängig auf Haltungen oder einen sprachbewussten und sprachintegrierenden Unterricht im Sinne einer Wertschätzung aller Sprachen übertragen. Während Schülerinnen und Schüler „andere“ Sprachen zwar auditiv in ihrem schulischen Umfeld, jedoch seltener visuell und fast nie als Teil des regulären Unterrichts wahrnehmen, zeigen sie sich offen für mehrsprachiges Lernen und haben großes Interesse sowohl am Erlernen weiterer Sprachen als auch an der Integration mehrerer Sprachen in den Unterricht. Es wird jedoch deutlich, dass die tatsächlich vorhandene Sprachenvielfalt an vielen Schulen unterrepräsentiert ist.

2.3.4 Umgang mit Mehrsprachigkeit

Auf administrativer Ebene haben Schulen verschiedene Konzepte und Strategien entwickelt, um mit (sprachlicher) Vielfalt umzugehen. Ansätze finden sich auf der Unterrichtsebene vor allem in der Integrierten Sprachdidaktik (Gelmi & Saxalber, 1992) und im *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), aber auch im kompetenzorientierten Lehren und Lernen sowie in der Interkulturellen Pädagogik. Lehrpersonen erkennen die Relevanz von Mehrsprachigkeit und vom sprachbewussten Unterrichten an, können dies aber nur vereinzelt in ihrer täglichen Arbeit umsetzen. Südtiroler Mittelschulen fördern zudem mit verschiedenen Projekten die „Sprachenkultur“, es bleibt jedoch unklar, wie nachhaltig diese Angebote und die dahinterliegenden Konzepte sind. Austausch, Evaluation und Systematisierung von Ansätzen, Konzepten und Methoden finden nur punktuell statt. Die Vorstudie zeigt,

dass bereits eine Vielzahl an Ansätzen, pädagogischen Konzepten und Unterrichtsmethoden für den Umgang mit Mehrsprachigkeit an Südtirols Schulen vorhanden ist, es jedoch an Systematisierung noch mangelt.

2.3.5 Wünsche für den zukünftigen Umgang mit Mehrsprachigkeit

Die befragten Lehrpersonen und Schulführungskräfte der zehn untersuchten Mittelschulen trafen in allen Interviews explizite Aussagen zu ihren Wünschen für die kommende Arbeit in den durch Mehrsprachigkeit geprägten Schulen und Lerngruppen. So gibt es eine große Nachfrage an Fortbildungen und Ressourcen, Beratung und Information, Austausch und Kooperation hinsichtlich des Umgangs mit Mehrsprachigkeit. Zudem wird häufig der Wunsch nach einer „Öffnung“ nicht nur auf schulischer, sondern auch auf gesellschaftlicher und bildungspolitischer Ebene geäußert, um neue Konzepte ausprobieren und anwenden zu können. Insgesamt lässt sich sagen, dass an Südtiroler Schulen ein großer Bedarf an wissenschaftlich begleiteter Schul- und Unterrichtsentwicklung im Sinne einer erweiterten Mehrsprachigkeitsdidaktik besteht.

2.4 Diskussion von Chancen und Grenzen der Vorstudie

Sowohl das Kontaktieren der ausgewählten Mittelschulen über Anschreiben, E-Mails und auf telefonischem Weg hat stets sehr gut funktioniert, auch das Schneeball-Prinzip hat sich für die Auswahl der Interviewpartnerinnen und -partner bewährt: Die jeweilige Schulführungskraft vermittelte den Kontakt zu Lehrerinnen und Lehrern verschiedener Fächer oder informierte die Lehrpersonen selbst über den von ihr anhand der Stundenpläne ausgewählten Interviewtermin.

Auch die leitfadenbasierten und problemzentrierten Experteninterviews mit den Schulführungs- und Lehrkräften sind als Erhebungsmethode für die explorative und qualitative Studie sehr geeignet gewesen. Der zeitliche Rahmen mit durchschnittlich 45 Minuten war angemessen, die Räumlichkeiten wurden problemlos von den Schulen zur Verfügung gestellt, der Interviewleitfaden bot geeignete Impuls- und Nachfragen und durch die hohe Aufnahmequalität des Diktiergeräts wurden auch Nebenbemerkungen und dynamische Gruppendiskussionen gut aufgezeichnet. Es war an jeder Schule möglich, die

Schulführungskraft einzeln zu befragen, zum Teil war sie jedoch auch bei den anschließenden Interviews der Lehrkräfte dabei, was bei der Auswertung jener Gruppeninterviews beachtet werden muss, da eine Verzerrung der Ergebnisse nicht ausgeschlossen werden kann.

Die fragebogengestützten schriftlichen Erhebungen bei den Schülerinnen und Schülern erwiesen sich ebenfalls als sehr praktikabel – dank der Flexibilität der jeweiligen Klassenlehrperson war es möglich, schnell eine Klasse für die Befragungen zu erreichen. Nur an einer Schule konnte aufgrund terminlicher Schwierigkeiten lediglich eine Klasse des ersten und nicht wie geplant des zweiten Jahrgangs befragt werden.

Die Befragung von Eltern war möglich, gestaltete sich jedoch zum Teil schwierig. Von den deutschsprachigen Mittelschulen konnten insgesamt nur fünf Mütter fernmündlich befragt werden, weitere Eltern (in diesem Fall die der Schülerinnen und Schüler mit „Migrationshintergrund“) konnten trotz mehrerer Versuche nicht involviert werden. An den italienischsprachigen Schulen wurden die Fragebögen jeweils von der Klassenlehrperson an die Eltern der befragten Schülerinnen und Schüler weitergeleitet und auch wieder eingesammelt. Leider ist ein Klassensatz an Fragebögen von einer Schule selbst ausgedruckt worden und aufgrund eines Formatübertragungsfehlers nicht komplett für die Auswertung verwendbar. Die Erhebungsmethodik sollte daher im Hinblick auf das Einbeziehen von Eltern angepasst werden.

In der Vorstudie zum Projekt „Sprachenvielfalt macht Schule“ wurden vier italienischsprachige und sechs deutschsprachige Schulen untersucht, für weitere Forschungen sollten auch Schulen in den ladinischsprachigen Tälern mit einbezogen werden, um auch dort praktizierte Ansätze der Integrierten Sprachdidaktik vertieft zu betrachten sowie die Erhebungen unter Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler auszuweiten.

3. Ausblick auf zukünftige Projektaktivitäten

In Anlehnung an die von den Befragten selbst genannten Entwicklungsbereiche ist es äußerst wichtig, Ansätze und Konzepte zur Einbindung von Mehrsprachigkeit in den Unterricht zu sammeln, zu erweitern und anwendbar zu machen, um das Potenzial der bereits vorhandenen Sprachenvielfalt für alle Lernenden erfahrbar und sinnvoll zu nutzen. Gleichzeitig soll die Vernetzung von Lehrpersonen innerhalb eines Schulkollegiums und auch über Schulgrenzen hinweg gefördert werden, um Transparenz und Austauschmöglichkeiten zu schaffen. Auch eine Öffnung der Schulen hinsichtlich zukunftsfähiger Konzepte für den Umgang mit einer erweiterten Mehrsprachigkeit muss befördert werden. Dabei stehen zunächst vor allem funktionierende administrative Konzepte im Sinne der inklusiven Bildung im Fokus, aber auch die Entwicklung von Instrumenten zur Sprachförderdiagnostik und Sprachförderung.

Die einzelnen Lehrpersonen sollen im Hinblick auf einen souveränen Umgang mit ihrer eigenen Mehrsprachigkeit sowie mit der Sprachenvielfalt in ihren Schulen gestärkt werden. Des Weiteren sollen alle Lehrenden über Fortbildungen, Schulprojekte, Workshops und Netzwerkaktivitäten die Möglichkeit erhalten, sich das „Rüstzeug“ für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen zu erarbeiten und im Alltag gemeinsam mit ihren Kolleginnen und Kollegen zu nutzen. Dabei sollen auch bereits etablierte Ansätze wie Integrierte Sprachendidaktik, CLIL sowie fächerübergreifendes Lernen berücksichtigt und erweitert werden. Da jede Unterrichtsentwicklung auch eine wissenschaftlich begleitete Schulentwicklung erfordert, soll im Rahmen des Projekts „Sprachenvielfalt macht Schule“ ebenfalls ein Ort für eine entsprechende Evaluation gemeinsamer Entwicklungen entstehen und die Unterrichtsforschung zur Anpassung von zeitgemäßer Lehrerbildung und Schuladministration genutzt werden. Das Projekt „Sprachenvielfalt macht Schule“ stützt sich auch für die weitere Arbeit auf eine gewachsene interdisziplinäre Zusammenarbeit mit seinen Kooperationspartnern und legt größten Wert auf die Vernetzung aller Bildungsakteure in Südtirol.

Literaturverzeichnis

- Bogner, A. (2009). *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (3., überarb. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack R., Marotzki, W. & Meuser, M. (2011). *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (3. Aufl.). Opladen: Budrich.
- Gelmi, R. & Saxalber, A. (Hrsg.). (1992). *Integrierte Sprachdidaktik. Muttersprache – Zweitsprache. Theoretische Beiträge*. Bozen: Pädagogisches Institut.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (Internationale Hochschulschriften, Bd. 101, 2. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Mayer, H. O. (2009). *Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung* (5., überarb. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales. De la théorie des représentations à l'étude des images sociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Morgan, D. (2008). Snowball sampling. In L. Given (Hrsg.), *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods* (S. 816–817). Los Angeles: SAGE.
- Witzel, A. (1994). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen* (Campus Forschung, Bd. 322). Frankfurt a. M.: Campus.

Russisch als Herkunftssprache im deutschen Schulsystem am Beispiel Hamburgs

Alexei Medvedev – KWB Koordinierungsstelle Weiterbildung und Beschäftigung e. V., Hamburg

Abstract

Das Thema herkunftssprachlicher Unterricht bleibt in Deutschland in vieler Hinsicht immer noch ein Politikum. Auch der Erwerb des Russischen als Herkunftssprache an deutschen Schulen ist keine Ausnahme. Im Gegenteil: Der Russischdiskurs ist nach wie vor ideologisch geprägt. Er wird immer wieder von der aktuellen Russlandpolitik (im positiven wie im negativen Sinne) beeinflusst bzw. als Mittel zur Überwindung post-sowjetischer kollektiver Traumata gebraucht. Die Tatsache, dass die (Spät-) Aussiedlerinnen und (Spät-)Aussiedler, darunter auch viele mit herkunftssprachlichen Russischkenntnissen, die größte Einwanderergruppe der Bundesrepublik ausmachen, ist in der Öffentlichkeit bisher kaum erkannt, geschweige denn reflektiert worden.

Der Autor setzt sich mit diesem Thema am Beispiel der Freien und Hansestadt Hamburg auseinander und kommt zum Ergebnis, dass trotz der vorhandenen guten Ansätze im Bereich des Russischen als Muttersprache die allgemeine Situation in Hamburg und somit in Deutschland nicht zufriedenstellend ist, was offensichtlich zur Etablierung von Parallelstrukturen auf dem Bildungsmarkt führt. Die Verbesserung dieser Lage kann gleich an mehreren Fronten stattfinden, in erster Linie aber innerhalb des Hamburgischen Schulsystems selbst. Russisch steht in diesem breiten bildungs- und sprachpolitischen Kontext vertretend für all die Migrantensprachen, die im bisher monokulturell und einsprachig geprägten deutschen Schulparadigma keinen ihnen gebührenden Platz gefunden haben. Im Zentrum des Beitrages stehen die Fragen: Warum ist eine statistische Erfassung der russischsprachigen Community problematisch? Welchen Einfluss hat das auf den Status des Russischen im Hamburgischen Schulsystem? Lassen sich die Forderung nach der Beherrschung der deutschen Sprache, gerade bei den Spätaussiedlern, und der Wert der Mehrsprachigkeit im Hinblick auf die zweite und besonders die dritte Generation überhaupt vereinbaren?

1. Einleitung

Nach unterschiedlichen Berechnungen leben in Deutschland zwischen drei und sechs Millionen Russischsprecher¹. Allein in der Metropolregion Hamburg sollen nach groben Schätzungen zwischen 60 000 und 100 000 Russischsprachige, davon etwa 45.000 Russlanddeutsche, leben. 2009 erschien eine der prominentesten und besonders polarisierenden Studien des letzten Jahrzehnts zum Stand der Integration in Deutschland, nämlich *Ungenutzte Potenziale* des Berlin-Instituts für Bevölkerung und Entwicklung (2009). Einer der versteckten Aha-Effekte dieser Studie, der in der Öffentlichkeit kaum reflektiert worden ist, war die Erkenntnis, dass nicht die Türkeistämmigen, was am häufigsten behauptet wird, sondern die (Spät-) Aussiedler die größte eingewanderte Gruppe in der Bundesrepublik ausmachen. Ein Großteil von ihnen kommt aus den Teilrepubliken der ehemaligen Sowjetunion und ist fast ausnahmslos russischsprachig. Genauso widersprüchlich und unreflektiert wie die statistische Ausgangssituation sind auch mögliche Entwicklungsszenarien, was die Zukunftschancen dieser Sprache hierzulande anbelangt: von einer durchaus positiven Perspektive (vgl. etwa Außenministerium der Russischen Föderation, 2003, S. 76 ff.; Behörde für Schule und Berufsbildung, 2012, S. 9) bis hin zum Untergang und Verlust an Relevanz (Oschlies, 2010). Für den Autor ist dies ein Zeichen dafür, dass der Russischdiskurs, also die Frage „Soll man hierzulande Russisch (weiter-)lernen?“, nach wie vor ideologisch geprägt ist. Dieser wird im positiven wie im negativen Sinne immer wieder von der aktuellen Russlandpolitik beeinflusst oder dient als Mittel zur Überwindung postsowjetischer kollektiver Traumata, vorwiegend in Mittel- und Osteuropa, inklusive der ehemaligen DDR. Eine pragmatische und entideologisierte Auseinandersetzung mit dieser Sprache und ihren Potenzialen findet nach Auffassung des Autors noch nicht überall statt. Dies betrifft nicht nur Russisch, sondern auch mehrere Sprachen der quantitativ großen Migranten-Communities, die bisher nicht zum Fremdsprachenkanon in Deutschland

1 Um den Text leserfreundlicher zu gestalten, wird vom Autor hier und im Weiteren ausschließlich die männliche Form von personenbezogenen Nomen gebraucht. Gemeint sind selbstverständlich alle Geschlechter.

gehörten, wie Arabisch, Farsi oder Polnisch, um einige Beispiele zu nennen. Von Sprache zu Sprache dürfen die Gründe für diese Exklusion sehr unterschiedlich sein. Dies alles macht das Thema gesellschaftlich höchstrelevant und zeugt von der Notwendigkeit, bestimmte Sachverhalte deutlicher und unvoreingenommener zu artikulieren und auf noch bestehende Schief lagen hinzuweisen. In dieser Diskussion sollen wir von Anfang an zwischen dem Bereich des Fremdsprachenunterrichts und dem des herkunftssprachlichen Unterrichts, auch im schulischen Kontext, unterscheiden. Der Autor beschränkt den Fokus seiner Abhandlung ausschließlich auf den letztgenannten Bereich, und zwar am Beispiel der Freien und Hansestadt Hamburg. Diese Fokussierung ist zum einen darauf zurückzuführen, dass Hamburg als Stadtstaat ein anschauliches Beispiel dafür ist, wie die Bildungspolitik auf Landesebene funktioniert. Die bildungs- und integrationspolitischen Prozesse lassen sich viel deutlicher als in einem Flächenstaat darstellen, sind durch das kompakte Setting und die Überschaubarkeit der Akteure greifbarer, verlieren aber nicht ihre Relevanz in bundesweiter Perspektive, denn darin spiegeln sich dieselben Themen und Entwicklungstendenzen wider. Der andere Grund dafür, sich auf die Situation in einem Bundesland zu beschränken, ist die für Deutschland traditionelle Kompetenz der Länder in Sachen Schulsystem. Theoretisch wie praktisch handelt es sich um 16 verschiedene Schulsysteme, die trotz vieler gemeinsamer Züge auch wesentliche Unterschiede aufweisen. Außerdem stellt das Bundesland Hamburg durch seine bildungs- und integrationspolitischen Debatten der letzten Jahre und den damit verbundenen Themenkatalog einen sehr interessanten Untersuchungsgegenstand dar.

2. Problemstellung I: Wer gilt als Minderheit in Deutschland?

Ein wichtiger Aspekt, der in diesem Kontext vorab angesprochen werden muss, ist die Begrifflichkeit bezüglich der Bezeichnung *Minderheit* in Deutschland. Für diesen Beitrag gilt folgende Definition: „Mit dem Begriff der Minderheit soll eine Personengruppe bezeichnet werden, die sich durch bestimm-

te kulturelle, d. h. z. B. sprachliche oder religiöse Merkmale von der deutschen Mehrheitsbevölkerung unterscheidet und durch Zuwanderung in den letzten Jahren nach Deutschland gelangt ist“ (Langenfeld, 2001, S. 2). Im Gegensatz zu den vier offiziell anerkannten autochthonen Minderheiten in Deutschland (Dänen, Friesen, Sinti und Roma und Sorben sowie mit einigen Einschränkungen Ruhrpolen und die jüdische Bevölkerungsgruppe) wird der Begriff *Minderheit* hinsichtlich der allochthonen ethnischen Gruppen im öffentlichen Diskurs kaum benutzt, während dieser in der wissenschaftlichen Sprache häufiger anzutreffen ist (vgl. Gogolin & Nauck, 2000; Gogolin, Neumann & Reuter, 2001; Langenfeld, 2001 sowie Luchterhandt, 2008). Nach der in Deutschland gültigen Rechtslage werden alle anderen in Deutschland lebenden nicht-deutschsprachigen Bevölkerungsgruppen nicht als sprachliche Minderheiten anerkannt. Folgende Kriterien müssen zur Bestimmung als Minderheit in Deutschland erfüllt sein: Deutsche Staatsangehörigkeit, eigene Identität (Sprache, Kultur und Geschichte), Wille, diese Identität zu bewahren, traditionelles Heimischsein in Deutschland, kompaktes Wohnen in Siedlungsgebieten (vgl. Deutscher Bundestag, 2000, S. 2). Es ist offensichtlich, dass nach dieser Definition keine der Zuwanderergruppen, die in den letzten 50 Jahren nach Deutschland kam, jemals diese Kriterien erfüllen wird. Wie die Tagung der Evangelischen Akademie Hofgeismar *Integration als Wirtschaftsmotor. Deutsch-türkische Lebenswelten: zur Lage der türkischen Minderheit in Deutschland* zu Recht feststellt: „Die Integrationsdebatte verfolgt gerade das Ziel, eine allochthone Minderheit in Deutschland nicht entstehen zu lassen“ (Ulusoy, 2010). An diese Entstehung würde automatisch der Anspruch dieser Gruppen auf einen besonderen juristischen Status gekoppelt sein, der die Garantie bestimmter Rechte im Bereich des Bildungswesens und der Sprachförderung bedeuten würde². Somit kann man feststellen, dass keine der eingewanderten ethnischen Gruppen in der Bundesrepublik als Minderheit anerkannt ist. Dies bedeutet, dass die einschlägigen europäischen Dokumente

2 Ein signifikantes Beispiel dafür ist die seit Jahren andauernde Diskussion zwischen den Regierungschefs der Türkei und der Bundesrepublik über die Möglichkeit, in Deutschland türkische Schulen zu gründen.

wie Charta für Regional- und Minderheitensprachen oder Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten bezüglich dieser Gruppen, der russischsprachigen inklusive, nicht applikabel sind.

Im Zuwanderungs- und Integrationsdiskurs der letzten zehn Jahre haben sich in Deutschland im Gegensatz zu den Niederlanden, wo der Begriff *Allochthone* durchaus gängig, wenn nicht unumstritten³ ist, eher die Bezeichnungen *Migranten*, *Einwanderer* sowie *Personen mit Migrationshintergrund* bzw. *Personen mit Zu- oder Einwanderungsgeschichte*⁴ etabliert. Bei der Erfassung von evidenzbasierten Daten im Bildungsbereich wird außerdem der eng gefasste Begriff *Jugendliche mit Migrationshinweis* herangezogen (vgl. Institut für Bildungsmonitoring, 2011). Die Bezeichnung *Ausländer* ist fast völlig aus dem normativen öffentlichen Sprachgebrauch verschwunden und wird lediglich in rechtsextremen Kontexten oder bei statistischer Erfassung der Staatsangehörigkeit durch die Behörden verwendet. Hinzu kommen weitere themenrelevante Begriffe, die zu der gegebenen Zeit den Status, die Zeit, Zweck sowie Art und Weise der Einwanderung der entsprechenden Gruppe in der Bundesrepublik markieren sollen, aber politisch nicht unproblematisch sind bzw. waren und je nach der politischen Situation im Lande breit verwendet oder durch andere Bezeichnungen ersetzt wurden: *Zwangsarbeiter*, *Vertriebene*, *Aussiedler*, *Spätaussiedler*, *Gastarbeiter*, *Flüchtlinge*, *Kontingentflüchtlinge*, *Asylsuchende*, *Geduldete*, *Illegale*, *Papierlose* sowie *Personen ohne gesicherten Aufenthaltsstatus*. Auf die Veränderung des Sprachgebrauchs und die damit verbundenen terminologischen Unterschiede in den Gesetzestexten seit den 80er Jahren am Beispiel der Hamburgischen Verwaltung weisen Neumann und Häberlein (2001, S. 159) hin. Hu (2003, S. 14–15) spricht sogar von der Fragwürdigkeit der Terminologie, so wie sie sich in institutionellen und schulischen Kontexten eingebürgert hat und politische und z. T. populistische Diskussionen rund um das Thema Integrationspolitik, Sprache und Leitkultur als Folie für die schulsprachenpolitischen Diskussionen repräsentiert. Als Beispiel für den modernen

3 Zum Zeitpunkt des Verfassens dieses Artikels war dies in den Niederlanden noch ein üblicher Sprachgebrauch. Inzwischen wird in den Niederlanden diskutiert, ob eine Differenzierung zwischen „Autochthonen“ und „Allochthonen“ im offiziellen Sprachgebrauch noch politisch korrekt sei (vgl. etwa van het Reve, 2013).

4 In dieser Arbeit werden diese Begriffe synonymisch gebraucht.

offiziellen Sprachgebrauch in Bezug auf die zu beschreibenden Gruppen der russischsprachigen Bevölkerung kann zum einen die offizielle Website des Bundesministeriums des Innern (2014) dienen, wo die Begriffe *Minderheiten* und (*Spät-*)*Aussiedler* eigenständig und für zwei unterschiedlich definierte Bevölkerungsgruppen verwendet werden. Die Begriffe *Migranten* und *Flüchtlinge* werden wiederum in einem ganz anderen ministerialen Kontext gebraucht, nämlich des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF) sowie der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Beck, 2005), was einen eigenen bzw. auch z. T. vergleichbaren Maßnahmenkatalog mit sich bringt: Einbürgerungsverfahren, Integrationskurse, Antidiskriminierungsmaßnahmen.

Ein anderer für die Diskussion entscheidender Aspekt besteht darin, dass die Gruppe der Einwanderer, die Russisch als Erst- bzw. Zweitsprache spricht, sehr heterogen, zum Teil diffus und statistisch nur schwer zu erfassen ist. Dadurch erschwert sich die Situation mit der Anerkennung der russischen Sprache als in quantitativer Sicht eine der repräsentativsten Herkunftssprachen innerhalb des Hamburgischen Schulsystems und deren Gleichstellung mit den Herkunftssprachen anderer großer Migrantengruppen, die trotz ihrer ethnischen Vielfalt und ganz unterschiedlicher Staatsangehörigkeit viel unmittelbarer mit ihrer Muttersprache identifiziert werden können, sei es hispanische, anglophone oder frankophone Muttersprachler. Bei einem großen Teil der Russischmuttersprachler lässt sich eine praktisch nicht zu lösende Diskrepanz zwischen ihrem idealen von der Mehrheitsgesellschaft und der Politik zu erwartenden Status als deutschsprachige Bevölkerung deutscher Nationalität einerseits und ihrer realen linguistischen Sozialisation und den Alltagspraktiken andererseits feststellen. Durch diese reduzierte gesellschaftliche Akzeptanz des Russischen als *Noch-Muttersprache* hat nach Auffassung des Autors das momentan bestehende Angebot für Russisch als Herkunftssprache in allen Bereichen des Hamburgischen Schulsystems (Kindertagesstätte, Vorschule, Grundschule, die Sekundarstufen I und II sowie berufliche Bildung) zu leiden. Als Gegenreaktion auf diesen ambivalenten Status ist in den letzten zwei Jahrzehnten in Hamburg ein paralleles (Schul-)System entstanden, das versucht, den bestehenden Bedarf abzudecken, auf den das staatliche Schulsystem aus verschiedenen Gründen bisher nicht zufriedenstellend reagiert

hat. Diesem Thema ist ein eigenes Kapitel gewidmet, wo die aktuellen herkunftssprachlichen Angebote in Hamburg kurz vorgestellt werden.

Von einer ambivalenten und in Kann-Bestimmungen resultierenden Herangehensweise an das Thema Förderung des Erlernens bzw. Weiterlernens der Herkunftssprache kann ebenso die Rede sein, wenn man die europäische Perspektive mit einbezieht. Die auf der höchsten EU-Ebene postulierte Förderung der Mehrsprachigkeit im europäischen Bildungsraum bezieht sich in erster Linie auf die autochthon lebenden Minderheiten bzw. ursprünglich mehrsprachigen europäischen Regionen, im besten Fall auf die Beherrschung der englischen und einer weiteren (europäischen) Sprache. Belege dafür, dass nicht einmal die größten Migrantensprachen (inklusive Russisch) bisher Akzeptanz und den verpflichtenden Fördercharakter in der europäischen Bildungspolitik erhalten haben, sind die bereits erwähnte Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen sowie andere offizielle EU-Drucksachen, wie z. B. Schlussfolgerungen des Rates vom 26. November 2009 zur Bildung von Kindern mit Migrationshintergrund (2009/C 301/07), wo in Punkt 8 steht:

Obwohl der Hauptschwerpunkt weiterhin auf der bzw. den Sprachen des Aufnahmelandes liegen sollte, kann es in verschiedener Hinsicht Vorteile bringen, wenn die Schüler dazu angehalten werden, ihre Herkunftssprache zu erlernen oder bereits vorhandene Kenntnisse aufrechtzuerhalten [...]. Die Ressourcen für die Sprachunterrichtung sind zwar möglicherweise begrenzt, jedoch können die Möglichkeiten auf unterschiedliche Weise erweitert werden, z. B. durch bilaterale Vereinbarungen mit den betreffenden Ländern oder Kooperationspartnerschaften mit den einschlägigen lokalen Gemeinschaften oder auch durch den Einsatz neuer Technologien. (Rat der Europäischen Union, 2009).

3. Problemstellung II: Gibt es in Deutschland eine russischsprachige Community?

Wie in der Einführung bereits erwähnt wurde, leben zurzeit in der Bundesrepublik Deutschland zwischen drei und sechs Millionen Menschen, für die

Russisch Erst- oder Zweisprache ist. Die absolute Mehrheit dieser Menschen ist in den letzten 25 Jahren nach Deutschland eingewandert. Die russischsprachige Gemeinschaft in Deutschland entpuppt sich unter näherer Betrachtung als ein Mix aus mehreren Bevölkerungsgruppen, die unterschiedlichste statistisch relevante sozio-demografische Merkmale besitzen. Zu diesen Merkmalen zählen: a. Herkunftsland; b. Pass/Nationalität; c. Aufenthaltsstatus; d. ethnische Zugehörigkeit; e. vermutete/offizielle Sprachpraxis; f. gelebte Sprachpraxis. Es handelt sich also um mehrere extrem heterogene Bevölkerungsgruppen, die im Folgenden als sechs Idealtypen beschrieben werden können:

Gruppe 1: Die größte Gruppe bilden ehemalige Bürger der Sowjetunion und der Nachfolgestaaten, die seit Ende der 1980er und ganz besonders in den 1990er Jahren als Spätaussiedler nach Deutschland gekommen sind. Obwohl sie in ihren Herkunftsländern als *ethnische Deutsche* galten und dementsprechend von der Bundesrepublik im Rahmen eines Einbürgerungsverfahrens als Bundesbürger anerkannt wurden, spricht das Gros dieser Gruppe Russisch, zumindest als Zweitsprache, die im Herkunftsland in den Systemen Kindergarten, Schule, Ausbildung, Studium bzw. Arbeitswelt, aber auch im System Familie (vor allem bei Mischehen) erworben wurde und immer noch als Alltagssprache praktiziert wird. Aus diesen Gründen erscheint eine Anwendung des Terminus *Minderheit* hinsichtlich dieser Bevölkerungsgruppe mehr als relevant. Das bezeugt auch die Studie des Osteuropa-Instituts, die von einem „bikulturellen Hintergrund“ spricht und auf den „fragmentarischen Charakter“, den das Deutschsein im Bewusstsein der jungen Spätaussiedler hat, hinweist (vgl. Langenfeld, 2001, S. 16). Auch der inzwischen verankerte Begriff *hybride Kultur* wäre in diesem Zusammenhang angebracht. Die Gesellschaft für bedrohte Völker (2007) spricht bezüglich der Spätaussiedler sogar von einer Volksgruppe.

Gruppe 2: Die zweitgrößte Gruppe besteht aus den Einwanderern jüdischen Glaubens, die seit 1991 als Kontingentflüchtlinge das Recht erhielten, den Ausreiseantrag stellen und deutsche Staatsbürger werden zu dürfen. Grundlage hierfür war ein Beschluss der ersten gesamtdeutschen Innenministerkonferenz vom 9. Januar 1991, nach dem das damalige Gesetz über Maßnahmen

für im Rahmen humanitärer Hilfsaktionen aufgenommene Flüchtlinge (Hum-HAG) auf diesen Personenkreis entsprechende Anwendung fand. Seitdem sind über 200 000 Menschen eingereist. Für diese Gruppe gilt, dass Russisch als Erstsprache oder zumindest als Verkehrssprache (z. B. wenn die jüdischen Einwanderer aus einer der sowjetischen Teilrepubliken bzw. einem der nach 1991 unabhängig gewordenen Nachfolgestaaten stammen) gesprochen wird.

Gruppe 3: Die nächste Gruppe bilden Familienangehörige der ersten beiden Gruppen nicht-russischer ethnischer und territorialer Herkunft (z. B. in Kasachstan geborene und aufgewachsene Koreaner oder in der Ukraine lebende Tataren usw. – keine seltene Erscheinung im postsowjetischen Raum), die Russisch vor allem als Bildungs- und Amtssprache sowie als Verkehrssprache in ihrer eigenen Familie benutzen.

Gruppe 4: Zur vierten Gruppe gehören Flüchtlinge aus den Kriegsgebieten der ehemaligen Sowjetunion (Abchasien, Berg-Karabach, Südossetien, Tschetschenien, Transnistrien), die ethnisch gesehen nicht-russischer Herkunft sind, aber nichtsdestotrotz Russisch als Erst- bzw. Zweitsprache beherrschen und im russischsprachigen Bildungs- und Arbeitskontext sozialisiert sind.

Gruppe 5: Die fünfte Gruppe bilden ethnische Russen, die im Zuge der Familienzusammenführung oder beispielsweise als Arbeitnehmer oder Studierende nach Deutschland gekommen sind und im Gegensatz zu den ersten drei Gruppen häufig als Staatsbürger der Russischen Föderation gelten. Dies ist jedoch nicht immer der Fall, da es in allen ehemaligen Sowjetrepubliken eine russischsprachige Bevölkerung gab und gibt. Eine weitere statistische Erfassung dieser Gruppe erschwert sich ggf. durch deren Annahme der deutschen Staatsbürgerschaft und die damit verbundene Ausbürgerung, da z. B. Russland und Deutschland momentan kein Abkommen über die Anerkennung der doppelten Staatsbürgerschaft (im Gegensatz zu der Gruppe 1 oder 2, bei der eine doppelte Staatsbürgerschaft nicht ausgeschlossen ist) haben. Diese Frage wird aktuell in der deutschen Gesellschaft und Politik diskutiert.

Gruppe 6: Diese Gruppe machen Mischfälle sowie Personen ohne offiziellen Aufenthaltsstatus, Papier- bzw. Staatenlose etc. aus. Diese Gruppe ist statistisch schlecht bis gar nicht erfassbar, sollte aber wegen ihrer potenziellen Größe bei der Betrachtung des Gesamtbildes der russischsprachigen Bevölkerung mit berücksichtigt werden. Laut dem Statistischen Bundesamt konnten etwa eine Million (Spät-)Aussiedler keinem Herkunftsland zugeordnet werden (Rühl, 2009, S. 20).

4. Probleme der statistischen Erfassung der russischen Muttersprachler

Um das im vorherigen Kapitel Gesagte zu resümieren: Die russischsprachige Gemeinschaft in Deutschland ist ein Mix der mindestens sechs Bevölkerungsgruppen, die unterschiedlichste statistisch relevante sozio-demografische Merkmale wie Herkunftsland, Nationalität, Aufenthaltsstatus, ethnische Zugehörigkeit, vermutete/offizielle Sprachpraxis sowie gelebte Sprachpraxis haben. Von den sechs oben aufgezählten Merkmalen lassen sich die ersten drei ziemlich unproblematisch statistisch erfassen. Wenn diese sechs Gruppen in Bezug auf die Erfassbarkeit der Sprachkenntnisse und vor allem Sprachpraktiken unter die Lupe genommen werden, kann schnell festgestellt werden, dass lediglich bei Gruppe 5 (ethnische Russen) die Erfassung der Erstsprache nach dem Prinzip Sprache – Nationalität bzw. Sprache – Ethnie verhältnismäßig gut funktionieren kann. Bei anderen Gruppen ist dieses Verfahren durch mehrere Faktoren erschwert. Vor allem durch den Paragraphenzwang, also den völkerrechtlich-politischen Rahmen, der seit Ende der 1980er Jahre die massenhafte Einwanderung der jeweiligen Bevölkerungsgruppen in die Bundesrepublik Deutschland ermöglichte. Dies betrifft in erster Linie die Gruppe der Spätaussiedler oder ethnischen Deutschen aus den ehemaligen

Sowjetrepubliken⁵ (Wolgadeutsche, Sibiriendeutsche, Baltendeutsche⁶, Schwarzmeerdeutsche, Kasachstandeutsche, Kirgisiendeutsche usw.), gilt aber in einem gewissen Maße auch für die Kontingentflüchtlinge jüdischen Glaubens, die trotz der breiten Praktizierung der russischen Sprache in der Alltagskommunikation durch die deutsche Staatsbürgerschaft und religionsbezogene ethnische Zugehörigkeit nicht ohne Weiteres per se dem Kreis der russischsprachigen Minorität zugeschrieben werden können. Bei anderen russischsprachigen Migranten ist es ihr Herkunftsland oder ihre ethnische Zugehörigkeit, die im Widerspruch mit der bisherigen Sozialisierung und den Alltagspraktiken sowohl in ihren Herkunftsländern als auch in Deutschland stehen. Somit kann man in Bezug auf die Verwendung der Sprache Russisch in der Bundesrepublik vom Eisbergphänomen sprechen: De facto haben wir es mit einer der größten sprachlichen Minderheiten in Deutschland zu tun, die, wie oben gesagt, mehrere Millionen Menschen zählt, de jure kann diese Minderheit aus den oben aufgezählten Gründen nicht als solche anerkannt werden. So bleibt auf der Spitze des Eisbergs eine quantitativ deutlich kleinere Gruppe, die sowohl völkerrechtlich als auch soziokulturell mit Russisch unmittelbar in Verbindung gebracht werden kann. Unter diesen Umständen rangiert Russisch deutlich unterhalb der quantitativ größten Sprachen anderer allochthoner Minoritäten in Deutschland, was vermutlich den Grad seiner Anerkennung und Verbreitung als Herkunftssprache innerhalb des Schulsystems minimiert.

Bei der Beschreibung der sechs Idealtypen der russischsprachigen Bevölkerung in Deutschland gehen wir ausschließlich von der ersten Generation aus, deren erste große Welle, wie bereits erwähnt, die Bundesrepublik im Zuge der Gorbatschow'schen Perestroika erreichte.⁷ Inzwischen wachsen die zweite

5 Dies trifft in Bezug auf die Sprache Russisch als Verkehrs- und Amtssprache selbstverständlich nicht für die Spätaussiedler zu, die aus anderen europäischen Herkunftsländern wie Polen, Ungarn, Rumänien, der Slowakei, der Tschechischen Republik oder den Ländern des ehemaligen Jugoslawiens nach Deutschland kamen.

6 Sofern sie auf den von der Sowjetunion besetzten Territorien nach 1940 bzw. 1945 lebten und nicht bereits spätestens nach Kriegsende durch die neue Administration zwanghaft umgesiedelt wurden.

7 Die Welle der Asylanträge und vorwiegend Emigration, also freiwillige oder zwanghafte Ausbürgerung der Dissidenten aus der Sowjetunion der 60er bis 80er Jahre des 20. Jahrhunderts

und zum Teil die dritte Generation auf, bei denen eine veritable statistische Erfassung sowohl des Migrationshintergrunds als auch der Sprachpraktiken wesentlich komplizierter ist. Die wichtigsten Ursachen dafür sind die deutsche Staatsbürgerschaft⁸, Namen nicht-russischer Herkunft sowie Schwierigkeiten der Sprachstandserfassung bei der zweiten und dritten Generation. Diese Schwierigkeiten sind unter anderem auf das latente oder passive Beherrschen der russischen Sprache innerhalb der Familie bzw. Community oder Teilkompetenzen in dieser Sprache zurückzuführen. Nicht selten beherrschen die zweite und dritte Generation nur die mündliche Alltagsrede, sind in der russischen Sprache nicht oder mangelhaft alphabetisiert und haben deswegen erhebliche Schwierigkeiten in den Teilkompetenzen Lesen und besonders Schreiben. Oft haben wir es mit einer hybridisierten Sprache zu tun, die sowohl lexikalische als auch grammatikalische Elemente des Russischen und des Deutschen enthält. Bei der Beschreibung dieses Phänomens spricht Protassova (2007) sogar von einer Sprachkorrosion. Hinzu kommt der Aspekt der sprachlichen Scham, der in der Linguistik als Sprachverweigerung bekannt ist, die vor allem Kinder und Jugendliche daran hindert, sich zu einer in ihren Augen wenig prestigeträchtigen Sprache in der Öffentlichkeit zu bekennen, geschweige denn diese aktiv zu nutzen. Durch ihre neue Sozialisation identifizieren sie sich eher als Deutsche und erreichen ab der zweiten Generation mit kleinen Abweichungen das muttersprachliche Niveau in der deutschen Sprache. Eine eher positive Rolle können dabei auch andere Tatsachen spielen, ob zum Beispiel die Familie Kontakte zu Verwandten oder anderen Bezugspersonen in Russland oder einem anderen Herkunftsland mit Russisch als Minderheiten- oder Verkehrssprache hat und mindestens als Op-

sowie frühere Wellen der russischen Emigration, vor allem nach der Oktoberrevolution 1917 und dem Bürgerkrieg 1918–1921 werden in dieser Abhandlung nicht berücksichtigt, weil sie für die aktuelle Situation im Schulsystem und in der Sprachpolitik Deutschlands wenig Relevanz besitzen.

- 8 Bis vor etwa 10 Jahren wurde in der Bundesrepublik der Migrationshintergrund statistisch nicht erhoben. Die meisten statistischen Pools unterscheiden ausschließlich zwischen Deutschen und Ausländern. Das statistische Kriterium war das Besitzen oder Nichtbesitzen des deutschen Passes. Erst mit der Einführung des Begriffs und der ersten Erhebung durch Mikrozensus ist das ein Teil des öffentlichen Diskurses geworden.

tion die Perspektive der Rückkehr in dieses Land, z. B. zum Studium des Kindes, in Zukunft in Erwägung zieht oder ob die Familie viele Kontakte in der russischsprachigen Diaspora, vor allem in ihrem unmittelbaren Umfeld, hat und somit diese Sprache aktiv nutzt. In dieser Abhandlung kann auf diese und andere Aspekte wie Bildungsstatus der Familie, Wohnort etc. nicht ausführlicher eingegangen, sondern auf entsprechende Sekundärliteratur hingewiesen werden (Brehmer, 2007; Lengyel, 2012; Polinsky & Kagan, 2007; Raecke, 2007).

5. Status des Russischen als Herkunftssprache im Hamburger Schulsystem

Das Hamburgische Schulgesetz enthält explizit keine Paragraphen, die den Unterricht und Erwerb der Herkunftssprache regeln. Nichtsdestotrotz können einige seiner Artikel als notwendige juristische Grundlage dienen, wie z. B. § 1 *Recht auf schulische Bildung*, § 2 *Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule* sowie § 3 *Grundsätze für die Verwirklichung*, wo beispielsweise in Abs. 3 steht: „Kinder und Jugendliche, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, sind so zu fördern, dass ihnen eine aktive Teilnahme am Unterrichtsgeschehen und am Schulleben ermöglicht wird“ (Behörde für Schule und Berufsbildung, 2013, S. 12). Der Sprachunterricht als Bestandteil des schulischen Curriculums wird an einer Stelle, nämlich in § 28a *Sprachförderung* erwähnt, der den Erwerb der deutschen Sprache als Voraussetzung für eine Teilnahme am Lernprozess vorschreibt. Ein anderes Dokument, nämlich die Ausbildungs- und Prüfungsordnungen (APO), befasst sich ausführlicher mit dem Thema Sprachen der allochthonen Minderheiten in der Terminologie *Herkunftssprachlicher Unterricht*, den es für alle in Hamburg vertretenen Schultypen regelt. § 23 der aktuellen Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die Jahrgangsstufen 1 bis 10 (APO-GrundStGy) regelt beispielsweise die Möglichkeit einer Prüfung in der Herkunftssprache (Sprachfeststellungsprüfung) anstelle einer Prüfung im Fach Englisch bei Schülern, deren Erstsprache nicht Deutsch ist (Behörde für Schule und Berufsbildung, 2013, S. 22). Bei der genauen Betrachtung dieses Dokuments lässt sich konstatieren, dass der herkunftssprachliche Unterricht

nicht als Recht, sondern als Ermessungssache, eine Kann-Leistung und somit nur als Zusatzangebot der Schulen aufgefasst wird: Die entsprechenden Paragraphen (z. B. §§ 48, 60, 72) beginnen mit dem Konditionalsatz „Wird herkunftssprachlicher Unterricht angeboten,...“, was paraphrasiert werden kann als *wenn herkunftssprachlicher Unterricht angeboten wird*. Diese Interpretation bestätigt sich, indem wir erneut die Broschüre der Schulbehörde *Fremdsprachenunterricht* zitieren: „Für Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Herkunftssprache als Deutsch besteht die Möglichkeit, herkunftssprachlichen Unterricht als zusätzliches Angebot zu erhalten, soweit die organisatorischen und personellen Voraussetzungen gegeben sind“ (Behörde für Schule und Berufsbildung, 2012, S. 32). Ferner trifft man in der oben erwähnten Broschüre auf die bereits zitierten Paragraphen aus den Ausbildungs- und Prüfungsordnungen zum Thema *Sprachfeststellungsprüfung* in einem vereinfachten Wortlaut:

Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Herkunftssprache als Deutsch nehmen grundsätzlich an demselben Fremdsprachenunterricht wie die deutschen Schülerinnen und Schüler teil. Viele Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund besuchen eine deutsche Schule jedoch nicht von Anfang an, sondern erst ab einem späteren Zeitpunkt. In solchen Fällen besteht unter bestimmten Voraussetzungen die Möglichkeit, anstelle der Leistungen in einer Pflichtfremdsprache [...] die Leistungen in der Herkunftssprache durch eine Sprachfeststellungsprüfung anerkennen zu lassen. (ebd., S. 20)

Ebendiese Broschüre bietet einen Überblick über die aktuell bestehenden Angebote für Russisch als Herkunftssprache sowie Russisch als Fremdsprache an Hamburger Schulen. Es werden auch andere Instrumente der Förderung der Migrantensprachen vorgestellt. Dazu zählen bilinguale Grundschulen (darunter keine russisch-deutsche Grundschule), Sprachenzertifikatsprüfungen sowie bilingualer Unterricht an Gymnasien (darunter kein russisch-deutsches Gymnasium). Russisch als Herkunftssprache wird momentan an sieben Schulen in Hamburg angeboten. Noch weniger Schulen in Hamburg bieten herkunftssprachlichen Russischunterricht in der Oberstufe an. An diesen Schulen haben die Schüler ab Jahrgang 7 die Möglichkeit, Russisch als (erste

oder zweite) Fremdsprache zu lernen. In der Oberstufe werden sowohl Grundkurse als auch Leistungskurse angeboten. Es besteht auch die Möglichkeit, die schriftliche oder die mündliche Abiturprüfung zu machen. Einige wenige Schulen bieten außerdem das international gültige Verfahren der Sprachstandsfeststellung für Russisch als Fremdsprache – das TRKI-Sprachzertifikat (*test russkij kak inostrannyj*) – an. Das ist ein Sprachdiplom, das von der Moskauer Lomonossow-Universität (MGU) und dem Bildungsministerium der Russischen Föderation für Russischlernende in der ganzen Welt entwickelt wurde. Das Zertifikat stellt einen zusätzlichen Qualifikationsnachweis für die in der Schule erworbene Sprachkompetenz dar. Schüler erhalten damit einen für die berufliche Perspektive einschlägigen Nachweis ihrer Sprachkompetenz und außerdem den Zugang zu den Einrichtungen der tertiären Bildung in Russland. Bei der Betrachtung der bestehenden Angebote wird deutlich, dass diese bei Weitem nicht in Relation zu der vermuteten Zahl von ca. 100.000 Russischsprachigen in der Metropolregion Hamburg stehen. Hinzu kommt die Tatsache, dass die gesetzlich verankerte Auffassung der Herkunftssprache als Kann-Leistung, die im Ermessen der jeweiligen Schule liegt, die Anwendbarkeit dieser in einem Zuwanderungsland wie Deutschland sehr wichtigen Ressource auf ein Minimum reduziert.

6. Parallele Schulsysteme

Wie oben kurz dargestellt, entspricht die aktuelle Situation mit dem herkunftssprachlichen Unterricht weder der statistischen Realität noch den in der Gesellschaft bestehenden Praktiken. Als Resultat hat sich in den letzten etwa zwanzig Jahren in Hamburg (genauso wie in anderen Bundesländern) eine Parallelkultur entwickelt, deren Ziel ist, den von der Elternschaft verspürten Bedarf an herkunftssprachlichem Russischunterricht für Kinder und Jugendliche zu befriedigen. Dabei geht es um ein ganzes Spektrum von Bildungsangeboten, bei denen Russisch als Herkunftssprache eine Rolle spielt: vom vorschulischen Bereich bis hin zur gymnasialen Oberstufe. Dieses Spektrum beinhaltet sowohl Angebote, die primär zum Spracherwerb dienen, wie russische

Sprachschulen oder Vorbereitung auf das TRKI-Zertifikat, als auch künstlerische Aktivitäten wie russische Theater-, Tanz- oder Malstudios, wo Russisch als Verständigungsmittel gebraucht wird. Man kann behaupten, dass heutzutage in allen großen migrantischen Communities der Stadt Hamburg – und der Bildungsbereich ist hier keine Ausnahme – solche parallelen Strukturen existieren. Einige Akteure unterbreiten ihr Angebot komplementär zu den Bildungsstrukturen der Mehrheitsgesellschaft und füllen die im Schulsystem vorhandenen Lücken aus. Der herkunftssprachliche Fachunterricht wäre ein Beispiel dafür. Andere Anbieter positionieren sich eher alternativ dem staatlichen Schulsystem gegenüber und versuchen, mit ihren Angeboten den mit den Unterrichtspraktiken unzufriedenen Eltern einen Ersatz zu bieten. Ein Beispiel für ein solches schulisches Angebot im Bereich Russisch wären die als Herkunftssprache deklarierten, von nicht-muttersprachlichen Lehrkräften unterrichteten Leistungskurse, die eher ein Niveau eines fremdsprachlichen Angebots erreichen und den Bedarfen und den Ausgangslagen von russischen Muttersprachlern nicht immer entsprechen. Auf die Herausforderungen des Russischunterrichts in Deutschland, z. B. die Binnendifferenzierung innerhalb einer Lerngruppe, wird neuerdings auch in der Fachliteratur hingewiesen (Mehlhorn, 2011; Tichomirova, 2011). Die tragenden Säulen dieses parallelen Systems sind Migranten(selbst)-Organisationen und Kulturvereine, zum Beispiel der russischsprachige Verein für Bildung, Kultur und Integration Azbuka e. V., der mit seinen Standorten in Hamburg und dem Tochterverein Azbuka Jugend e. V. ein breites Spektrum des herkunftssprachlichen Russischunterrichts abdeckt. Neben Azbuka e. V. sind weitere russische Schulen in Hamburg aktiv: Brücke e. V., Samowar e. V., Teremok e. V., Spielgruppe Blaue Welle e. V. Andere erwähnenswerte Hamburger Akteure in diesem Bereich sind die Stiftung Deutsch-Russischer Jugendaustausch sowie der Hamburger Russischlehrerverband. Die Gespräche zwischen der Stadt Hamburg und dem Generalkonsulat der Russischen Föderation über die Gründung einer deutsch-russischen Grundschule analog den bereits existierenden bilingualen Grundschulen (deutsch-italienisch, deutsch-portugiesisch, deutsch-spanisch, deutsch-türkisch) haben bislang keine konkreten Ergebnisse gebracht.

7. Herausforderungen und Ausblick

Man kann schlussfolgern, dass trotz der vorhandenen guten Ansätze und Angebote im Bereich des Russischen als Herkunftssprache die allgemeine Situation in Hamburg (und somit auch in Deutschland) ausbaufähig ist. Die Verbesserung dieser Lage kann gleich an mehreren Fronten stattfinden, in erster Linie aber innerhalb des Schulsystems selbst. Wie bereits erwähnt, steht Russisch in diesem bildungs- und sprachpolitischen Kontext vertretend für viele andere Migrantensprachen, die im bisher monokulturell und einsprachig geprägten Schulparadigma keinen ihnen gebührenden Platz gefunden haben. Wie Gogolin, Krüger-Potratz und Neumann (2005, S. 1–2) zu Recht konstatieren:

Mehrsprachigkeit ist zwar ein Merkmal der deutschen Gesellschaft. Aber dass sie eine individuelle und zugleich eine allgemeine Ressource darstellt, wird öffentlich kaum so gesehen. Sprachliche Bildung in allen Bildungsgängen als Bildung zur Mehrsprachigkeit zu denken, ist gegenwärtig kaum verbreitet und wenig anerkannt. Die vorherrschende Perspektive ist die von Monolingualität als dem gesetzten Normalfall, verknüpft mit der Überzeugung, dass das Leben in mehr als einer Sprache die monolinguale Normalität [...] gefährde [...].

Burghardt (2007) schreibt in diesem Zusammenhang:

Es ist sicher richtig, dass die Vermittlung der Herkunftssprache im Grundschulalter auch eine Aufgabe der Eltern und auch außerschulischer Einrichtungen ist. [...] Dadurch, dass der Unterricht dann aber außerhalb der Schule häufig in rein muttersprachlichen Gruppen stattfindet, werden Chancen für integrative Maßnahmen vertan.

Des Weiteren plädiert er für den integrativen bilingualen Sprachunterricht im Grundschulbereich mit dem Ziel „die vollständige Alphabetisierung in der Herkunftssprache [...], so dass die aus dem Elternhaus häufig auf das Mündliche beschränkte Sprachkompetenz durch die Schriftsprache ergänzt wird“ (ebd., S. 4). Hinsichtlich des herkunftssprachlichen Russischunterrichts im Se-

kundarbereich schlägt er vor, die bereits vorhandenen guten Ansätze einzelner Schulen und die schulübergreifenden Angebote in Hamburg mehr publik zu machen und ggf. zu übernehmen. Das gelte seiner Meinung nach auch für den Bereich der beruflichen Bildung. In seinem aufschlussreichen Plädoyer liefert Burghardt einige wichtige Argumente für die Hamburger Politik, was den ökonomischen Aufwand und andere Effekte einer schul- und stadtteilübergreifenden Implementierung des Konzepts Russisch als Herkunftssprache anbelangt:

Die Umsetzung eines herkunftssprachlichen Russischangebotes an Schulen ist nicht unbedingt mit einem großen finanziellen Aufwand verbunden. Vielmehr ist hier die Kooperation von Schulen, Russischlehrerverbänden und russischsprachigen Organisationen sinnvoll und notwendig. In diesem Zusammenhang ist auch die Zusammenarbeit mit den betreffenden Eltern von großer Bedeutung. Verunsichert durch eine Reihe von negativen Migrationserfahrungen verhalten sie sich in Bezug auf die (Aus-)Bildung ihrer Kinder sehr zurückhaltend. Auch sie sollten über die Bedeutung der mitgebrachten Sprachkompetenz ihrer Kinder informiert und aktiv an der schulischen Arbeit beteiligt werden. Der herkunftssprachliche Unterricht kann hier ein Anknüpfungspunkt sein. (ebd., S. 6)

Im Zuge mehrerer Reformen des Hamburgischen Schulsystems der letzten zwei Regierungen hat sich auch im Bereich des herkunftssprachlichen Unterrichts einiges bewegt. Dazu gehört beispielsweise ein modifiziertes Profil für die herkunftssprachlichen Lehrkräfte mit mehr Funktionsstunden, die Gründung eines Hamburger Netzwerks für Lehrkräfte mit Migrationshintergrund sowie das Recht der Eltern, unter bestimmten Bedingungen an den Schulen den herkunftssprachlichen Unterricht zu initiieren, um einige Beispiele zu nennen. Auch auf nationaler Ebene kommt die Politik allmählich zur Einsicht, dass die Herkunftssprachen ein erstzunehmender Wirtschaftsfaktor sind, deren Benachteiligung mit erheblichen Verlusten verbunden ist (vgl. Meyer, 2008). Der Autor dieser Abhandlung ist der Auffassung, dass weiterhin eine intensive politische Lobbyarbeit auf Landes- und Bundesebene vonnöten ist, mit dem Ziel, den Status der migrantischen Herkunftssprachen zu verankern. Im Einzelnen kann es um folgende Aufgaben für die nächsten Jahre gehen:

1. Den Diskurs Russisch als Herkunftssprache grundsätzlich zu entideologisieren;
2. Die Herkunftssprachen beim Ausbau des Ganztags schulbetriebs als wertvolle Ressource für das Schulsystem zu erkennen und vermehrt externe herkunftssprachliche Angebote zu integrieren;
3. Den Wert der *neuen* Migrantensprachen gegenüber den *alten* Fremdsprachen festzuhalten;
4. Jugendlichen den Wert der Herkunftssprachen und die damit verbundenen Berufschancen zu verdeutlichen;
5. Die Datenlagen, z. B. die Sprachstandsdiagnostik im Bereich der Herkunftssprachen zu verbessern.

Das Erreichen dieser Ziele verlangt eine langfristige Zusammenarbeit aller am Thema Integration beteiligten Akteure und eine dauerhafte positive Verankerung dieses Themas im wissenschaftlich-publizistischen und politischen Diskurs.

Literaturverzeichnis

- Außenministerium der Russischen Föderation. (Hrsg.). (2003). *Russkij jazyk v mire*. Doklad. Moskau: Olma-Press.
- Beck, M. (2005). *Integrationspolitik als Gesellschaftspolitik in der Einwanderungsgesellschaft*. Berlin: Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration.
- Behörde für Bildung und Sport. (Hrsg.). (2006). *Ausbildungs- und Prüfungsordnungen. Allgemeinbildende Schulen. Kooperative Gesamtschule. Integrierte Gesamtschule*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Behörde für Schule und Berufsbildung. (Hrsg.). (2012). *Fremdsprachenunterricht. Schuljahr 2013/14* [Broschüre]. Hamburg: Behörde für Schule und Berufsbildung.
- Behörde für Schule und Berufsbildung. (Hrsg.). (2013). *Hamburgisches Schulgesetz (HmbSG) vom 16. April 1997 (HmbGVBl. S. 97, zuletzt geändert am 17. Dezember 2013)*. Hamburg: Behörde für Schule und Berufsbildung.
- Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung. (Hrsg.). (2009). *Ungenutzte Potenziale. Zur Lage der Integration in Deutschland*. Berlin: Berlin-Institut für

- Bevölkerung und Entwicklung. Zugriff am 14.01.2014 über http://www.berlin-institut.org/fileadmin/user_upload/Zuwanderung/Integration_RZ_online.pdf
- Brehmer, B. (2007). Sprechen Sie Qwelja? Formen und Folgen russisch-deutscher Zweisprachigkeit in Deutschland. In T. Anstatt (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb – Formen – Förderung* (S. 163–185). Tübingen: Attempto.
- Bundesministerium des Innern. (Hrsg.). (2014). *Gesellschaft und Verfassung*. Zugriff am 14.01.2014 über http://www.bmi.bund.de/DE/Themen/Gesellschaft-Verfassung/gesellschaft-verfassung_node.html
- Burghardt, M. (2007). Migration als Chance und Bereicherung. Kompetenz erkennen, wertschätzen und fördern. In *KWB. Koordinierungsstelle Weiterbildung und Beschäftigung*. Zugriff am 14.01.2014 über www.kwb.de/media/bqm/migration_als_chance.pdf
- Deutscher Bundestag. (Hrsg.). (2000). *Förderung deutscher Minderheiten in Osteuropa seit 1991/1992*. (Drucksache 14/4045. Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Ulla Jelpke und der Fraktion der PDS. Drucksache 14/4006). Zugriff am 14.01.2014 über <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/14/040/1404045.pdf>
- Gesellschaft für bedrohte Völker. (Hrsg.). (2007). *Größere Offenheit und Unvoreingenommenheit gegenüber Russlanddeutschen angemahnt*. Zugriff am 14.01.2014 über <http://www.gfbv.de/pressemit.php?id=1119&stayInsideTree=1>
- Gogolin, I., Krüger-Potratz, M. & Neumann, U. (2005). Migration, Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung. Ein Essay über ungehobene Schätze und gute Argumente für die Weiterentwicklung einer pädagogischen Utopie. In I. Gogolin, M. Krüger-Potratz, K. Kuhs, U. Neumann & F. Wittek (Hrsg.), *Migration und sprachliche Bildung*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. & Nauck, B. (Hrsg.). (2000). *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER*. Opladen: Leske und Budrich.
- Gogolin, I., Neumann, U. & Reuter, L. (Hrsg.). (2001). *Schulbildung für Kinder aus Minderheiten in Deutschland 1989–1999*. (Interkulturelle Bildungsforschung, Bd. 8). Münster: Waxmann.

- Hu, A. (2003). *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr.
- Institut für Bildungsmonitoring. (Hrsg.). (2011). *Bildungsbericht Hamburg 2011*. Hamburg: Behörde für Schule und Berufsbildung.
- Langenfeld, C. (2001). *Integration und kulturelle Identität zugewanderter Minderheiten. Eine Untersuchung am Beispiel des allgemeinbildenden Schulwesens in der Bundesrepublik Deutschland* (Jus Publicum, Bd. 80). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Lengyel, D. (2012). *Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: DJI Deutsches Jugendinstitut.
- Luchterhandt, O. (September, 2008). *Autochthone und ‚neue‘ Minderheiten in Deutschland. Über den Wert der Unterscheidung*. Vortrag auf der Fachtagung der Konrad-Adenauer-Stiftung und des Bundesministeriums des Innern „Zwei Jahrzehnte Politik für Aussiedler und nationale Minderheiten. Bilanz und Perspektiven“, Berlin.
- Mehlhorn, G. (2011). Differenzierung im Russischunterricht. In M. Eisenmann & T. Grimm (Hrsg.), *Heterogene Klassen. Differenzierung in Schule und Unterricht* (S. 99–117). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Meyer, B. (2008). *Nutzung der Mehrsprachigkeit von Menschen mit Migrationshintergrund. Berufsfelder mit besonderem Potenzial*. Hamburg: Universität Hamburg.
- Neumann, U. & Häberlein, J. (2001). Länderbericht: Hamburg. In I. Gogolin, U. Neumann & L. Reuter (Hrsg.), *Schulbildung für Kinder aus Minderheiten in Deutschland 1989–1999* (Interkulturelle Bildungsforschung, Bd. 8). Münster: Waxmann.
- Oschlies, W. (2010). *Lingua incognita? Eurasisches Magazin*, 3. (Online-Zeitschrift). Zugriff über <http://www.eurasischesmagazin.de/>
- Polinsky, M. & Kagan, O. (2007). Heritage Languages. In the ‚Wild‘ and in the Classroom. *Language and Linguistics Compass*, 1 (5), 368–395.
- Protassova, E. (2007). Sprachkorrosion: Veränderungen des Russischen bei russischsprachigen Erwachsenen und Kindern in Deutschland. In K. Meng

- & J. Rehbein (Hrsg.), *Kindliche Kommunikation – einsprachig und mehrsprachig* (S. 299–333). Münster: Waxmann.
- Raecke, J. (2007). Wenn Migrantenkinder als Studierende die Sprache ihrer Eltern sprechen – was können sie dann? *Zeitschrift für Slawistik*, 52, 375–398.
- Rat der Europäischen Union. (Hrsg.). (2009, 11. Dezember). Schlussfolgerungen des Rates der Europäischen Union vom 26. November 2009 zur Bildung von Kindern mit Migrationshintergrund. *Amtsblatt der Europäischen Union*, C 301/05.
- Reve, J. van het (2013, 16. Februar). Vermijd de woorden allochtoon en autochtoon. *De Volkskrant*. Zugriff am 14.01.2014 über <http://www.volkskrant.nl/archief/-vermijd-de-woorden-allochtoon-en-autochtoon-gemeente-amsterdam-12-februari-2013~a3394821/>
- Rühl, S. (Hrsg.). (2009). *Grunddaten der Zuwandererbevolkerung in Deutschland* (Working Paper 27, Integrationsreport Teil 6). Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Tichomirowa, A. (2011). Schüler mit slawischsprachigem Hintergrund im Fremdsprachenunterricht Russisch. In G. Mehlhorn & C. Heyer (Hrsg.), *Russisch und Mehrsprachigkeit. Lehren und Lernen von Russisch an deutschen Schulen in einem vereinten Europa* (S. 109–133). Tübingen: Stauffenburg.
- Ulusoy Y. (Januar, 2010). *Integration als Wirtschaftsmotor*. Vortrag auf der Tagung der Evangelischen Akademie Hofgeismar "Deutschtürkische Lebenswelten. Zur Lage der türkischen Minderheit in Deutschland". Hofgeismar, Deutschland.

Ankommen begleiten – soziale Komponenten in heterogenen Gruppen

Belina M. Diem – IBZ St. Pölten, Diakonie Flüchtlingsdienst, Österreich

Ana Subotić – IBZ St. Pölten, Diakonie Flüchtlingsdienst, Österreich

Abstract

Gruppen mit Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer aus verschiedenen Herkunftsländern sind von vielschichtiger Heterogenität geprägt. Gleichzeitig zeigen unsere Erfahrungen aus der Arbeitspraxis, dass Heterogenität von vielen Kolleginnen und Kollegen oftmals als eine Herausforderung oder gar als ein Problem betrachtet wird. Aus diesem Grund war das Hauptziel unseres Referats, die gegebene Heterogenität in unseren Gruppen und in unserer Arbeitspraxis als ein Potential für die Unterrichtsgestaltung zu präsentieren und in weiterer Folge Wege aufzuzeigen, diese positiv zu nützen.

Wir greifen in unserem Beitrag die Leitfrage der Sektion *Wie können wir Menschen auf ihrem Weg in ein deutschsprachiges Land und nach ihrer Ankunft unterstützen?* auf. Dabei begrenzen wir uns auf den zweiten Teil der Frage und betrachten, wie wir Menschen nach ihrer Ankunft in Österreich im Rahmen unterschiedlicher Deutschkurse unterstützen können. In den Mittelpunkt unserer Betrachtung rückt die Frage, wie wir die Heterogenität der Teilnehmerinnen und Teilnehmer für unseren Unterricht positiv nützen können.

1. Die Zielgruppe und der rechtliche Rahmen in Österreich

Ausgehend von unserer Fragestellung, die wir im Abstract dargelegt haben, möchten wir im ersten Kapitel die Zielgruppen unserer Deutschkurse beschreiben. Damit einhergehend werden wir zusammenfassend auf einige rechtliche Rahmenbedingungen eingehen. Wir hoffen, dass dies Leserinnen und Leser, die nicht mit der rechtlichen Lage in Österreich vertraut sind, einen

groben Überblick ermöglicht, um Vergleiche und Parallelen mit anderen Ländern ziehen zu können.

Unser Beitrag basiert auf mehrjähriger Leitung von Deutschkursen für Konventionsflüchtlinge, subsidiär Schutzberechtigte und Migrantinnen. Diese fanden entweder im Zuge des „Mama Lernt Deutsch“-Projektes (MLD; Trägerverein Station Wien) oder im Integrations- und Bildungszentrum (IBZ; Kursträger Diakonie Flüchtlingsdienst, St. Pölten) statt.

Der Begriff *Flüchtling* wird in unterschiedlichen Kontexten anders verwendet und beinhaltet keine einseitige, historisch gewachsene Dimension (Tošić, 2001). Die Zielgruppe des IBZs beschränkt sich auf Menschen, die im (völker-)rechtlichen Sinn gemäß der Genfer Konvention als Flüchtlinge in Österreich anerkannt sind und subsidiär Schutzberechtigte, deren Aufenthaltsstatus durch den § 8 des Asylgesetzes 2005 gesetzlich bestimmt ist¹.

Konventionsflüchtlinge sind österreichischen Staatsbürgerinnen und Staatsbürger rechtlich in vielen (sozialrechtlichen) Belangen gleichgestellt. Subsidiär Schutzberechtigte hingegen müssen alle zwei Jahre ihre Aufenthaltsgenehmigung verlängern². Beide Gruppen sind von der verpflichtenden Integrationsvereinbarung (IV, siehe weiter unten) befreit. Wenn sie ein Ansuchen auf das Erteilen der Österreichischen Staatsbürgerschaft stellen, ist dies derzeit unter anderem mit einem Nachweis der Deutschkenntnisse auf dem Niveau B1 des europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) verbunden. Die Zielgruppe der MLD-Kurse, die von der Trägerorganisation Station Wien angeboten werden, sind Frauen, die de facto unabhängig von ihrem Aufenthaltstitel aufgenommen wurden³. In Österreich sind Bestimmungen, welche

1 Daraus ergibt sich, dass Personen, die noch auf die Asylgewährung warten, weder Teil der Zielgruppe sind noch an den Deutschkursen teilnehmen dürfen. Wir möchten uns der Kritik vieler NGOs in Österreich anschließen, die hervorheben, dass Menschen, die (oft monate- oder gar jahrelang) auf den Ausgang ihres Asylverfahrens warten müssen, oft de facto keine Möglichkeit haben, einer legalen Arbeit nachzugehen oder einen Deutschkurs zu besuchen. In Bezug auf Deutschkurse gilt, dass solange Asylwerberinnen und -bewerber noch keinen positiven Asylbescheid haben, keine staatliche Subventionen für Deutschkurse vorgesehen sind (vgl. agenda asyl, 2013; Berangy, 2010).

2 Seit dem 01.01.2014 muss der Aufenthaltstitel nur alle zwei Jahre verlängert werden.

3 Die Beschreibung der Zielgruppe bezieht sich auf Deutschkurse, die nicht im Rahmen der Basisbildungsinitiative der Stadt Wien durchgeführt wurden. Durch die Eingliederung in die

den Aufenthalt von Migrantinnen und Migranten regulieren, im Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz (NAG) festgeschrieben. Insgesamt gibt es nach der Novellierung des NAGs genau 24 verschiedene Aufenthaltstitel und Genehmigungen, womit klar wird, dass die Materie nicht unkompliziert ist⁴. Für niedrig qualifizierte Personen aus den sogenannten Drittstaaten bleibt auch im neuen Regelwerk die Migration nach Österreich zum Nachgehen einer Erwerbstätigkeit rechtlich so gut wie unmöglich (Schumacher, Peyrl & Neugschwendtner, 2012, S. 82).

Eine Vielzahl der Teilnehmerinnen der Deutschkurse hatte den Aufenthaltstitel *Niederlassungs-Angehöriger*, welcher an den rechtlichen Status des Aufenthaltstitels des Ehemannes gekoppelt ist⁵. Diese Niederlassungsbewilligung (eine von drei möglichen Formen) beruht auf dem Recht der Familienzusammenführung, wobei zugrundeliegend der Art. 8 EMRK (Recht auf Achtung des Familienlebens) ist. Dieser Aufenthaltstitel ist an die Pflicht gekoppelt, die IV zu erfüllen.

In Österreich besteht seit dem Jahr 2003 für Drittstaatsangehörige die verpflichtende IV⁶. Sie schreibt vor, dass grundsätzlich alle Drittstaatsangehörigen⁷, die nach Österreich zuwandern, Deutsch auf einem bestimmten Niveau erlernen müssen. Ansonsten drohen Sanktionen in Form von Ausweisung, Verwaltungsstrafen oder der Beschränkung der künftigen Erlangung eines Aufenthaltstitels. Seit 2011 müssen die Kenntnisse auf A1-Niveau schon vor der Einwanderung nachgewiesen werden.

Die IV setzt sich aus zwei Modulen zusammen, wobei die positive Absolvierung des Moduls 1 Voraussetzung für die Erteilung von Aufenthaltstiteln ist

Basisbildungsinitiative wurde das Angebot der Deutschkurse drastisch gekürzt und gleichzeitig die Zielgruppe enger definiert. Dies hat den Zugang für viele Frauen beschnitten.

- 4 Eine genaue und praktische Übersicht über die Materie bietet das Werk von Schumacher, Peyrl und Neugschwendtner (2012).
- 5 Ein weiterer häufiger Aufenthaltstitel der Kursteilnehmerinnen war *Familienangehöriger*, welcher sich von *Niederlassungsbewilligungangehöriger* nur in dem Aspekt unterscheidet, dass er Familienangehörige von österreichischen Staatsbürgerinnen und -bürgern umfasst.
- 6 Die IV enthält im Namen die unglücklich gewählte Bezeichnung *Vereinbarung*, und impliziert fälschlicherweise eine irreführende Vorstellung von zwei Parteien, welche nach Verhandlungen zu einer Einigung kommen. De facto wurde sie einseitig und rückwirkend von der Regierung beschlossen.
- 7 Zu Ausnahmen siehe: Schumacher, Peyrl und Neugschwendtner (2012, S. 193 f.).

und Deutschkenntnisse auf dem A2-Niveau des GERs vorsieht. Der zeitliche Rahmen für das Erreichen dieses Zieles ist auf zwei Jahre beschränkt. Das Modul 2 ist für eine dauerhafte Niederlassung, ebenso wie für die Erlangung der österreichischen Staatsbürgerschaft, notwendig und sieht Deutschkenntnisse auf dem Niveau B1 des GERs vor.

2. Die Heterogenität in unseren Kursen

Heterogenität manifestiert sich auf vielen Ebenen und ist in bestimmten Situationen sichtbar, während sie in anderen im Verborgenen bleiben. Sie ist kein neues Phänomen im Fremd- bzw. Zweitsprachenunterricht. Auch Kursteilnehmergruppen, die auf den ersten Blick als homogen erscheinen – wie zum Beispiel mexikanische Studenten eines Deutschkurses im ersten Semester –, sind bei näherer Betrachtung niemals homogen. Deshalb möchten wir in diesem Kapitel Felder aufzeigen, die im Zusammenhang mit unserer Unterrichtspraxis von Relevanz sein können.

Die Deutschkurse sind durch *Sprachenvielfalt* gekennzeichnet, welche die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mitbringen. Hier handelt es sich nicht ausschließlich um Erstsprachen und Fremdsprachen, welche in einem weiteren Bildungsweg angeeignet werden, sondern vor allem um mehrsprachige Realitäten der Menschen aus unterschiedlichen Ländern und (mehrsprachigen) Regionen.

Betrachten wir die Sprachenvielfalt unserer Teilnehmerinnen und Teilnehmer, müssen wir noch die Differenzierung vornehmen, inwieweit welche Kompetenzen in einer bestimmten Sprache vorhanden sind. So kommt es oft vor, dass eine Person in einer Sprache über Lese- und Schreibkompetenzen verfügt, in einer anderen Sprache aber nicht, oder dass eine Person eine hohe kommunikative Kompetenz in einer Sprache hat, diese aber nicht verschriftlichen kann. Gleichzeitig kann eine Sprache auf bestimmte (Arbeits-)Felder beschränkt sein, was sich beispielsweise in deren Wortschatz widerspiegelt. Sprachen sind oftmals ein Spiegel politischer, ökonomischer und historischer Prozesse und Beziehungen bestimmter Regionen. Somit stehen die im Deutschkurs gesprochenen Sprachen auch im Kontext unterschiedlicher

Machtstrukturen. Diese dürfen bei der Betrachtung der Sprachenvielfalt eines Menschen oder der ganzen Teilnehmergruppe eines Deutschkurses nicht übersehen werden. So kann es zum Beispiel vorkommen, dass am Anfang des Kurses, in der Unterrichtseinheit, in der sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer vorstellen und kennenlernen, bestimmte Sprachkompetenzen verschwiegen oder unerwähnt bleiben. Ein Beispiel dafür wären die oftmals verschwiegenen Kurdisch-Kenntnisse einiger Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus der Türkei, die oft erst später im Kurs an die Oberfläche kommen.

Ein weiteres für den Unterricht relevantes Merkmal der Lernergruppen stellt die *soziale Stratifizierung* dar. An unseren Kursen nehmen Menschen mit den unterschiedlichsten Bildungshintergründen teil. Daraus ergeben sich unterschiedliche Lernerfahrungen, unterschiedliches Welt- bzw. Globalwissen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowie unterschiedliche Lerngewohnheiten. Nicht selten finden sich in einer Gruppenarbeit eine Universitätsabsolventin und eine Subsistenzwirtschaftsbäuerin, jemand der als Koch in unterschiedlichen Ländern gearbeitet hat und ein Mann, der das erste Mal am urbanen Leben teilnimmt.

Auch die soziale Stellung, wie beispielsweise die finanzielle Lage der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, beeinflusst die Unterrichtspraxis maßgeblich. Damit sind wichtige Aspekte verbunden, wie beispielsweise welcher Raum einer Teilnehmerin bzw. einem Teilnehmer für das Schreiben der Hausübung zur Verfügung steht oder wieviel Elan und Kraft jemand neben der Arbeit (oder Arbeiten) für das Erlernen von Deutsch aufbringt. Somit dürfen unterschiedliche Lebensumstände der Teilnehmerinnen und Teilnehmer bei der Kursplanung nicht übersehen werden.

In unserer mehrjährigen Arbeitserfahrung in niederschweligen DaZ-Kursen haben wir beobachtet, dass *Religiosität* auch ein Faktor ist, der das Unterrichtsgeschehen beeinflusst und nicht ausgeblendet werden kann. Damit beziehen wir uns prinzipiell nicht auf unterschiedliche Religionszugehörigkeiten unserer Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer, sondern auf den Grad der Religiosität, mit dem eine Teilnehmerin bzw. ein Teilnehmer ihre oder seine Religion ausübt. Dies kann für die Gruppendynamik in der Unterrichtspraxis eine große Relevanz haben.

Ein weiterer Punkt, der zu nennen wäre, ist die Kategorie *Geschlecht*. Hier ist für den Sprachunterricht vor allem das soziale Geschlecht relevant und die damit verbundene Frage, wie sich jemand als Mann oder Frau in einer geschlechtlich gemischten Gruppe von Erwachsenen versteht, verhält und positioniert. Vor allem bei Arbeiten in Kleingruppen oder Paarübungen spielt das eine wichtige Rolle.

In den von uns geleiteten Deutschkursen waren die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auch sehr heterogen in Bezug auf die Kategorie *Alter*. Die jüngsten Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren um die 16 Jahre alt und die älteste Teilnehmerin im MLD-Kurs feierte ihren 79. Geburtstag. Es liegt auf der Hand, dass somit das Alter und damit verbundene Aspekte, wie Erwartungen, Verhaltensmuster und Erfahrungen, auch eine Rolle in der Kursplanung spielen und dadurch die Gruppendynamik beeinflussen können.

3. Vorteile und angestrebte Ziele einer Einbindung der Heterogenität

Das Hauptziel unseres Unterrichtsstils ist es, Lernprozesse zu individualisieren und gleichzeitig eine soziale Gemeinschaft zu schaffen, in der die Teilnehmerinnen und Teilnehmer voneinander und miteinander lernen können. Dabei steht die Wertschätzung aller Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer in ihrer Verschiedenheit im Mittelpunkt. Wir versuchen unterschiedliche Übungen zu entwickeln, bei denen die Lernerinnen und Lerner Gemeinsamkeiten untereinander entdecken oder in denen durch das Thematisieren der Unterschiede gelernt werden kann.

3.1 Ethnische Zugehörigkeiten

Die wichtigste Vorgehensweise im Kurs besteht anfangs darin, nationale oder ethnische Stereotype aufzubrechen und Stereotypisierungen bei uns Lehrenden sowie bei den Kursteilnehmerinnen und -teilnehmern zu vermeiden bzw. diese zu reflektieren. Stereotypisierungen sind generell eine kognitive Notwendigkeit, die uns dabei hilft, mit der Komplexität der Welt umzugehen (Roth, 2000).

Gleichzeitig führt Löschmann an, dass oft übersehen wird, dass der Fremdsprachenunterricht „auf Grund seiner Beschaffenheit selbst ein Quell von Stereotypisierung und des Gebrauchs von Stereotypen ist“ (1998, S. 10).

Was bedeutet das konkret für unseren Deutschunterricht? In einer multiethnischen Gruppe von Erwachsenen versuchen wir diese vordergründigen, ethnischen Zugehörigkeiten sprachlich nicht zu verwenden und dadurch zu verfestigen. Zum Beispiel versuchen wir nicht *die Tschetscheninnen und Tschetschenen, die kurdischen Syrer* oder *die Afghaninnen* zu sagen oder Menschen, die in diese ethnischen Kategorien fallen, als Einheiten zu verstehen. Das halten wir für immens wichtig, sowohl für die Interaktion der Gruppenmitglieder untereinander als auch für uns als Lehrpersonen, denn die Gruppenatmosphäre verändert sich längerfristig, wenn nicht ethnisierende Zugehörigkeiten in der Gruppe dominieren. Durch das Entdecken anderer Zugehörigkeiten wird in der Regel die Scheu der Teilnehmerinnen und Teilnehmer untereinander weniger. Gruppenarbeiten, Interaktionen im Unterricht und in der Pause werden zahlreicher und fruchtbarer. Diese Zugehörigkeiten zu fördern und in den Mittelpunkt zu stellen, sehen wir als eine wichtige Aufgabe der Kursleiterinnen und Kursleiter. Ein Didaktisierungsvorschlag dazu findet sich weiter unten.

3.2 Vorteile sprachlicher Heterogenität

Die Vorteile sprachlicher Heterogenität in Lernergruppen liegen auf der Hand. Durch unterschiedliche Ausgangssprachen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer findet Kommunikation in Gruppenarbeiten sowie in der Pause vermehrt auf Deutsch statt, da Deutsch die gemeinsame Kommunikationsbasis ist⁸. Nun ist es oft der Fall, dass einige Sprachgruppen in einem Kurs dominieren. So sprechen zum Beispiel in einem Kurs mit 17 Teilnehmerinnen und Teilnehmern fünf Russisch und können sich von den anderen sprachlich

8 Wir möchten erwähnen, dass wir es nicht als Ziel definieren, dass Gruppenarbeiten ausschließlich auf Deutsch stattfinden. Wenn in der L1 oder einer anderen Sprache über Deutsch nachgedacht oder gesprochen wird, so hat dies auch wichtige Lerneffekte. Bei manchen Übungen kreieren wir als Leiterinnen auch sprachlich homogene Kleingruppen, falls dies möglich ist. Ein Beispiel dafür wären Übungen zu Modalverben, in denen Teilnehmerinnen und Teilnehmer sprachliche Feinheiten erkennen müssen.

abgrenzen. Dennoch finden diese Abgrenzungen in der Pause seltener bis kaum statt, wenn dem Kennenlernen und dem Entdecken gemeinsamer Interessen, Hobbys und/oder Ansichten genügend Raum im Kursgeschehen geboten wird.

Ein weiterer Vorteil sprachlicher Heterogenität liegt darin, dass unterschiedliche Sprachen verschiedene internationale Wörter verwenden (Internationalismen). Dies kann bei der Bearbeitung von Texten in Kleingruppen ein großer Vorteil sein. Wir konnten auch beobachten, dass es für Freude sorgt, wenn Lernerinnen und Lerner bestimmte Wörter über Sprachgrenzen hinweg entdecken, wie zum Beispiel *kitab* im Arabischen und *ćitab* im Bosnischen für *Buch*; *cai* im Russischen und anderen slawischen Sprachen, so wie im Türkischen und im Arabischen). Auch bestimmte kontrastive Übungen, von denen wir zwei im Kapitel *Didaktisierungsbeispiele* vorstellen, fördern das Sprachbewusstsein. So kann das Thematisieren typischer Interferenzerscheinungen und Schwierigkeiten in der Aussprache ein wertvoller Unterrichtsaspekt sein.

3.3 Die Kursatmosphäre

Eine gute Atmosphäre ist in einem Deutschkurs theoretisch nicht notwendig, aber wenn Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine respektvolle Kommunikationsbasis haben, ist ein *Wohlfühleffekt* möglich. Dies ist wichtig, da es hinlänglich bekannt ist, dass das limbische System im Lernprozess nicht unwesentlich ist. Krumm hält fest, dass unter anderem der *Wellness Faktor* steigt, wenn die Muttersprachen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Unterricht Platz haben (2009). Diese Erfahrung können wir bestätigen und beziehen unterschiedliche L1 der Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer in den Unterricht ein.

„Das Kulturelle an sich verbindet die Menschen. Fremdes lässt erst das Eigene erkennen“ (Kronsteiner, 2009, S. 325). Werden Unterschiede thematisiert und ihnen auf wertschätzender Basis Raum im Kurs geboten, können Teilnehmerinnen und Teilnehmer in unterschiedliche Welten eintauchen und bestimmte Themen aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachten. Es kann zum Beispiel für Verwunderung sorgen, dass eine Teilnehmerin im Heimatland Dienerinnen hat, dass Regen das bevorzugte Wetter einer anderen Teilnehmerin ist

oder dass der April der schönste Monat ist, weil dann Lämmer auf die Welt kommen.

Kronsteiner hält fest, dass Deutschkenntnisse von Migrantinnen und Migranten nicht mit ihrer Aufenthaltsdauer in einem deutschsprachigen Land korrelieren, sondern mit der Qualität der Beziehungen zur Aufnahmegesellschaft (Ibid., S. 329). Im Deutschkurs beeinflussen wir nicht (direkt) die Beziehungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit der Aufnahmegesellschaft. Was wir beeinflussen sind die Beziehungen im Kurs unter den Teilnehmerinnen, was eine direkte Auswirkung auf die Gruppendynamik und die Entstehung einer sozialen Gruppe hat. Fühlen sich Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Kursgeschehen wohl, entsteht im Verlauf des Kurses oftmals eine gewisse Verbundenheit. Dies wird auch dadurch deutlich, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer oftmals von sich aus den Wunsch äußern, an einem möglichen Fortsetzungskurs wieder in der gleichen Konstellation teilzunehmen.

3.4 Netzwerkbildung

Die soziale Stratifizierung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer bringt weitere Vorteile für die Lernsituation und den Deutschkurs generell. Durch das Entstehen einer sozialen Gruppe und das Ermöglichen eines vielschichtigen Kennenlernens der Teilnehmerinnen und Teilnehmer können sich Bekanntschaften entwickeln, die abseits der üblichen Netzwerke der Teilnehmerinnen und Teilnehmer entstehen. In der Praxis können solche Kontakte weitreichende soziale Auswirkungen auf die Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben. Dazu gehören kleinere Auftragsarbeiten⁹, gemeinsames Sporttraining, Dienstleistungsangebote und Hilfestellungen.

9 Wie zum Beispiel Näh- oder Strickaufträge, die sich innerhalb unterschiedlicher MLD-Kurse ergeben haben.

4. Die Didaktisierungsbeispiele

In diesem Kapitel möchten wir einige Beispiele anführen, die einen Einblick gewähren, wie Heterogenität in der Unterrichtspraxis genutzt werden kann. Wir haben aus einer Vielzahl von Übungen zwei ausgewählt, die sprachliche Heterogenität als Grundlage haben. Weiters wollen wir eine Übung vorstellen, mit dem Grobziel des Sichtbarmachens von Gemeinsamkeiten abseits ethnischer Kategorien.

4.1 Beispiel A

Gerade was die Aussprache betrifft, ist das Deutsche durch die Phonetik für andere L1-Sprechergruppen fehleranfällig. Ein Beispiel dafür ist der Diphthong „au“, der von tschetschenischen oder russischsprachigen Menschen oftmals als „aw“ gelesen oder ausgesprochen wird. So ist zum Beispiel ein Auto öfters mal ein *Awto*. Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit anderen L1 haben mit diesem Diphthong kein Problem und verstehen oft nicht, warum manche mit der Aussprache dieser Vokalverbindung Schwierigkeiten haben¹⁰.

Die Länge eines Vokals und dessen orthografische Umsetzung sind für diese Sprechergruppe oftmals auch nicht ersichtlich. So sind das stumme „h“ oder die Konsonantenverdoppelungen, die im Deutschen manchmal bedeutungssignifikant sind (wie z. B. die Wahl, der Wal, der Wall), schwierig zu erlernen, da die Länge der Vokale im Russischen weder für die Bedeutung noch für die richtige Aussprache eines Wortes wichtig ist.

Wenn es von der Gruppendynamik her passend ist und wir davon ausgehen können, dass genaues Hinhören auf die Normabweichung nicht für Verstimmung sorgt, werden für die folgende Aufgabe sprachlich gemischte Gruppen gebildet. Die Aufgabenstellung ist, den Anderen mitzuteilen, welche *Fehler* in der Aussprache in der Kleingruppe gehört wurden. Danach sammelt man diese Bemerkungen an der Tafel und thematisiert sprachgruppenspezifische Interferenzerscheinungen. Als Resultat ist in den folgenden Tagen fast immer

10 Im Russischen werden sowohl Doppelvokale als auch zwei unterschiedliche, aufeinander folgende Vokale in der Regel als einzelne Laute ausgesprochen. Der Diphthong „au“ kommt nur in Fremdwörtern vor (Daum & Schenk, 2009, S. 18–19).

ein sehr genaues Hinhören und manchmal sogar Applaus zu erwarten, wenn eine Sprecherin bzw. ein Sprecher ein besprochenes Wort *richtig* ausspricht.

4.2 Beispiel B

Wir möchten im Folgenden einen Einzelfall exemplarisch schildern, um zu zeigen, wie kontrastive Sprachbetrachtung im Unterricht einerseits das Sprachbewusstsein der Teilnehmerinnen und Teilnehmer fördert und zum anderen dabei so etwas wie Empathie und Wertschätzung gegenüber den anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmern entstehen kann.

Ziel vieler Legeübungen ist es ein Gefühl für grammatikalische Strukturen im Deutschen zu bekommen, sie zu erkennen und manchmal zu benennen. Dies kann als Anlass genutzt werden, kontrastiv zur L1 Strukturen zu betrachten. Dabei kann oftmals bildungsferneren Personen ein Einblick in die Strukturen ihrer – oft nur mündlich beherrschten – L1 gewährt werden. In einem Kurs wurde bei einigen dieser Übungen deutlich, dass G., eine Frau mittleren Alters aus der Türkei, vor allem mit der Verbstellung große Schwierigkeiten hatte. Die Gruppe erarbeitete gemeinsam mit G., dass Verben im Türkischen und teilweise auch in der kurdischen Variante, die G. spricht, meistens am Ende zu finden sind.

Für die Klasse war der Fall klar: „G. kann das ja gar nicht können!“. In weiterer Folge war die Situation immer die gleiche. Sobald es nur am Rande um Verbpositionen ging, setzte sich ihre Sitznachbarin direkt neben G., wartete mit großer Geduld auf G.s produzierten Text und wies sie mit sehr viel Feingefühl auf Fehler hin.

Neben der Verbstellung möchten wir einige weitere Themen, mit denen wir kontrastiv gearbeitet haben, erwähnen:

- Die Frage nach den Fällen; ob und wie viele Fälle gibt es?
- Welche Sprache hat viele Konsonantenhäufungen und welche Sprachen vermeiden diese?
- Wie viele und welche Artikel gibt es im Farsi, im Arabischen und im Deutschen? Dabei hat diese Frage fast immer zu der Aussage geführt, Deutsch habe zu viele Artikel.

4.3 Beispiel C

In den ersten paar Tagen eines Kurses wird ein Fragebogen an die Gruppe verteilt. Sie sollen sich frei durch den Raum bewegen und gruppenspezifische Informationen herausfinden, wie zum Beispiel:

- Welche Personen haben den Führerschein?
- Welche Personen trinken Cappuccino in der Pause?
- Welche Personen haben österreichische Bekannte?
- Welche Personen haben einen Vornamen mit „M“?
- Welche Personen haben türkische Nachbarn?

Das übergeordnete Ziel dieser Übung ist das Sichtbarwerden vom Herkunftsland und Muttersprache unabhängiger Zugehörigkeiten und Interessensgruppen.

Das Resultat dieser Übung wird sichtbar, wenn wir die spätere Textproduktion in der Gruppe betrachten. Dabei beziehen sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer oft auf die Informationen des Fragebogens, wie uns der folgende Beispieltext (A2+ Gruppe) zeigt:

Diese Person trinkt in jeder Pause einen starken Kaffee mit Milch und Honig. Das ist gut für ihre Stimme, hat die Person gesagt. Und das ist wichtig, weil die Person viel spricht. Aber ich glaube, sie ist abhängig von Kaffee und das ist nur eine Ausrede. Die ist auch immer etwas Süßes in der Pause, weil sie am morgen keine Zeit hat zum frühstücken. Darum ist sie vor der Pause immer ein bisschen nervös. Aber eigentlich interessiert sie gesundes Essen und sie erzählt auch manchmal von ihrem Garten.

5. Ausblick

Eine komplexe Welt, die unterschiedliche Migrationsformen und Lebenswege, transnationale Verflechtungen und Räume widerspiegelt, ist durch Heterogenität gekennzeichnet. Diese Heterogenität ist seit langem in unseren Kursräumen auf unterschiedlichen Ebenen vertreten. Sie ist eine Tatsache, mit der wir arbeiten und die wir in unsere Kursplanung miteinbeziehen müssen.

Die Heterogenität der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollte als eine wertvolle Ressource betrachtet werden, die den Unterricht bereichert und zum produktiven Arbeitsumfeld beiträgt. Als Kursleiterinnen und -leiter stehen wir vor der Aufgabe, diese Heterogenität, die weit über Vielsprachigkeit hinausgeht, positiv zu nützen. Dabei sind wir als Leiterinnen und Leiter dafür verantwortlich, gruppendynamische Prozesse in einer Weise zu lenken, wie dies für unseren Unterricht zielführend ist. Wir würden uns wünschen, dass der Umgang mit Heterogenität, gemeinsam mit weiteren sozialwissenschaftlichen Themen, Eingang in die Ausbildung neuer Kolleginnen und Kollegen findet.

Literaturverzeichnis

- Agenda Asyl. (2013). Arbeitsmarkt, Lehrausbildung und Arbeitsmarktförderung für Asylsuchende öffnen. In *Asylkoordination Österreich*. Zugriff am 14.01.2014 über http://asyl.at/fakten_2/betr_2013_04.htm
- Berangy, N. (2010, 28. April). Ansturm auf kostenlose Deutschkurse. *Die Presse*, S. 14.
- Daum, E. & Schenk, W. (2009). Zur Aussprache des Russischen (2009). In E. Daum & W. Schenk (Hrsg.). *Langenscheidt Handwörterbuch Russisch* (Neubearb., S. 18–19). Berlin: Langenscheidt.
- Kronsteiner, R. (2009). *Kultur und Migration in der Psychotherapie. Ethnologische Aspekte psychoanalytischer und systemischer Therapie*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Krumm, H. J. (2009). Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streifall Zweisprachigkeit / The Bilingualism Controversy* (S. 233–247). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Löschmann, M. (1998). Stereotype, Stereotype und kein Ende. In M. Löschmann & M. Stroinska (Hrsg.), *Stereotype im Fremdsprachenunterricht*. (Deutsch als Fremdsprache in der Diskussion, Bd. 4., S. 7–33). Frankfurt a. M.: Lang.

- Roth, K. (2000). *Slike u glavama. Ogledi o narodnoj kulturi u jugoistočnoj Evropi* (Bilder in den Köpfen. Perspektiven auf die Volkskultur in Südosteuropa). (A. Bajazetov-Vucen, Übers.). Belgrad: Biblioteka XX Vek.
- Schumacher, S., Peyrl, J. & Neugschwendtner, T. (2012). *Fremdenrecht. Asyl, Ausländerbeschäftigung, Einbürgerung, Einwanderung, Verwaltungsverfahren*. (4., neu bearb. Aufl., Rechtsstand: 1. März 2012). Wien: ÖGB.
- Tošić, J. (2001). „Minderheiten“, „Ausländer“, „Gastarbeiter“, „Flüchtlinge“. Überlegungen über die Macht der Begriffe. In H. Kletzander & K. R. Wernhart (Hrsg.), *Minderheiten in Österreich. Kulturelle Identitäten und die politische Verantwortung der Ethnologie* (S. 103–114). Wien: WUV-Universitätsverlag.

Sprachlos ohne Stimme

Brigitte Maria Vavken – Netzwerk SprachenRechte, Wien, Österreich

Abstract

Dieser Beitrag basiert auf einem Vortrag, der im Rahmen der Internationalen Deutschlehrertagung (IDT) 2013 in Bozen in der Sektion G1 Sprachen bei Migration, Minderheiten, Mobilität gehalten wurde. Wir diskutierten in der Sektion staatlich geregelte, politische Voraussetzungen für das Ankommen migrationswilliger Personen in den deutschsprachigen Ländern der EU, aber auch Bedingungen, die der innereuropäischen Mobilität zugrunde liegen.

Sprachlos ohne Stimme ist der Arbeitstitel meines Dissertationsprojektes am IFF der Alpen Adria Universität Klagenfurt, in dem ich Wege zur sprachlichen Integration und damit zur Anerkennung von Mehrsprachigkeit und mitgebrachten internationalen Ausbildungen und Qualifikationen auf dem österreichischen Arbeitsmarkt untersuche. Es ist der Versuch einer Analyse von Mehrsprachigkeitskonzepten und ihren Auswirkungen auf den Zugang zum freien Arbeitsmarkt in Österreich seit 2011.

Forschungsergebnisse aus dem empirischen Teil meiner Untersuchungen werden mit einem methodisch eingefassten Blick auf die Sprache im Kontext von Soziolinguistik und Ethnolinguistik interpretiert. Auf bedeutsame Weise erscheint dabei die Transformation in der Entwicklung neuer Identitätsformen und ethnischer Kategorisierungen (Vavken, 2009). Auch die Außenwahrnehmung mit gesellschaftlich aktiver Gestaltung, die Foucault (2000) als Ausländerdispositiv bezeichnet und damit das kompensatorische Bewusstsein meint, spielt dabei eine übergeordnete Rolle. Das so bezeichnete Dispositiv, in der jeweiligen Form und Gestalt, ist Resultat und Produkt der Defizite, Ne-

gativa und Differenzen des wirklichen Lebens und die Position der Migrantinnen und Migranten auf dem österreichischen Arbeitsmarkt wird dadurch sichtbar.

Im Fokus meines Forschungsinteresses stehen auch gelungene Inkorporationsverhältnisse in Bezug auf die Umsetzung der durch den unabhängigen Expertinnen- und Expertenrat für Integration¹ vorgeschlagenen Maßnahmen zur Erreichung von grundsätzlichen Zielen; im Speziellen in den Handlungsfeldern Arbeit und Beruf sowie Werte und Anerkennung. Eines der erklärten Ziele ist die Änderung von Artikel 7 B-VG bzw. Artikel 2 Staatsgrundgesetz (im Hinblick auf Artikel 20 Grundrechtecharta): „Alle Personen sind vor dem Gesetz gleich“. Die Begründung ist, dass der Artikel 20 der EU-Grundrechtecharta festhält, dass alle Personen vor dem Gesetz gleich sind. Ein entsprechender Artikel in der österreichischen Verfassung würde bei der Durchsetzung grundrechtlicher Ansprüche helfen.

Im Folgenden werden exemplarisch Wege zur Anerkennung und Nostrifikation von Qualifikationen und Abschlüssen, die außerhalb Österreichs erworben wurden, aufgezeigt und mit den Zugangsvoraussetzungen und Abschlüssen einer Ausbildung an einem österreichischen Berufsbildungsinstitut verglichen.

1. Deutschkenntnisse für das Studium in Österreich

Für die Zulassung zu einem Studium an einer österreichischen Universität oder Fachhochschule bedarf es eines Reifeprüfungszeugnisses aus einem Herkunftsland, das geregelt über multilaterale Abkommen oder bilaterale Verträge, in gegenseitiger Übereinkunft als gleichwertig anerkannt wird. Eine übersichtliche Tabelle des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung gibt detaillierte Auskunft darüber (enic naric austria, 2011)².

1 Der Rat wurde am 12. Jänner 2011 von der damaligen österreichischen Innenministerin Maria Fekter vorgestellt und mit der wissenschaftlichen Expertise bei der Umsetzung des Nationalen Aktionsplans für Integration (NAP) beauftragt.

2 Nähere Informationen unter <http://wissenschaft.bmwf.at/bmwf/studium/academic-mobility/enic-naric-austria/uebersicht/>

Im Zuge der Autonomie der Universitäten, Hochschulen und Fachhochschulen besteht weder in Österreich noch in Deutschland, der Schweiz oder auch in Südtirol eine einheitliche Richtlinie in Bezug auf die erforderlichen Sprachkenntnisse. Trotzdem sind die Anforderungen sehr ähnlich und liegen im Schnitt auf dem Niveau B2 bzw. noch häufiger auf dem Niveau C1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER), berichtet Manuela Glaboniat im Zwei-Jahresbericht, Bilanz 2010–2011, des Österreichischen Kompetenzzentrums für Deutschdidaktik an der Alpen Adria Universität Klagenfurt.

Im Allgemeinen entscheiden die betreffenden Bildungsanstalten über die Studienzulassung, unter Umständen auch mit der Auflage zusätzlicher ergänzender Leistungen.

2. Das Start-Wien-Programm

Die Stadt Wien hat ein spezielles Programm für Neuzuwanderinnen und Neuzuwanderer, Asylberechtigte, subsidiär Schutzberechtigte, EWR-Bürgerinnen und -Bürger sowie Familienangehörige von Drittstaatenangehörigen und von Österreichern und Österreicherinnen ins Leben gerufen. Das Projekt wird von der MA17 (Stadt Wien), dem Europäischen Sozialfonds und dem WAFF gefördert. Eine Auskunft findet sich unter www.startwien.at. Mit Hilfe von mehrsprachigen Beraterinnen und Beratern kann dort bereits nach der Einwanderung oder der Anerkennung als Asylberechtigte/r ein Bildungsplan erstellt werden. Alle Fragen zur Anrechnung der Reifeprüfung oder Anerkennung schon absolvierter Studienleistungen werden bearbeitet. Das Start-Wien-Programm bietet zusätzlich zur individuellen Beratung einen Wiener Bildungspass mit Sprachgutscheinen und mehrsprachigen Informationsveranstaltungen zu Aufenthaltsrecht, Zusammenleben, Gesundheit, Bildung, Schule, Wohnen, Beruf, Arbeit und Deutschlernen an.³

3 Näher Informationen unter <http://www.migrant.at/homepage-2006/perspektive/perspektive.html>

Derzeit gibt es nur auf Verlangen und bei Bedarf Bewertungsempfehlungen für akademische Diplome durch ENIC NARIC AUSTRIA (Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung). Für Reife- und andere Zeugnisse fehlt diese Möglichkeit vollkommen. Dieser Mangel wiegt umso schwerer, als eine tatsächliche Nostrifikation in den meisten Fällen aufgrund der aktuellen gesetzlichen Regelungen (Vergleich der Lehrpläne) nicht notwendig und sinnvoll wäre, wie im Leitfaden von Migrant zu Gleichhaltung, Nostrifikation, Nostrifizierung und beruflicher Anerkennung (2011) ausgeführt wird. Das Lissabonner Anerkennungsübereinkommen und die Erfahrungen/Datenbanken anderer europäischer Staaten wären als Basis dafür sehr gut geeignet.⁴

3. Pflegeberufe

Auf einen nachweislich großen Bedarf an medizinischen Pflegekräften in Österreich reagieren auch Personen, die nicht EWR-Bürgerinnen und -Bürger sind, indem sie sich im Rahmen eines Nostrifikationsverfahrens um die Anerkennung ihrer nach Österreich mitgebrachten Gesundheits- und Krankenpflergediplome aus den Heimatländern bemühen. Der Aufnahme in den Nostrifikationslehrgang geht eine Eignungsprüfung voraus, die in diesem Zusammenhang als Sprachstandsfeststellung bezeichnet werden kann. Die Vorbereitungen auf die sprachlichen Anforderungen des Berufes sind zur Gänze in die Eigenverantwortung des künftigen Pflegepersonals verlagert, es stehen keine institutionalisierten Sprachförderungsprogramme zur Verfügung. Notwendigerweise werden im Nostrifikationslehrgang rezeptive und produktive Fertigkeiten in der deutschen Sprache gefordert, da mündliche Fachvorträge und schriftliche Skripten verstanden sowie Notizen und Exzerpte der Vorlesungen angefertigt werden müssen. Diese Sprachbedürfnisse unterscheiden sich aber vom Sprachbedarf in der eigentlichen Ausübung des Pflegeberufes. Hier stehen sich subjektive und objektive Bedürfnisse gegenüber. Für das Reüssieren im Nostrifikationslehrgang und im beruflichen Alltag ist ein weites Spektrum

4 Nähere Informationen unter http://bmwf.g.at/fileadmin/user_upload/lis_erkennung.pdf

an Sprachkenntnissen erforderlich. Barbara Haider hat in ihrer Dissertation eine detaillierte und multiperspektivische Beschreibung des Ist-Zustandes, die auch die gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen mitberücksichtigt, vorgenommen (Haider, 2010). Dabei hält sie fest, dass die Zeit der Nostrifikation, von der Bewerbung über die Ergänzungsausbildung bis zur offiziellen Anerkennung des Diploms, für die betroffenen Personen eine zentrale und über den Berufseinstieg bestimmende Phase darstellt, da ein mehrmaliges Nicht-Bestehen der vorgeschriebenen Prüfungen eine Ausübung des Berufes unmöglich macht. (Haider, 2010). Zusätzlich zu den Prüfungen im Lehrgang sind auch Praktika zu absolvieren, was für manche Absolventinnen und Absolventen, die noch nicht als Pflegehelferinnen und -helfer tätig waren, den ersten Kontakt mit Patientinnen und Patienten und damit den Umgang in der Arbeitssprache Deutsch im Berufsfeld bedeutet.

Verglichen mit den sprachlichen Anforderungen des Lehrgangs muss auch die Validität des Eignungstests bezweifelt werden: Er misst nicht gezielt, ob die Bewerberinnen und Bewerber die notwendigen Kompetenzen für eine erfolgreiche Teilnahme am Nostrifikationslehrgang besitzen. Dieser Test „funktionierte“ vielmehr als Messinstrument, das auch aufgrund seiner strengen Beurteilung als Selektionsinstrument und damit als Zugangsregulierung zu den knappen Ausbildungsplätzen dienen könnte. Es schaffen ihn nur ca. 30 bis 50 % der Bewerberinnen und Bewerber beim ersten Antreten und erreichen damit die Aufnahme in den Nostrifikationslehrgang (Haider, 2010). Unter den Testpersonen, die aufgrund mangelnder (schriftsprachlicher) Deutschkenntnisse nicht in den Lehrgang aufgenommen werden können, befinden sich auch Anwärterinnen und Anwärter, die bereits vor der Nostrifikation erfolgreich als Pflegehelferinnen und -helfer gearbeitet haben. Diese mündlichen Kompetenzen werden jedoch im Aufnahmeverfahren nicht berücksichtigt (Haider, 2010). Der Mehrwert eines multikulturellen Pflegeteams kann nicht nur am Sprachmitteln zwischen Pflegerinnen und Pflegern sowie Patientinnen und Patienten mit nicht deutscher Muttersprache gemessen werden. Das Wissen über andere Kulturen und Traditionen der Pflegenden mit Migrationshintergrund ist bedeutsam und kann viel für kultursensible Pflege leisten. Wie Mucciolo-Madler (2003, S. 187–208) festhält: „Interkulturelle Begegnung ist einerseits die Chance, das eigene subjektive Kulturverständnis zu erweitern

oder zu korrigieren, andererseits ein Risiko, einmal gefasste Vorurteile laufend zu bestätigen und damit zu verfestigen“. Für die in Österreich angebotene Ausbildung „Allgemeine Gesundheits- und Krankenpflege – Diplomierete Gesundheits- und Krankenschwester/Diplomierter Gesundheits- und Krankenpfleger“ sind zehn erfolgreich abgeschlossene Schuljahre die Voraussetzung. Die allgemeine Schulpflicht endet nach neun Jahren; das bedingt für Berufswerberinnen und -bewerber, die Absolventinnen und Absolventen der NMS oder KMS sind, ein weiteres Jahr Wartezeit bis zum möglichen Eintritt in die Schule für allgemeine Gesundheits- und Krankenpflege. Ein direkter Umstieg ist nur aus dem Gymnasium möglich. Die Entscheidung über eine Aufnahme in die Gesundheits- und Krankenpflegeschule erfolgt nach einem Aufnahmegespräch oder Aufnahmetest über eine Aufnahmekommission. Die Dauer der Ausbildung ist mit drei Jahren (4600 Stunden) festgelegt.⁵

4. Rot-Weiß-Rot-Karte

Qualifizierte Zuwanderer und Zuwanderinnen dürfen mit einer Rot-Weiß-Rot-Karte einwandern, besonders Hochqualifizierte erhalten ein sechsmonatiges Aufenthaltsvisum zur Arbeitssuche. Für einige Berufe ist eine formale Anerkennung der mitgebrachten Qualifikationen nicht notwendig, bei reglementierten Berufen (z. B. medizinischer Bereich) können diese Qualifikationen nicht ohne formale Anerkennung genutzt werden. Durch das Fremdenrechtsänderungsgesetz 2011 wurde insbesondere mit dem neuen Aufenthaltstitel Rot-Weiß-Rot-Karte ein System Kriterien-geleiteter und qualifizierter Zuwanderung geschaffen, die aufgrund festgelegter klarer und transparenter Kriterien sowie ohne Quotenregelungen erfolgt. Laut Aufenthaltsstatistik des Innenministeriums wurden 2013 exakt 1177 Rot-Weiß-Rot-Karten neu bewilligt. Sie wird erteilt an:

5 Nähere Informationen unter <http://www.bmg.gv.at/Gesundheitsberufe> in Österreich

- Besonders Hochqualifizierte
- Fachkräfte in Mangelberufen
- Sonstige (unselbständige) Schlüsselkräfte
- Studienabsolventinnen/Studienabsolventen
- Selbständige Schlüsselkräfte

Die Beurteilung über das Vorliegen der Voraussetzungen für die Erteilung einer Rot-Weiß-Rot-Karte erfolgt anhand der Anhänge A, B und C des Ausländerbeschäftigungsgesetzes (AuslBG) und § 24 AuslBG und wird durch die zuständige regionale Geschäftsstelle bzw. Landesgeschäftsstelle des Arbeitsmarktservice (AMS) durchgeführt. Die in den Anlagen A, B und C des AuslBG normierten Kriterien sind in Kategorien unterteilt (Qualifikation, Sprachkenntnisse, Berufserfahrung usw.), wobei pro Kategorie nur eine bestimmte Höchstpunktzahl erreicht werden kann. Besonders hochqualifizierte Drittstaatsangehörige haben die Möglichkeit, mit einem speziellen Aufenthaltsvisum (§ 24a Fremdenpolizeigesetz) rechtmäßig in das Bundesgebiet einzureisen und sich für einen Zeitraum von sechs Monaten zum Zwecke der Arbeitssuche aufzuhalten. Voraussetzung für die Ausstellung dieses Visums, ein sogenanntes Jobseeker-Visum, durch die Vertretungsbehörde ist neben dem Vorliegen der allgemeinen Visa-Erteilungsvoraussetzungen eine entsprechende Mitteilung der Landesgeschäftsstelle des AMS Wien über das Vorliegen der Voraussetzungen als besonders Hochqualifizierte/besonders Hochqualifizierter.⁶

5. Identität und Gesellschaft

Mein besonderes Interesse gilt den spezifischen Erfahrungen von Migrantinnen und Migranten auf dem österreichischen Arbeitsmarkt seit 1980. Ihr berufliches Reüssieren, Begegnungen mit systematischen oder strukturellen Dis-

6 Nähere Informationen unter <https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/12/Seite.120308.html>

kriminierungen im institutionellen Bereich, die familiäre Einwanderungssituation und die Erkenntnis, dass eine bestimmte Form der Repräsentation erforderlich ist, um Anerkennung zu erreichen (Arendt, 1986), habe ich dabei in den Fokus genommen. Zentral ist die Frage, welchen Einfluss diskursive Machtpraktiken auf die Identität von Personen haben, wenn diese Identität durch Handlungen sozialer Organisationen, kultureller Repräsentationen und institutioneller Bedingungen geformt werden (Vavken, 2009). Nicht nur der Prozess des Bewusstwerdens der eigenen Identität ist gesellschaftlich: Die Identität, deren man sich auf diese Weise bewusst wird, ist ihrer Form, wenn auch nicht immer ihrem Inhalt nach gesellschaftlich (Mead, 1995). Die mit der Identität verknüpften Werte treten in den gesellschaftlichen Organisationsformen hervor, das Gefühl der eigenen Wichtigkeit kann durch die Erfüllung einer gesellschaftlichen Funktion verwirklicht werden. Personen, die eine bestimmte Rolle in der Gesellschaft anstreben, suchen nach der Bestätigung ihrer Identität als Wesen, das sich selbst bewusst wurde. Mead sieht aus der Sicht einer behavioristischen Haltung den Mechanismus, durch den dies möglich ist, in der Übernahme von Rollen, die mit Sprachsymbolen einhergehen. Der Wille zur Bildung und Weiterbildung ist eng mit dem Rollenbild in der Gesellschaft verwoben. Die Bemühungen um die Anerkennung der mitgebrachten Qualifikation sind ebenso wie z. B. die Bestrebungen, eine Ausbildung zur diplomierten Krankenpflege zu absolvieren, mit dem Wunsch nach einer funktional wertvollen Tätigkeit für die Gesellschaft verbunden. In beiden Fällen ist das Zugangskriterium eine Überprüfung der Kenntnisse der deutschen Sprache der einzelnen Personen zu einem bestimmten (Test-) Zeitpunkt. Weitere Kompetenzen, berufliche Erfahrungen und besondere Begabungen sind nicht entscheidend. Vorhandene Muttersprachen, Mehrsprachigkeit an sich, werden nicht als Mehrwert angerechnet. Die Fähigkeit, die Sprache im Ausbildungsprozess weiter verbessern zu können, ist keine Option. Die Alternativen bei Nichtbestehen der Deutschprüfungen sind Tätigkeiten im beruflichen Umfeld mit geringen Aufstiegschancen, wenig Möglichkeiten zur Weiterbildung auf einem niedrigen Lohnniveau. Nach dem erfolgreichen Abschluss der Ausbildung zur Diplomierten Krankenschwester oder zum Diplomierten Krankenpfleger hingegen ist der Zugang zum Studium an einer

österreichischen Universität nach dem vorherigen Ablegen einer Berufsreifeprüfung möglich. Damit sind dem lebenslangen Lernen und der beruflichen Weiterentwicklung keine Grenzen gesetzt.

Literaturverzeichnis

- Arendt, H. (1986). *Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft*. München: Piper.
- Foucault, M. (2000). Die Gouvernementalität. In U. Bröckling, S. Krasmann, & T. Lempke (Hrsg.), *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Glaboniat, M. (2010–2011). *Zwei-Jahresbericht. Österreichisches Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik. Alpen Adria Universität Klagenfurt*. Klagenfurt: AECC.
- Haider, B. (2010). *Deutsch in der Gesundheits- und Krankenpflege. Eine kritische Sprachbedarfserhebung vor dem Hintergrund der Nostrifikation*. Wien: Facultas.wuv
- Mead, G. H. (1995). *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. (U. Pacher, Übers., 10. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mucciolo-Madler, L. (2003). Multikulturelle Zusammenarbeit in der Pflegepraxis. In A. Zielke-Nadkarni & W. Schnepf (Hrsg.), *Pflege im kulturellen Kontext. Positionen, Forschungsergebnisse, Praxiserfahrungen* (S. 187–208). Bern: Huber.
- Vavken, B. (2009). *Verhilft die Integrationsvereinbarung MigrantInnen in Österreich zu „Chancengleichheit“ und „Beteiligungsgerechtigkeit“*. (Unveröffentlichte Masterarbeit). Universität Wien.

Prosodie – Schlüssel zur Rechtschreibung. Neue Wege des Schrifterwerbs¹

Margit Ergert – Ideum Wien, Judenburg, Österreich

Abstract

Die traditionellen Ansätze in der Schrifterwerbsdidaktik verschließen sich weitgehend der prosodischen Komponente in der Schriftstruktur und der Bedeutung der Prosodie als Grundlage für den kindlichen Spracherwerb. Die prosodischen Merkmale sind aber eine verlässliche Erklärungsgrundlage für Rechtschreibphänomene. Sie erleichtern das Erkennen von „Patterns“ in der Schrift und die Ausbildung kognitiver Kategorien. Auf der Grundlage jahrelanger Erfahrung mit Lehr- und Lernstrategien stellen wir im Rahmen eines Feldversuchs den Ansatz einer Schriftvermittlung vor, der auf den Erkenntnissen der Sprachwissenschaften und dem silbenphonologischen Modell (Röber) basiert.

In der an Südtiroler Grund- und Mittelschulen durchgeführten Studie mit 19 Klassen, wurden 342 SchülerInnen in 7 Unterrichtseinheiten mit den prosodischen Elementen der deutschen Sprache und ihrer Darstellung in der Schrift vertraut gemacht. Die Erhebungen der Rechtschreibstrategien der SchülerInnen vor und nach den Interventionen zeigen – besonders bei den jüngeren Kindern – bemerkenswerte Resultate.

1 Mein besonderer Dank gilt Dr. Wendelgard Beikircher, die im Auftrag der Freien Universität Bozen wesentlich zum Gelingen des Projektes beigetragen hat.

1. Einleitung

In den letzten Jahren haben die Rechtschreibprobleme der Pflichtschul Kinder großes öffentliches Interesse geweckt. Seit den Ergebnissen der ersten IGLU-Studie sind die kritischen Stimmen nicht verstummt. Einen Monat vor der IDT-2013 in Bozen widmete der SPIEGEL dem Thema eine Titelgeschichte mit dem reißerischen Titel: „Die Rechtschreibkaterstrofe“. Wer in Google die Suchbegriffe „Rechtschreiben, Grundschule, Kritik“ eingibt, erhält eine Unmenge von Belegen zu diesem Thema.

Anlass für viele Artikel mit kritischer Berichterstattung zu den nachhaltigen Misserfolgen beim Rechtschreiberwerb in der Grundschule sind Beispiele von neuen Unterrichtsformen, wie sie in immer größerer Zahl bekannt werden. Die Akteure arbeiten an der Schnittstelle von Universität, Fachhochschule, Schule und privaten Bildungsinstituten². Kennzeichen der jüngeren Entwicklung ist das Erproben von holistischen Ansätzen, die zielgenau auf bestimmte Gruppen von Lernenden mit ihren spezifischen Problemen ausgerichtet sind.

2. Methodische Grundlagen

Um die Problematik in ihrem Kern zu verstehen, sollte sich das Augenmerk vorrangig auf die Art des Schriffterwerbs – eigentlich der Schrift*vermittlung* – und auf die ihr zugrundeliegenden Theorien der Lehrmethoden richten. Auch aktuell wird in den Elementarklassen vorwiegend von der lautgetreuen Schreibung ausgegangen, wobei lautgetreue Schreibungen meist nicht der deutschen Sprach- und Schriftsystematik entsprechen. Den Kindern werden diese Laut-Schriftbilder allerdings als das Einfache, Verlässliche vermittelt. Das Erlernen der Buchstaben wird durch eine Anlauttabelle unterstützt, die den Kindern die einzelnen Schriftzeichen als Bild, das einen bestimmten

2 Mit meiner Firma IDEUM (www.ideum.at, Judenburg und Wien) haben wir einen holistischen Ansatz entwickelt, der Verbindungen zu Lernproblemen wie Legasthenie und Analphabetismus herstellt.

Lautwert darstellt, zeigt. Die Kinder „bauen“ mit diesen Laut-Buchstaben-symbolen Reihen. Dies impliziert jedoch, dass Sprache und Schrift aus lauter einzeln aneinandergereihten Elementen besteht (vgl. Thelen, 2002). Neuere Fibeln auf Silbenbasis leiten die Kinder zwar zum Syllabieren an und haben nach Weinhold (2010) Vorteile gegenüber den Buchstabenfibeln, doch auch sie ignorieren nach wie vor die wichtigsten schriftinhärenten Elemente, nämlich die prosodischen Markierungen.

Im Anfangsunterricht wird den Kindern beim Schreiben viel „Kreativität“ zugebilligt. Im Vordergrund soll die Freude am Buchstabenlernen stehen. Der Weg zur Schrift wird als selbstgesteuerte, ontogenetische Entwicklung definiert, die jedes Kind in einem mehrstufigen Prozess erfolgreich durchlaufen soll. Der Ansatz des „Freien Schreibens“ verlangt Toleranz und abwartende Haltung gegenüber falschen Strategien und völlig widersinnigen Schreibungen. Dabei wird allerdings verhindert, dass die Kinder beim Entdecken der Schrift auch zur Grammatik und Rechtschreibung als integrative Bestandteile der deutschen Schreibung geführt werden (vgl. Maas, 2011). Erst später, wenn falsche Schriftbilder „fossilisiert“ und falsche Strategien kaum mehr reversibel sind, erfolgt ein expliziter Rechtschreib- und Grammatikunterricht. Parallel zu den genannten Schrifterwerbsmodellen entwickelten sich in den letzten Jahrzehnten Überprüfungs- und Testmaterialien, in welchen abgefragt wird, was gerade als Grad der Entwicklungsstufe angesehen wird (May, 2002; Mayringer & Wimmer, 2003; Moll & Landerl, 2010). Grundlage dabei ist die „Lernwörter“-Theorie, in der Wörter zwar in lexikalischem, aber nicht in sprachsystematischem Zusammenhang auswendig gelernt werden müssen.

Während einige Forschungsarbeiten gesellschaftliche Veränderungen als Grund für die Schriftprobleme diskutieren (z. B. Ennemoser, 2003) oder individuelle Schwächen und Entwicklungsverzögerungen der Kinder (vgl. von Suchodoletz, 2006) untersuchen, widmet sich unsere Arbeitsgruppe Konzepten zur Verbesserung der Schriftvermittlung in der primären und sekundären Alphabetisierung. Auf der Basis linguistischer und kognitionswissenschaftlicher Erkenntnisse werden die sprachlich-dynamischen Merkmale des Deutschen ins Zentrum der Arbeit gestellt. Als „prosodische“ Markierungen leiten sie den Menschen ab seinem frühesten Spracherwerb (vgl. Grimm, 2009; Kuhl, 2004; Penner, 2000; Tracy, 2008). In jeder menschlichen Kommunikation sind

sie der „Ton, der die Musik macht“. Sie verleihen der Sprache ihre Funktion als Kommunikationsinstrument (vgl. Drumbly, 2009, 2012, 2016). Für die Didaktik der Schriftvermittlung aber ist besonders interessant, dass diese funktionalen Elemente auch in der Schrift kodiert sind (vgl. Maas, 2000; Röber, 2011; Thelen, 2002).

Die dynamischen Marker Tonhöhe, Lautstärke, Vokalqualität, Pausen (Fehlen von Signalen), die verantwortlich für das Lautbild des Deutschen sind, finden sich als versteckte Hinweise in der Schrift. Mit ihrer Hilfe können kompetente Leser den Buchstabenverbindungen wieder ihren lautlichen Wert geben und das Geschriebene in „wohlgeformte“, also gut betonte, gut verständliche Sprache übersetzen. Dieses Schriftwissen wird bisher nicht explizit in der Schule gelehrt. Jeder Schüler, der lesen gelernt hat, hat dieses Wissen implizit erworben, kann es im Allgemeinen aber nicht erklären.

Kinder nicht deutscher Muttersprache haben das prosodische Gerüst des Deutschen nicht erworben und es fehlt ihnen somit die Grundlage für das implizite Lernen. Sie haben Defizite, die bei deutschsprachigen Kindern als massive Störungen im Spracherwerb diagnostiziert würden. Aus der psycholinguistischen Forschung (Grimm, 2009) ist bekannt, dass Defizite und Störungen der prosodischen Entwicklung im frühkindlichen Alter als persistent gelten. Das bedeutet, dass sich Probleme dieser Art nicht von allein „auswachsen“. Sie brauchen spezielle therapeutische Behandlung.

Der Schlüssel einer erfolgreichen Schriftdidaktik wurde von uns daher darin gesehen, die Rolle jener Elemente, die im Schriftsystem als Markierungen für die Funktionalität der Sprache³ unerlässlich sind, explizit zu beschreiben und in einem strukturierten Unterrichtskonzept didaktisch aufzubereiten. Nach dem psycholinguistischen Modell der Sprachförderung (Grimm, 2009) wird versucht, gewisse Phasen der Sprachentwicklung noch einmal zu evozieren,

3 Dies betrifft einerseits die lautlichen Besonderheiten des Deutschen, die durch die Darstellung von Buchstabenverbindungen um den Silbenkern, den Vokalbuchstaben, markiert wird, damit die sprachliche Übersetzung in lange, gespannte oder kurze, ungespannte Vokallaute erst möglich wird (vgl. Ha-se vs. has-ten oder – als Schärfung oder Dehnung: hassen; Hühner; oder – als Reduktionssilbe Bruder - /bRu:dEa/, Besen - /be:sn/, Zwiebel - /tswi:bl/). Andererseits verlangen syntaktische Elemente – wie die Großschreibung am Ende der Nominalgruppe – vom Leser die Anpassung der Kontur u.a.m.

um mit dem Trainingsprogramm bei Kindern nicht deutscher Muttersprache mögliche Defizite auszugleichen und bei allen Schüler/innen und Lehrer/innen ein explizites Bewusstsein für die prosodischen Markierungen in der Schrift des Deutschen zu schaffen. Diese auf den Erkenntnissen der Psycho- und Neurolinguistik basierende Sprach- und Schriftförderung⁴ sollte mit einem Projekt für die Arbeit in heterogenen Klassenstrukturen erprobt und optimiert werden.

Gestützt auf die Arbeiten von Maas (1992, 2000) und Röber-Siekmeyer (2001) wurden Modelle für die Schriftvermittlung im Einzelunterricht in der Lese-Rechtschreibtherapie, aber auch für die Elementarklassen und in der Folge für den weiterführenden Deutschunterricht erstellt und sowohl mit hunderten Einzelprobanden, als auch in Longitudinalprojekten mit Schulklassen von der ersten bis vierten Schulstufe erfolgreich erprobt.

Zur Einstufung der kindlichen Schriftkompetenz und zur leichteren Überprüfbarkeit einzelner Probanden – aber auch ganzer Klassenverbände – wurden Testmaterialien und Matrizen entwickelt. Sie visualisieren die Leistungen der Kinder und jene Bereiche, in welchen sie vermehrt Schwierigkeiten haben (Dehnung, Schärfung, Groß-Kleinschreibung usw.) und geben gleichzeitig den Ansatz für eine eventuell notwendige Therapie vor.

3. Zwei empirische Untersuchungen an Südtiroler Schulen

Es fehlte noch ein Feldversuch, der mit nicht speziell ausgebildeten Lehrpersonen durchgeführt werden sollte. Im Anschluss an den Master-Studiengang „Deutsch als Zweitsprache“ der Universität Modena wurde ein Kontakt zu Lehrenden der Freien Universität Bozen und zu Lehrpersonal an Südtiroler Schulen hergestellt.

4 Alle Bildungsangebote von IDEUM, darunter der Lehrgang zur „Didaktik der deutschen Sprache“ basieren auf den Erkenntnissen der Prosodieforschung und sind in Österreich bereits Gegenstand zertifizierter Weiterbildung.

Die Herausforderungen für die Südtiroler Kinder, das deutsche Schriftsystem zu verstehen und normgetreu schreiben zu lernen, sind aufgrund der Diglossie-Situation Dialekt-Standardsprache und der Mehrsprachigkeit ungleich größer als für Kinder in anderen Regionen des deutschsprachigen Raums. Südtirol geht in vielen Bereichen innovative Wege und gilt im DACH-Raum häufig als Beispiel für eine erfolgreiche neue Pädagogik.

So hat eine Leseoffensive in den Südtiroler Schulen wesentlich zur Verbesserung der Lesekompetenz der Schüler/innen beigetragen. Der erhoffte Erfolg für die assoziierte Verbesserung der Rechtschreibleistungen konnte allerdings nicht beobachtet werden.

Statistisch gesehen müsste sich die Zahl der „Isolierten Rechtschreibschwächen“⁵ bei den Kindern (vgl. Moll, Wallner & Landerl, 2012 sowie Thomas, Schulte-Körne & Hasselhorn, 2015) gemessen an ihrer gestiegenen Lesefähigkeit eigentlich vermindert haben. Die Realität zeigt aber nach wie vor – von der zweiten Schulstufe bis zum Ende der Mittelschulzeit und darüber hinaus –, dass die Schere in der Rechtschreibkompetenz immer weiter auseinandergeht.

Offensichtlich gelingt es manchen Kindern, ohne besondere Erklärungen das Schriftsystem zu durchschauen und gute Rechtschreiber zu werden, während es anderen Kindern im selben schulischen Setting, im selben Unterricht, nicht gelingt, die Schriftkodierung zu knacken. Ihre schlechten Rechtschreibleistungen scheinen persistent. Diesen Schüler/innen werden in der Folge auch alle negativen Konsequenzen für ihre schulische Karriere und ihre Berufsausbildung aufgeladen. Die sich daraus ergebende Chancenungleichheit wird letztlich immer mehr zu einem gesamtgesellschaftlichen Problem, vor allem, wenn man davon ausgeht, dass ein Drittel der Schüler/innen über keinerlei effiziente Strategien zur Rechtschreibung verfügt.

5 Lesestörungen können mit Rechtschreibstörungen einhergehen. Aktuelle Ergebnisse zeigen, dass mehr als die Hälfte der leseschwachen Kinder auch eine Rechtschreibstörung haben (Moll et al., 2012). [...] Das Hauptmerkmal der „Isolierten Rechtschreibstörung“ ist eine eindeutige Beeinträchtigung der Entwicklung von Rechtschreibfertigkeiten, die isoliert auftritt, also ohne gravierende Schwierigkeiten im Lesen bzw. ohne die Vorgeschichte einer Lesestörung (Thomas, Schulte-Körne & Hasselhorn, 2015, S. 435–436).

In dieser Situation entwickelte sich aus der Kooperation zwischen der Freien Universität Bozen und Ideum ein gemeinsames Forschungsvorhaben, um einen Feldversuch an einer signifikanten Anzahl von Schüler/innen in verschiedenen Schulen Südtirols durchzuführen. Die Analyse der Daten und die Beobachtung der Reaktionen von Schüler/innen und Lehrer/innen sollte Antworten auf folgende Fragen bringen:

- Wie gut oder wie schlecht sind die Rechtschreibleistungen der getesteten Kinder tatsächlich?
- Welche Fehlergruppen lassen sich allgemein, altersspezifisch oder in Klassenverbänden feststellen?
- Können Schüler/innen und Schüler verschiedener Muttersprachen, verschiedenen Alters und damit verschiedener Schriffterfahrung, in Klassen, die noch niemals Informationen zu Prosodie oder sprachwissenschaftlichen Grundlagen erhalten haben, durch einen zeitlich beschränkten Input (sieben Unterrichtseinheiten) zu einer Verbesserung ihrer Rechtschreibleistungen geführt werden?
- Entsprechen die Diagnose- und Trainingsmaterialien den pädagogischen und pragmatischen Anforderungen einer Anwendung im schulischen Alltag?
- Wie viel linguistische Hintergrundinformation zu Sprach/Schrifterwerb und Sprachstruktur benötigen Lehrende, um Rechtschreibdefizite bei Schüler/innen vorzubeugen beziehungsweise diese besser definieren und effizienter behandeln zu können?

Stichprobe

Versuchspersonen in diesem Projekt waren Schulkinder aus einem deutschsprachigen Gebiet Südtirols. Um besonders aussagekräftige Daten erheben zu können, sollten verschiedene Altersgruppen getestet werden. Daher wurde die Auswahl der Schüler/innen nicht auf die Mittelschule beschränkt, sondern auf die höheren Klassen der Grundschule ausgedehnt. Die Altersstreuung innerhalb der Stichprobe betrug sechs Jahre, die jüngsten Kinder waren acht, die ältesten 13 Jahre alt. Die 342 Proband/innen waren wie folgt in 19 Klassen aufgeteilt:

Grundschule:

3. Schulstufe (1 Klassenverband)

4. Schulstufe (1 Klassenverband)

5. Schulstufe (1 Klassenverband + 2 Gruppen – eine mit 9 und eine mit 15 Kindern) mit Lese-Rechtschreibproblemen als Förderkurs.

Mittelschule:

6. Schulstufe (8 Klassenverbände)

7. Schulstufe (1 Klassenverband)

60 Kinder, (5 Klassen, je eine in Schulstufe 3, 4, 5, 6, 7) – dienten als Kontrollgruppen.

Testregion war das untere Pustertal. Es wurden Schulstandorte in städtischem und ländlichem Gebiet gewählt. Dabei wurde auf eine gute Vermischung der Gruppen in demografischer Hinsicht geachtet. In den ausgewählten Schulregionen werden unterschiedliche Dialekte gesprochen.

Der Anteil von Kindern nicht deutscher Muttersprache lag unter 15 %, wobei eine Differenzierung zwischen Kindern anderer Landessprachen (Italienisch oder Ladinisch) oder Kindern mit Migrationshintergrund nicht vorgenommen wurde. Auch die Anzahl der Kinder mit besonderen Bedürfnissen oder einer diagnostizierten Lernstörung war unter dem Wert von 6 % und damit nicht signifikant. Dies war relevant, weil in dem Projekt der Schulalltag bei Inklusion aller Schüler/innen berücksichtigt werden sollte.

Die Unterrichtsmodule in den Klassen wurden in den Regelunterricht integriert, fanden mit allen Schüler/innen statt. Wie im normalen Schulalltag fanden auch in diesen Stunden Förderunterricht oder Unterricht für Deutsch als Zweitsprache statt, sodass einige Kinder zwischendurch die Klasse verlassen mussten.

In den Lehrerkollegien wurde das Projekt vorgestellt und der Aufwand für die Klassen beschrieben. Die Lehrer/innen konnten sich freiwillig entscheiden, mit ihren Klassen am Projekt teilzunehmen. Sie waren in der Projektzeit immer in der Klasse anwesend und nahmen die Position von Lernenden ein. Die Unterrichtseinheiten waren also Work-Based-Learning- Angebote für die Lehrer/innen.

Die Teilnahme jedes Kindes wurde durch eine schriftliche Einverständniserklärung der Eltern gestattet. Die Namen der Kinder wurden verschlüsselt und anonymisiert. Den teilnehmenden Klassen wurde eine Kodierung zugeordnet, sodass Ergebnisse, Auswertungen und Interpretationen – außer auf die Schulstufe – keine Rückschlüsse auf Schule oder Versuchspersonen zulassen.

Materialien

Zur Leistungsfeststellung am Projektbeginn und für das Kontrolldiktat am Projektende wurde ein Verfahren eingesetzt, das nicht den Grundwortschatz der Kinder abfragt, sondern ihre Rechtschreibstrategien. Durch dieses Verfahren kann herausgefiltert werden, welche spezifischen Stärken und Schwächen jede/r Schüler/in hat. Dieses Profil ist gleichzeitig auch für den ganzen Klassenverband erstellbar. Die tabellarische Aufstellung und die statistische Auswertung gibt Aufschluss darüber, in welchen Bereichen das einzelne Kind – aber auch eine Klasse – die deutsche Schreibung und ihre Regeln bereits gut erfasst hat und in welchen Bereichen es Schwierigkeiten gibt.

Das Testmaterial besteht aus einem Text von acht deutschen Sätzen, die in ihrer Komplexität skaliert, also vom Einfachen zum Schwierigen gegliedert sind. Sie sind nach prosodisch bedeutenden Elementen aufgebaut, beginnend bei Sätzen mit zweisilbigen Wörtern. Die trochäischen Muster werden mit offener, dann mit geschlossener Silbe angeboten. Sukzessive werden Schärfungswörter und Wörter mit Dehnungs-h eingebaut. Die Sätze werden morphologisch und syntaktisch immer komplexer. Die Bewältigung jedes einzelnen Satzes verlangt von der Versuchsperson die Anwendung bestimmter Strategien.

Die Texte wurden nicht in Explizitsprache diktiert, sondern prosodisch korrekt (Hervorhebung der Prominenz, Reduktion der Reduktionssilben) vorgeprochen und nach dem Vorsprechen von den Kindern geschrieben.

Der Entwicklungsgrad der Schriftkompetenz lässt sich auch daran messen, wie gut eine im Dialekt gesprochene Aussage in der Standardsprache verschriftet werden kann (Ergert, 2006). Dies betrifft nicht nur die lautliche Übersetzung, sondern zum Teil auch das Lexikon und die Syntax. Um festzustellen

wie gut die Schriftkompetenz bereits entwickelt ist und wie weit die Schüler/innen verschiedene Varietäten der gesprochenen Sprache in den Standard/ die Schrift übersetzen können, wurden zusätzlich drei Sätze im jeweiligen lokalen Dialekt vorgesprochen. Gesprochen wurden die Texte von Lehrpersonen mit entsprechender muttersprachlicher Dialektkompetenz.

Für den Kontrolltest zum Abschluss des Projektes wurde ein lexikalisch ähnlicher Text mit exakt denselben Messkriterien an den gleichen Satzstellen verwendet.

Zur Vollständigkeit der Erhebung und als Hintergrundinformation für die allgemeine Bewertung der prosodischen Entwicklung der Versuchspersonen wurde auch die Leseleistung der teilnehmenden Kinder überprüft. Um ihre Kompetenz in Bezug auf die prosodischen Elemente der deutschen Schreibung zu ermitteln, wurde der in der Sprachwissenschaft übliche Standardtext „Nordwind und Sonne“ ausgewählt. Die Leseproben wurden digitalisiert, analysiert und bewertet. Sie werden jedoch in diesem Artikel nicht weiter behandelt.

Zur Auswertung der Diktate wurden Vorlagen entwickelt, die die jeweiligen Kategorien prosodischer Informationen in der Schrift darstellen.

In der Rohmaske der Auswertungstabelle werden alle Items des Textes – auch nicht angesagte Redezeichen – nummeriert und in vertikaler Spalte angeführt. Fehlerhafte Wörter aus der Schriftprobe werden in der darauffolgenden Spalte als Falschschreibungen eingefügt (vgl. Abb. 1 und 3).

Die horizontale Leiste zeigt die Einteilung in die verschiedenen – prosodisch definierten – Fehlerkategorien.

Bewertet wurden alle Fehler eines Wortes. Wenn zum Beispiel das Wort <Fohlen> als <foln> geschrieben war, wurde dies als Großschreibfehler, fehlende Dehnung und Reduktionssilbenfehler (Auslassungsfehler) gewertet.

Für die Standardisierung, die Zusammenfassung der Daten und die statistische Aufbereitung wurden automatisierte Skripts verfasst und eine Datenbank erstellt⁶, mit verbundenen Tabellen für:

6 Die Datenbank wurde von Jodok Happacher, LMU München, erstellt. Er wertete die Daten der beiden Erhebungen aus und erstellte dazu die dazugehörigen Diagramme.

- Kinder und deren „Eigenschaften“ (demographische Daten)
- Fehler im Diktat
- Gruppierung der Fehler in verschiedene Fehlerklassen (i-Schreibung, Dehnung, Reduktionssilben, usw.)
- Abfragen zur Fehlerhäufigkeit
- Abfragen zur Ermittlung des Mittelwerts für verschiedene Gruppen, Klassen, Schulstufen und Schulen
- Graphische Darstellung der Daten.

Die Daten aus dem zweiten Diktat wurden für jede Stichprobe mit den Ergebnissen der ersten Schriftprobe verglichen. Relevante Veränderungen wurden klassifiziert und in Diagrammen dargestellt.

Durchführung der Datenerhebung

Der schriftliche Test wurde in den Klassen der Kinder durchgeführt. Die Sätze wurden in normalem Sprechtempo mit guter Intonation vorgesprochen und einige Male wiederholt. Die Kinder konnten auch beim Schreiben nachfragen, wenn sie nicht weiterwussten.

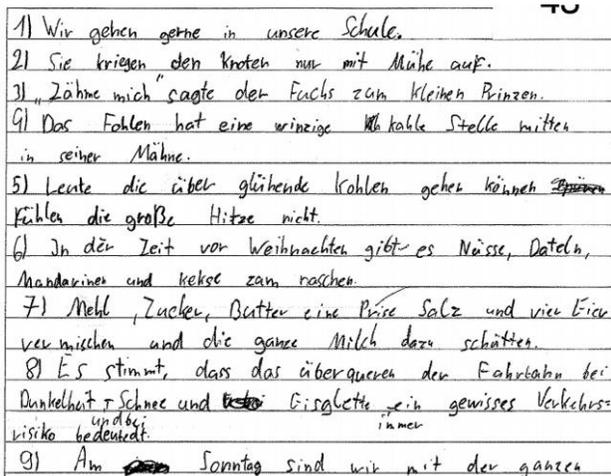


Abb. 1 – Diktat eines Mittelschülers

Die Diktate wurden korrigiert und die Fehlerstellen markiert. Alle Fehlerwörter wurden anschließend in das entsprechende digitale Datenblatt jedes Kindes eingetragen und nach den Kategorien der Fehlertypologie bewertet.

1212 21821 A5 0??		Syntax										
Wort oder Zeichen	Fehler	Großschreibung		Morphologie	Zeichen		Dehnung		Schärfung		Vokale	
		Minuskel	Majuskel		Beistrich	Redezeichen	plus	minus	plus	minus		
das												
ständige	Ständige											
Wiederholen	wiederholen											
der												
Regeln	Regel											
im												
Unterricht												
und												
zu												
Hause												
zu												
einem												
besseren												
Schriftbewusstsein	Schriftbewusstsein											
führt												

Abb. 2 – Korrekturtabelle

Jene Items, die nicht als Fehlerzeile aufschienen, wurden anschließend herausgelöscht, sodass ein Streubild entstand, das Häufungen einzelner Fehlerkategorien visualisiert. Daraus ergab sich auf einfache Art ein Stärken- und Schwächenprofil jedes einzelnen Probanden.

In der ersten Testung zu Projektbeginn wurde insgesamt, bezogen auf die Fehlerkategorien (18 Spalten) und die Items (111 Wörter und Zeichen) pro einzelndem Kind und Klasse, beziehungsweise Schulen und Schularten eine große Menge an Daten erhoben und analysiert:

- 683 316 Einzeldaten von den Kindern
- 37 962 Klassendaten
- n Klassenprofile (Gesamtfehlerverteilungen/Histogramme)
- n Gesamtauswertungen GS und MS (Gesamtfehlerverteilungen/Diagramme)

Kategorien. Überraschend hoch ist die Anzahl von Buchstabenfehlern und Fehlern in der Reduktionssilbe. Auch die Satz- und Redezeichen sowie morphologische Markierungen wie Fallendungen werden eklatant häufig ausgelassen oder falsch geschrieben, während Dehnungs- und Schärfungsfehler den Erwartungen entsprechen.

Speziell die Graphem- und die unter „Diverses“ geführten Reduktionssilbenfehler zeigen, dass den Kindern das Bewusstsein für die Bedeutung von falsch geschriebenen oder fehlenden Schriftzeichen für das Lesen fehlt. Auch die Bedeutung von Satz- und Redezeichen als Markierungen für besseres Schriftverständnis scheint ihnen häufig nicht bewusst zu sein.

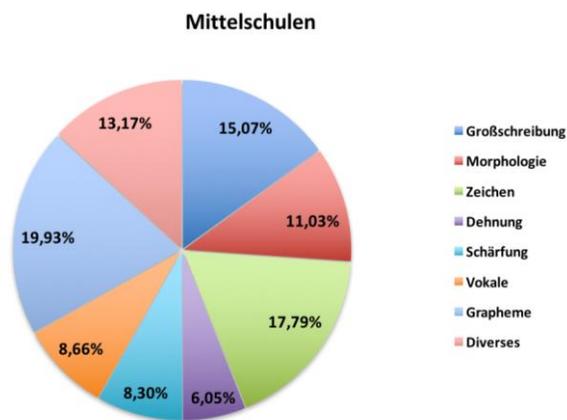


Abb. 5 – 1.Test-Anteil der Fehler lt. Fehlertypologie – Mittelschule

Nach den Auswertungen der Diktate fand in den 14 Versuchsklassen ein Trainingsprogramm statt. Dieses Programm lief völlig losgelöst von der Arbeit im normalen Deutschunterricht ab und stellte ein zusätzliches Angebot für die Kinder dar, das kompatibel mit allen Unterrichtswerken und Methoden ist. Durch die Interventionen sollte gezeigt werden, wie der Unterricht auf mögliche Verständnisprobleme der Schüler/innen besser reagieren kann. Eine Weiterarbeit an den Projektinhalten im laufenden Unterricht wurde durch kleine „Aufgabenstellungen“ für die Kinder ermöglicht, war aber nicht Ziel des Projektes.

Die Kinder erhielten im Trainingsverlauf Informationen über die Merkmale des Deutschen, die ihnen helfen sollten, die direkten Zusammenhänge zwischen Sprache und Schrift zu verstehen. Für die sieben Unterrichtsbesuche (Interventionen) pro Klasse war ein Zeitfenster von drei Monaten vorgesehen. Die Besuche in den Klassen wurden mit den Klassenlehrer/innen koordiniert, waren aber aufgrund anderer schulischer Ereignisse nicht in einem kohärenten zeitlichen Rhythmus plan- und durchführbar.⁷

In einem handlungsorientierten Unterricht wurden die Schüler/innen eingeladen, an diesem Projekt gleichsam als Sprachforscher/innen aktiv mitzuarbeiten und spezielle Strukturen in Sprache und Schrift des Deutschen zu entdecken und darüber zu reflektieren. Der Unterricht sollte von der Entdeckung einfacher, eindeutiger Musters zur Formulierung einfacher Regeln führen. Ausnahmen sollten erst nach einer Automatisierungsphase als Sonderfälle unter besonderen Bedingungen erfasst werden. Die Ergebnisse wurden in einer Explikationsphase zusammengefasst und mit einer Automatisierungssequenz abgeschlossen (Neubauer & Stern, 2007). Als Arbeitsmittel wurden für die jeweiligen Schritte farblich kodierte, magnetische Wortkarten benutzt, die auf der Magnettafel einfach zu manipulieren sind.

Das Trainingsprogramm hatte für alle Zielgruppen den gleichen Ablauf. Das vordringliche Ziel war es, Aufmerksamkeit für die Sprache und Schrift zu erzeugen und zu fördern – eine Kompetenz, die für den Erwerb der Muttersprache wie auch jeder weiteren Sprache bedeutend ist.

Außerdem sollte der Unterricht so strukturiert sein, dass er sowohl dialekt-sprechenden Kindern, Kindern mit italienischer oder ladinischer Muttersprache, als auch Kindern mit Migrationshintergrund gerecht werden konnte. Er sollte die Kinder dabei unterstützen, die prosodischen Informationen in der Schrift nicht nur zu entdecken, sondern zu verstehen und in der Rechtschreibung anzuwenden. Zudem sollte er Kinder nicht deutscher Muttersprache dabei unterstützen, das fehlende Gerüst der deutschen Prosodie in den wesentlichen Bereichen aufzubauen und zu stärken.

7 Dies hat sich, wie sich bei den Abschlusserhebungen zeigen sollte, in manchen Gruppen negativ auf den Lernerfolg ausgewirkt.

Prosodisch basierter Schrifterwerb – das Training

Der inhaltliche Aufbau der einzelnen Interventionen basierte auf Erkenntnissen der Spracherwerbsforschung, die den Erwerb prosodischer Markierungen als „Milestones“ in der Sprachentwicklung des Kindes definieren. In Anlehnung an diesen Prozess wurde die Wahrnehmung und die Bedeutung der prosodischen Elemente, die auch die Grundlage der deutschen Schreibung sind, aufgebaut (vgl. Ergert, 2005, 2012).

Beginnend mit der Wahrnehmung des Rhythmus der Sprache, des Akzents, der prominenten und reduzierten Silbe im Deutschen und ihrer Darstellung in der Schrift wurden die Kinder angeleitet, Gemeinsamkeiten (z.B. das <e> als universellen Vokal in der deutschen Reduktionssilbe (vgl. Abb.6) oder das <ie> als graphisches Zeichen für das gespannte [i:] in der offenen Silbe) zu entdecken und Kategorien zu bilden. Die auditive Gegenüberstellung der Vokalqualität in offener und geschlossener Silbe und die Beachtung einer anders dargestellten Silbenform in der Schrift, zeigte den Kindern Möglichkeiten, über die auditive Qualität des Vokals bestimmte orthographische „Kompromisse“ in der deutschen Schrift, wie beispielsweise die Schärfung (Doppelkonsonantenschreibung), eigenständig ableiten zu können.

Die h-Schreibung in den beiden phonologisch motivierten Bedingungen als initialer Konsonant der Reduktionssilbe (se – hen) und als „Beschützer“ des Vokals vor Lateralen und Nasalen (l,r,m,n) in der Form des Dehnungs-h wurde einerseits in kleine Erzählungen für die Kinder verpackt und andererseits in „Forschungsaufträgen“ verarbeitet. Die Kinder sollten aus dem vorbereiteten Material Gemeinsamkeiten herausfiltern (vgl. Abb. 7) und selbst zu den Erkenntnissen, das heißt zur Bildung von Kategorien und Regeln gelangen. Schließlich wurde auch das Konzept der syntaktisch motivierten Großschreibung vermittelt. Durch das Spiel mit der Nominalgruppe (vgl. Ergert, 2012), deren Ende jeweils das groß geschriebene Wort ist, konnten die Schüler/innen problemlos den Satzaufbau des Deutschen im Feldermodell verstehen und schon in der dritten Schulstufe „erspielen“.

Der folgende Überblick zeigt den modularen Aufbau des Programms:

Modul 1: „Abenteuer Prosodie“

Segmentierungstraining: Trainieren einer Schrifterwerbskompetenz, die darin besteht, die Segmentgrenze zwischen der betonten und unbetonten Silbe zu erkennen.



Abb. 6 – Kinder entdecken die Reduktionssilbe

Modul 2: „Sprachforscherinnen und Sprachforscher“

Wahrnehmen des deutschen Vokalsystems (gespannte und ungespannte Vokale) als unterscheidungstragende Komponente in der Orthographie. Erkennen der orthographischen Markierung in der deutschen Sprache als Information.

Darstellung der trochäischen Wortform am Häuschenmodell (nach Christa Röber, vgl. Röber, 2011).

Modul 3: „Haus mit Kreis – Haus mit Herz“

Offene und geschlossene Silbe.

Die i- Schreibung und ihre Besonderheiten.

Modul 4: „Eine fast immer – aber-nicht-immer-Regel“

Diphthonge, h- Schreibung und ihre Besonderheiten.



Abb. 7 – Kinder entwickeln Hypothesen zur h-Schreibung

Modul 5: „1 Laut, 2 Buchstaben“

Der amibisilbische Konsonant und die Schärfungsschreibung.

Modul 6: „Wann wird ein Wort zum Nomen“

Prosodische Eigenschaften als sinntragende Hinweise in der Syntax: Großschreibung und Nominalgruppe.

Modul 7: Satzglieder

Die erweiterte Nominalgruppe und ihre Rolle als Satzglied im deutschen Satzbauplan.

Die Interventionseinheiten wurden für die Dokumentation und Evaluierung mit Fotomaterial und Videos belegt.

Die Kinder arbeiteten in ihren Heften oder Mappen. Alle Arbeitsmittel wie Übungsvorlagen oder Übungswörter wurden eingeklebt. Zu jedem Lernabschnitt erhielten die Kinder „Merkblätter“, die das Gelernte zusammenfassen (vgl. Abb. 8 und 9).

Der Ton macht die Musik

Wir unterscheiden in unserer Sprache laute und leise Teile. Die lauten sind wichtig, die leisen nicht so sehr.
Wir üben, damit wir das Laute und das Leise gut unterscheiden lernen.

Löwe 	Gesicht 	Elefant 
Kuh 	Lehrerin 	Kaninchen 

Abb. 8 – Merkblatt 1, Wortbetonung

Reduktionssilben – das Besondere an der deutschen Sprache

Reduzieren heißt weniger machen, weglassen, verändern. Genau das tun wir mit den Reduktionssilben, den leisen Silben. Ihr Merkmal ist das <e> in der Schreibung.

Schreibe:

e en el er

Sprich:

[ə] [ɪ] [ɪ] [e]

böse Besen Ekel Fieber

/bö:sə/ /be:sɪ/ /e:kɪ/ /fi:be/

Abb. 9 – Merkblatt, 2 Reduktionssilben

Die Lehrpersonen hatten während der Interventionen sowohl die Rolle der Beobachter/innen ihrer eigenen Klasse als auch die Rolle von Lernenden inne. An der Seite ihrer Schüler/innen konnten auch sie die Prosodie als Markierungssystem des Deutschen kennenlernen. Gemeinsam arbeiteten sie daran, die Struktur der deutschen Sprache und die Besonderheiten der Rechtschreibung zu verstehen. Aus dieser neuen Perspektive konnten bestimmte Zusammenhänge im Sprachsystem entdeckt und bestimmte Phänomene der Schreibung des Deutschen in logischen Zusammenhängen abgeleitet und erklärt werden.

Alle Kinder in den Klassenverbänden wurden aufgefordert, an der Lösung der gestellten Aufgaben mitzuarbeiten. Neben dem beobachteten sprachlich-kognitiven Bereich war auch die soziale Dynamik in den Gruppen und die Reaktion einzelner Kinder höchst erstaunlich. Da die Aufgabenstellungen nicht darauf abzielten, dass ein einziges Ergebnis richtig sein sollte, sondern die Kinder ermutigt werden sollten, genau zu schauen, Gemeinsamkeiten und Muster zu entdecken und Kategorien zu bilden, waren es nicht nur die „guten“ Schüler und Schülerinnen, die jene Strategien anwendeten, die letztlich die Lösungen möglich machten. Im Gegenteil: häufig zeigte sich, dass gerade die „schwachen“ Schüler/innen, denen man im „normalen“ Unterricht nicht viel zutraute, oder sogar die Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf die Lösung fanden oder zumindest den Impuls dafür gaben. Die anwesenden Lehrpersonen waren höchst erstaunt. Sie erkannten die Chance einer Didaktik, die Kindern in systematischer Weise hilft, „Patterns“ zu erkennen und besonders jene aktiviert, die sonst weniger im Unterricht mitmachen (können).

Kontrolluntersuchung

Zur objektiven Bewertung der Effizienz des Programms wurden nach den sieben Interventionen in allen Klassen Kontrolltests durchgeführt. Überprüft werden sollte dabei besonders die Schriftaufmerksamkeit (Graphem Fehler, Fehler in der Reduktionssilbe, Auslassungen u. a.), die korrekte Umsetzung der Dehnungs- und Schärfungsregeln sowie die Großschreibung am Ende der Nominalgruppe. Zur Sicherstellung desselben Settings bei den Kontrollsätzen des zweiten Tests wie in der Leistungsfeststellung zu Projektbeginn wurden die „Schlüsselwörter“ innerhalb der prosodisch bedingten Klassen ausgetauscht und durch andere Wörter gleichen Musters und gleicher Schwierigkeit ersetzt z.B. **Mähne** durch **Hähne** oder **glühen** – **blühen** (h-Schreibung), **Stelle** durch **Kämme** (Schärfung), **zum** durch **beim** (Morphologie) usw. Der Text wurde für die Grundschule und die Mittelschule gleich skaliert entwickelt wie der erste Text.

Beide Erhebungen wurden auf die durchschnittliche Anzahl aller korrigierten Fehler pro 100 Wörter normiert, bewertet und verglichen.

Datenanalyse

Die folgende Diskussion der Ergebnisse bezieht sich auf die Gesamtergebnisse pro Fehlerkategorie beziehungsweise pro Klasse oder Schulart. Auf schülerbezogene Detailanalysen wird verzichtet.

Im ersten Test machten die Kinder im Durchschnitt 21,86 Fehler pro 100 Wörter. Der Vergleichstest zeigte eine deutliche Senkung der Fehleranzahl um 5 Fehler auf durchschnittlich 16,48 Fehler pro 100 Wörter. Auch allgemein zeigte das Leistungsniveau der Proband/innen eine positive Tendenz. Es gab weniger Ausreißer, das heißt, weniger Arbeiten mit mehr als 60 Fehlern⁸.

Zusammenfassend kann eine allgemeine Verbesserung aller korrigierten Fehler pro 100 Wörter um 24,5 % in Bezug auf alle untersuchten Fehlerkategorien festgestellt werden.

Diese Ergebnisse wurden von der Auswertung der definierten Schlüsselwörter zu Dehnung, Schärfung, Vokalen und Graphemen bestätigt. Abbildung 10 zeigt, dass besonders die Grundschüler/innen ihre Strategien wesentlich verbessern konnten.

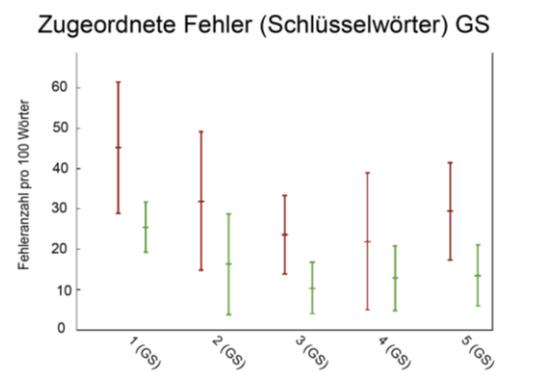


Abb. 10 – Zugeordnete Schlüsselwörter

8 In Testung 1 handelt es sich um 9 Schüler/innen, die über 60 Fehler pro 100 Wörter geschrieben haben; davon weisen 4 Schüler/innen eine Funktionsdiagnose (FD) auf, und ein/e Schüler/in eine Funktionsbeschreibung (FB). Bei den Ausreißern aus Testung 2 handelt es sich um 3 Schüler/innen, die über 60 Fehler pro 100 Wörter gemacht haben: Zwei davon haben eine Funktionsdiagnose und ein/e Schüler/in hat einen Migrationshintergrund.

Interessant waren allgemein die Ergebnisse der Grund- und Mittelschulen bezogen auf den Schultyp. Das Abschneiden der Zwölf- und Dreizehnjährigen zeigte zwar eine tendenziell positive Entwicklung, aber nicht in allen Recht-schreibbereichen, die das Übungsprogramm umfasst.

Im Vergleich zur Grundschule waren die Ergebnisse der Mittelschulklassen im ersten Test im Durchschnitt besser. Die Leistungsverbesserungen sind im Vergleich mit der Grundschule interessanterweise aber nicht so deutlich sichtbar wie bei den jüngeren Kindern. Die Schüler/innen machten im ersten Test durchschnittlich 17,89 Fehler pro 100 Wörter (vgl. Abb. 11), konnten sich jedoch nur um durchschnittlich 0,9 Fehler verbessern. Die Mittelschüler/innen machten im zweiten Test durchschnittlich 17 Fehler pro 100 Wörter. Allerdings wurde das Leistungsniveau der Klassen allgemein kompakter. Die extremen Ausreißer bewegten sich nicht mehr in dem hohen Fehlerbereich (mehr als 60 Fehler) wie beim ersten Test.

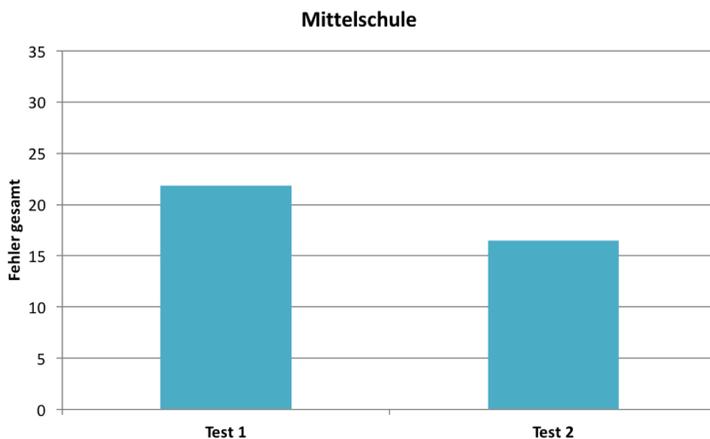


Abb.11 – Vergleich der Gesamtfehler vom 1. und 2. Test – Mittelschulen

Bei den GrundschülerInnen waren die Verbesserungen jedoch sowohl im Allgemeinen als auch in den spezifischen Fehlerbereichen, die gemessen wurden, bemerkenswert.

In der präliminären Leistungsfeststellung (1. Test) lag die durchschnittliche Fehlerquote bei den GrundschülerInnen bei 29,97 Fehlern pro 100 Wörtern. Im 2. Test sank dieser Wert auf 15,29 Fehler pro 100 Wörter (vgl. Abb. 12). Die

Ergebnisse zeigten auch auffällig die Verschiebung zu einem homogeneren Leistungsniveau. Durchschnittlich machten die Kinder 14 Fehler weniger als beim ersten Test. Die Ausreißer – mit über 60 Fehlern/100Wörter – wurden reduziert.

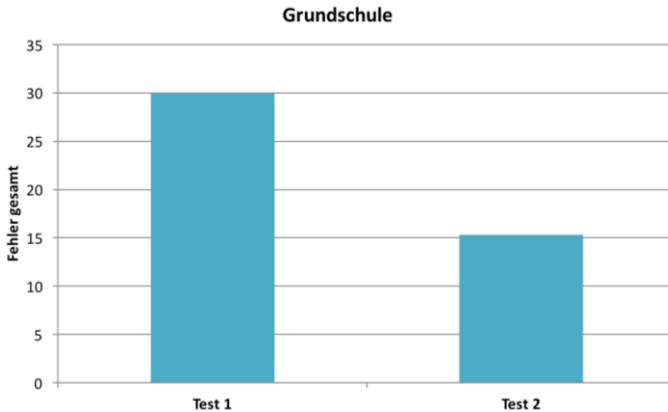


Abb. 12 – Vergleich der Gesamtfehler vom 1. und 2. Test – Grundschulen

In den einzelnen Bereichen der getesteten Fehlerkategorien ergab sich ein differenzierteres Bild:

	Gesamt	GS	MS
Diverses RS	+ 71,29 %	+ 92,73 %	+ 37,87 %
Diverses: falsches Wort	+ 32,61 %	+ 89,38 %	- 1,58 %
Grapheme	+ 52,74 %	+ 76,08 %	+ 30,46 %
Vokale	+ 38,98 %	+ 57,81 %	+ 25,54 %
Morphologie	+ 27,24 %	+ 74,10 %	+ 0,76 %
Satzzeichen	- 4,66 %	- 19,53 %	+ 2,72 %
Großschreibung	- 9,61 %	+ 41,73 %	- 47,87 %
Schärfung	- 19,12 %	- 11,79 %	- 31,44 %
Veränderungen gesamt	+ 24,59 %	+ 48,99 %	+ 4,93 %

Im Vergleich aller Schülerarbeiten sieht man starke Verbesserungen in der Kategorie „Diverse Fehler“. Dort sind alle Fehler zusammengefasst, die die Reduktionssilbe (RS) sowie alle falschen Wörter (fW = falsches Wort) betrafen. Wesentlich verbessern konnten sich die Kinder auch auf der Buchstabenebene (Grapheme) allgemein und bei der Vokalrealisierung (Vokale), wo die Wahrnehmung der Vokalqualitäten sowie der Stammorpheme abgefragt worden war.

Dieselbe Entwicklung kann auch im Bereich der Morphologie (feste und freie Morpheme, Fallmarkierungen usw.) festgestellt werden.

Überdurchschnittlich gut konnten die Kinder die Informationen zur h-Schreibung im 2. Test mit einer Verbesserung um durchschnittlich 60,99 % umsetzen. Zwei Bereiche des Interventionsprogrammes zeigen im Kontrolltest tendenziell keine Verbesserungen, sondern zum Teil sogar eine Verschlechterung: die Großschreibung und die Schärfungsschreibung.

Bei den Satzzeichen (Redezeichen, Beistrichen, u.a.m.), welche zwar nicht Teil des Übungsprogrammes, aus prosodischer Hinsicht aber relevant sind, verschlechterten sich die Grundschüler um 19,53 %. Die Mittelschüler zeigten hier größere Aufmerksamkeit und konnten sich um 2,72 % verbessern.

Bei den Schärfungsfehlern gab es in der Fehlertypologie zwei Kategorien, nämlich „Schärfung minus“, wenn im Wort fälschlicherweise die Schärfung ausgelassen wurde und „Schärfung plus“, wenn im Wort fälschlicherweise eine Schärfung gemacht wurde. Die Kinder der Grundschulen verschlechterten sich im ersten Bereich kaum, während die Schüler/innen der Mittelschulen im Durchschnitt 0,5 Fehler mehr machten. Im zweiten Bereich stieg die durchschnittliche Fehleranzahl in den Grund- und Mittelschulen. Die Einzelauswertungen der Schülerarbeiten zeigten auch, dass sich die guten Schüler/innen hier wesentlich verbessern konnten, die schlechten Schüler/innen sich aber verschlechtert haben, sodass die Klassenleistungen in dieser Fehlerkategorie auseinander drifteten. Das vermehrte irrtümliche Schreiben von Schärfungen⁹

9 Dass Kinder bei Unsicherheit in der Schärfungsschreibung eher zu viele Doppelkonsonanten schreiben, zeigt auch Petri (1995) in seiner Sammlung von Fehlern aus Schularbeiten in der Sekundarstufe I (vgl. Ergert, 2006).

dürfte in erster Linie darauf zurückzuführen sein, dass durch die Informationen zur Schreibung von Doppelkonsonanten zwar eine Sensibilisierung der Kinder stattgefunden hatte, die Übungsphasen jedoch zu kurz für eine Automatisierung der Strategien waren.

Während die Umsetzung der Schärfungsregeln nicht bei allen Kindern gelang (11,79 % Verschlechterung bei den Grundschulern und 31,44 % bei den Mittelschülern), hatten die jüngeren Kinder aus der Grundschule die Regeln zur syntaktischen Großschreibung mit einer Verbesserung von 41,73 % sehr wohl verstanden. Die Mittelschüler verschlechterten sich jedoch auch hier gravierend (-47,87 %).

Hier zeigte sich das Phänomen, dass eine Intervention von einer Unterrichtseinheit (Modul 6) nicht ausreicht, um richtige Muster und Ableitungsstrategien zu automatisieren. Vor allem für die Mittelschüler/innen war es wesentlich schwieriger, fossilisierte falsche Muster zu löschen und durch neue Regeln und Strategien zu ersetzen. Dies verlangt offensichtlich viel mehr Aufwand an Energie und sehr viele gut strukturierte, systematische Übungen. Dieselbe Beobachtung machte auch Gall (2012, S. 117). Sie beschreibt, dass es in ihren beiden Fördergruppen in der Mittelschule nicht gelungen sei, die Großschreibung zu verbessern.

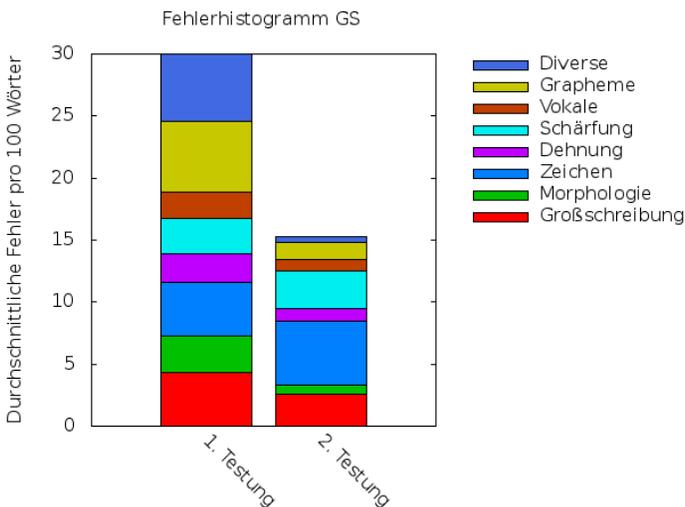


Abb. 13 – Fehlerhistogramm GS

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass bereits nach 7 Interventionen, in denen auf systematische Weise die prosodischen Merkmale in der Schrift dargestellt worden waren, die Kinder Segmente im Wort und im Satz erkennen konnten. Sie waren in der Lage, Strukturen zu verstehen und Strategien so anzuwenden, so dass messbare Fortschritte in den verschiedenen Bereichen der Rechtschreibung festgestellt werden konnten.

Zur Überprüfung der Effizienz der einzelnen Interventionen wurden 5 Klassen¹⁰ als Kontrollgruppen im Dezember 2012 und im Mai 2013 getestet, die keine Interventionen während des Sommersemesters erhalten hatten. Im Gesamtbild erkennt man, dass zwischen den 14 Klassen mit Interventionen und den 5 Klassen der Kontrollgruppen ein Unterschied in der durchschnittlichen Anzahl der Fehler pro 100 Wörter von rund 15 % besteht. Die Kontrollgruppen waren aber relativ klein gewählt und deshalb könnte der effektive Wert der Verbesserung bei größeren Kontrollgruppen schwanken.

Im Allgemeinen zeigen die Ergebnisse des ersten Tests und die Beobachtungen der Strategien der Schüler/innen, dass ihr Rechtschreibverhalten speziell dann problematisch ist, wenn Sprache und Schrift nicht als holistisches Medium angeboten und erklärt werden. Wenn Kinder in der Schule nicht angeregt werden, die Merkmale ihrer gesprochenen Sprache als Muster und Markierungen in der Schrift zu entdecken und als Basis der „Richtigschreibung“ zu realisieren, haben sie zum Teil große Schwierigkeiten beim Verschriften von prosodisch korrekter Normalsprache – und infolgedessen auch beim freien Verfassen eigener Texte.

Erkenntnisse

Die wichtigsten Erkenntnisse der Auswertungen lassen sich wie folgt zusammenfassen:

10 Als Kontrollgruppen nahm jeweils eine Klasse der 3. Klasse, der 4. Klasse und der 5. Klasse Grundschule, sowie der 1. und 2. Klasse Mittelschule mit insgesamt 64 Schüler/innen am Projekt teil. Davon wurden 60 Arbeiten ausgewertet, um sehen zu können, inwieweit die Veränderungen der Schüler/innen mit Interventionen sich im Vergleich zu den Veränderungen der Kontrollgruppen unterscheiden.

- Selbst eine geringe Zahl von nur 7 Interventionen gibt bereits wichtige Impulse für die Entwicklung der Schreibkompetenz der Schüler/innen.
- Informationen über die prosodischen Merkmale wirken sich positiv auf das Schriftbewusstsein aus: Verbesserung im Bereich der Reduktionssilbe, der Grapheme, der Dehnung, der Vokale und der Morphologie.
- Die Schüler/innen entwickeln Aufmerksamkeit für die Betrachtung der eigenen Muttersprache wie auch für den Erwerb aller weiteren Sprachen.
- Erfolgreiche Implementierung neuer didaktischer Methoden.
- Je jünger die Schüler/innen, desto deutlicher die Verbesserungen.

Das an der Fakultät für Bildungswissenschaft der Freien Universität Bozen durchgeführte Forschungsprojekt „Prosodisch basierter Schrifterwerb. Eine Untersuchung zur ‚Schere‘ der schriftsprachlichen Leistungen in der Südtiroler Schule“,¹¹ hat im 2. Abschnitt 2012/13 neue Erkenntnisse gebracht: Es konnte in der ersten Erhebung festgestellt werden, dass die lese- und recht-schreibschwachen Schüler/innen mehrheitlich nicht imstande sind, die Struktureigenschaft der deutschen Sprache zu erkennen und die Muster und Markierungen in der Schrift als Basis für das Richtigschreiben zu verstehen. Die Beobachtungen zeigen, dass es für die Entwicklung von Rechtschreibstrategien der Kinder nicht förderlich ist, wenn sie sich auf die Explizitsprache¹² der Lehrpersonen stützen, welche die Besonderheiten der deutschen Schrift besonders hervorheben und ausdrücklich betonen. Fallen diese Anwendungsstützen weg und die Kinder sind auf ihre eigene „Diktatstimme“ angewiesen wie beispielsweise in der Produktion freier Texte, mehren sich die orthographischen Fehler. Die Kinder schaffen aus ihren eigenen auditiven und artikulatorischen Mustern nicht die Umsetzung in die korrekte Schreibung.

In den sieben Interventionen wurden ein(ein)deutiges Übungsmaterialien und -reihen zu den prosodisch bedingten Phänomenen der deutschen Sprache und Schrift eingesetzt, um die Entwicklung kognitiver Konzepte in den verschiedenen Bereichen zu gewährleisten und zu unterstützen. Fazit ist, dass

11 Durchgeführt in den Schuljahren 2010/11 und 2012/13.

12 Im Zuge der Interventionen ist aufgefallen, dass die Lehrpersonen im Unterricht erstaunlich viel Explizitsprache sprechen.

diese punktuellen Informationen und Übungseinheiten bereits ausreichen, um Kinder neugierig auf sprachliche Phänomene zu machen und dadurch ihre Sprachaufmerksamkeit zu trainieren. Der signifikante Rückgang der Fehler in der Reduktionssilbe und auf Buchstabenebene hat mit Sicherheit damit zu tun, dass die Kinder aufgefordert wurden, Sprache und Schrift als „Objekt der Forschung“ aus einer Metaebene wahrzunehmen und auch als solches zu behandeln. Fragen wie „Was fällt euch/dir auf?“ zwingen nicht nur zu genauem Hinsehen und Hinhören, sondern auch zu einer Formulierung der Gedanken und damit im eigentlichen Sinn zum Begreifen von Besonderheiten. Aufträge wie: „Sucht gemeinsame Merkmale! Versucht Kategorien zu bilden!“, bringen die Kinder dazu, sich nicht in Einzelheiten oder Ausnahmen zu verlieren, sondern zuerst einmal das große Gemeinsame zu entdecken und Lösungswege zu finden, die es ihnen ermöglichen, sprachliche Phänomene, die in der Schrift kodiert sind, zu verstehen und sozusagen den Kode zu knacken (Tornéus & Andersson, 1999).

4. Ausblick

Die Erkenntnisse aus dem Forschungsprojekt sollen in erster Linie in die Fort- und Ausbildung der Lehrer/innen einfließen. Im Rahmen der bestehenden institutionellen Infrastrukturen ist es notwendig, die Lehrpersonen mit den wesentlichen wissenschaftlichen Grundlagen, den didaktischen Interventionen und Möglichkeiten, die in der Evaluierung dieses Projektes dargestellt wurden, vertraut zu machen.

In der aktuellen schulischen Situation multikultureller Klassen kann nicht davon ausgegangen werden, dass Kinder die deutsche Schreibung und ihre Regeln selbständig „erwerben“ können. Sie brauchen Ansprechpartner, die sehr viel mehr über die Schrift und die Sprache wissen, als dies im traditionellen Elementarunterricht bisher notwendig schien. Sie brauchen Lehrpersonen, die über didaktisch fundierte Konzepte der Schriftvermittlung verfügen, die Kinder anleiten können und die genau wissen, wer welche Unterstützung braucht.

Neue Wege eröffnen aktuell konkrete Initiativen und Arbeitsmaterialien für Lehrende und Lernende:

Mit ihrer Fibel „Die Kinder vom Zirkus Palope“ bringt Christa Röber (2016) im Schuljahr 2017/18 im Schneider-Verlag ein Sprach- und Schriftvermittlungsprogramm für Schulanfänger/innen auf den Markt, das allen Prämissen psycholinguistischer und sprachsystematischer Grundlagen entspricht. Es ist die Antwort auf ein Desiderat unserer heterogenen Gesellschaft und bietet Kindern deutscher und nicht deutscher Muttersprache in gleicher Weise den Zugang zu Sprache und Schrift. Es ist zu erwarten, dass aufgrund der Logik im Aufbau des Lehrbuches, die der natürlichen kindlichen Sprachwahrnehmung optimal entgegenkommt, die Kinder die Lernschritte ganz von allein verstehen werden.

Literaturverzeichnis

- Drumbl, J. (2009). Die Prosodie im Sprachunterricht. In E. Bolla & H. Drumbl (2009), *Sprachen, Kulturen, Grenzen. Teilhabe an der Sprachgemeinschaft. Ein Schlüssel zur Zweitsprache* (S. 23–60). Meran: AlphaBeta.
- Drumbl, J. (2012). Deutsch als Zweitsprache. Lernen als Zugang zur Sprachgemeinschaft. In C. di Meola, A. Hornung & L. Rega (Hrsg.), *Perspektiven Vier. Deutsche Sprachwissenschaft International*, (Akten der 4. Tagung „Deutsche Sprachwissenschaft in Italien, Rom, 4.-6. Februar 2010, Band 14, S. 3–35). Frankfurt a. M.: Lang.
- Drumbl, J. (2016). Warum Gedichte? Sprachaufmerksamkeit in DaF-DaZ-DaM. In F. Ricci Garotti & R. Zanin (Hrsg.), *IDT 2013/9 Aufgaben-, handlungs- und inhaltsorientiertes Lernen (CLIL)*. Bozen: Bozen-Bolzano University Press.
- Ennemoser, M. (2003). *Der Einfluss des Fernsehens auf die Entwicklung von Lesekompetenzen. Eine Längsschnittstudie vom Vorschulalter bis zur dritten Klasse* (Schriftenreihe Studien zur Kindheits- und Jugendforschung, Bd. 28). Hamburg: Kovač.
- Ergert, M. (2005). Wer zu lesen versteht. Eine linguistisch motivierte Diskussion zum Schrifterwerb. *Grazer Linguistische Studien*, (63), 13–45.
- Ergert, M. (2006). *Schreib nicht, wie du sprichst!* (Unveröffentlichte Dissertation). Karl-Franzens-Universität Graz.

- Ergert, M. (2012). *Prosodie & Didaktik. Neue Ansätze für erfolgreichen Sprach- und Schriffterwerb*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Gall, M. (2012). *Analysen und Fördermaßnahmen der Literacykompetenzen – ein Forschungsprojekt an den Mittelschulen von Klausen und Blumau*. (Projektbericht). Brixen: Freie Universität Bozen.
- Grimm, A. (2009). Die Entwicklung des prosodischen Wortes im Deutschen. Simplicia und Komposita. In J. Heide (Hrsg.), *Schwerpunktthema ein Kopf – zwei Sprachen. Mehrsprachigkeit in Forschung und Therapie*. Potsdam: Universitätsverlag.
- Kuhl, P. (2004). Early language acquisition: cracking the speech code. *Nature Reviews. Neuroscience*, 5, 831–843.
- Maas, U. (1992). *Grundzüge der deutschen Orthographie*. Tübingen: Niemeyer.
- Maas, U. (2000). *Orthographie. Materialien zu einem erklärenden Handbuch zur Rechtschreibung des Deutschen*. Osnabrück: Buchhandlung zur Heide.
- Maas, U. (2011). Zur Geschichte der deutschen Orthographie. In Bredel, U. & Reißig, T. (Hrsg.), *Weiterführender Orthographieerwerb. Deutschunterricht in Theorie und Praxis* (Bd. 5, S. 10–48). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- May, P. (2002). *Hamburger Schreibprobe*. Hamburg: Vpm Lernbuchverlag.
- Mayringer, H. & Wimmer, H. (2003). *Salzburger Lesescreening für die Klassenstufen 1–4*. Bern: Huber.
- Moll, K. & Landerl, K. (2010). *Salzburger Lese- und Rechtschreibtest*. Bern: Huber.
- Moll, K., Wallner, R., & Landerl, K. (2012). Kognitive Korrelate der Lese-, Leserechtschreib- und der Rechtschreibstörung. *Lernen und Lernstörungen*, 1, 7–19.
- Neubauer, A. & Stern, E. (2007). *Lernen macht intelligent. Warum Begabung gefördert werden muss*. Stuttgart: DVA.
- Penner, Z. (2000). Phonologische Entwicklung. Eine Übersicht. In H. Grimm (Hrsg.), *Sprachentwicklung* (Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 3). Göttingen: Hogrefe.
- Petri, G. (1995). *Neue Wege des Rechtschreiblernens. Ein Modell praxisorientiert-wissenschaftlicher Schulentwicklung*. Graz: Bundesministerium für Unterricht und Kulturelle Angelegenheiten.

- Röber, C. (2011). *Die Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen. Grundlagen der Silbenanalytischen Methode. Ein Arbeitsbuch mit Übungsaufgaben* (2. unveränd. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Röber, C. (2016). *Die Kinder vom Zirkus Palope. Wie sie die Sprache untersuchen und die Schrift entdecken*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Röber-Siekmeyer, C. (2001). Der Mythos der Lauttreue. Für eine andere Präsentation von Schrift. *Grundschule*, 33(6), 40–42. Zugriff am 08.11.2016 über https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/fakultaet1/ew/Personen/roeber/publikationen/eigene/mythos_lauttreue.pdf
- Suchodoletz, von W. (2006). *Therapie der Lese-Rechtschreib-Störung (LRS). Traditionelle und alternative Behandlungsmethoden im Überblick* (2. überarb. und erw. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Thelen, T. (2002). Schrift ist berechenbar. Zur Systematik der Orthografie. In C. Röber & D. Tophinke (Hrsg.). *Schrifterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik* (S. 66–82). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Thomas, K., Schulte-Körne, G. & Hasselhorn, M. (2015). Stichwort – Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten. *ZfE. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*. (Springer Fachmedien Wiesbaden). Zugriff im Oktober 2016 über http://www.zfe-online.com/images/Thomas_2015-Entwicklungsstoerungen_schulischer_Fertigkeiten.pdf
- Tornéus M. & Andersson, B. (1999). The syllable as a cognitive unit in reading and spelling. In J. Rennison & K. Kühnhammer (Eds.), *Phonologica 1996. Syllables !? Proceedings of the Eighth International Phonology Meeting Vienna 1996* (pp. 307–313). The Hague: Thesus.
- Tracy, R. (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können* (2. überarb. Aufl.). Tübingen: Francke.
- Weinhold, S. (2010). Silben sind besser als Laute und Buchstaben. Ergebnisse einer Untersuchung kontroverser Methoden für den Schriftspracherwerb. *Grundschulmagazin*, 4, 11–14.

Fertigkeiten und ihre Wechselwirkungen im Schriftspracherwerb Deutsch als Zweitsprache¹

Nadja Kerschhofer-Puhalo – Universität Wien und Universität Innsbruck, Österreich

Abstract

Interaktionen und Wechselwirkungen zwischen Höreindruck, phonologischer Struktur und Schriftbild sind Gegenstand dieses Beitrags. Schriftzentrierte Formen der Vermittlung von Wortschatz, Schreibung und Grammatik führen gerade im Kontext von Alphabetisierung in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) oft zu Schwierigkeiten, deren Ursachen nicht einfach in der Schriftferne der Lernenden zu suchen sind. Der in Lehrmaterialien und in der Unterrichtspraxis vielerorts anzutreffenden Orientierung am Schriftbild soll hier eine stärkere Berücksichtigung von Lautgestalt und Höreindruck gegenübergestellt werden. Mit diesem Perspektivenwechsel muss auch eine Reorganisation von Vermittlungsstrategien und Unterrichtssequenzen „vom Lautlichen zum Schriftlichen“ verbunden sein, um eine solide Basis für den Erwerb von Schreibung, Wortschatz und Grammatik zu schaffen.

1 Dieser Beitrag erschien erstmals unter dem Titel „Zwischen Schriftbildern, Lautgestalten und Höreindrücken – Plädoyer für eine kritische Reflexion der Schriftzentriertheit im Alphabetisierungsunterricht“, In H. Schweiger, V. Ahamer, C. Tonsers, T. Welke, & N. Zuzok (Hrsg.), *In die Welt hinaus. Festschrift für Renate Faistauer zum 65. Geburtstag*. Wien: Praesens, 2016. Der Artikel ist hier in leicht veränderter Form mit Zustimmung des Verlags Edition Praesens abgedruckt.

1. Sprachliche Fertigkeiten im Kontext von Alphabetisierung und Deutsch als Zweitsprache

Hören, Sprechen, Schreiben, Lesen – die vier sprachlichen Fertigkeiten – beziehen sich auf Bündel verschiedener Teilfertigkeiten, mit denen mündliche und schriftliche Formen der Kommunikation, Kenntnisse einer Sprache sowie Aktivitäten im Unterricht beschrieben werden können. Die vier Fertigkeiten werden üblicherweise in „aktive“ Fertigkeiten der Produktion (Sprechen, Schreiben) und „passive“ Fertigkeiten der Rezeption (Hören, Lesen) bzw. in schriftbezogene (Schreiben, Lesen) und auf mündliche Sprache bezogene Fertigkeiten (Sprechen, Hören) unterteilt, obwohl eine klare Abgrenzung voneinander in der Praxis des Sprachenlernens und -lehrens in dieser Form kaum möglich ist. Vor allem die schriftbezogenen Fertigkeiten des Schreibens und Lesens beruhen zu einem ganz wesentlichen Teil auf dem Entwicklungsstand im Bereich der Rezeption gesprochener Sprache (Hören) und der mündlichen Sprachproduktion (Sprechen). Hören und Lesen können außerdem keineswegs als „passive“ Fertigkeiten bezeichnet werden, denn sie fordern von den Lernenden die Aktivierung einer Vielzahl von Teilfertigkeiten, durch die die (Re-)Konstruktion des Gesagten bzw. Geschriebenen erst möglich wird.

In diesem Beitrag sollen Wechselwirkungen zwischen Fertigkeiten in mündlicher und schriftlicher Kommunikation und ihre Auswirkungen auf den Erwerb von Lese- und Schreibkompetenzen in Deutsch als Zweitsprache behandelt werden. Besondere Aufmerksamkeit gilt hier dem Einfluss der Erstsprache auf die Perzeption von Wörtern und Einzellauten und die Wahrnehmung phonologischer, morphologischer, lexikalischer und orthographischer Mustern der Zielsprache.

Der Beschreibung von Schrift- und Spracherwerbsprozessen in der Zweitsprache Deutsch liegt hier ein Verständnis von Sprache(n), Spracherwerb und Mehrsprachigkeit als *dynamische Systeme* zugrunde (Herdina & Jessner, 2002; Larsen-Freeman & Cameron, 2009), die sich non-linear entwickeln, die von einer Vielzahl sprachlicher, individueller und gesellschaftlicher Faktoren (persönliche Lebenssituation, soziales Umfeld, Politik, aktuelle und histori-

sche Migrationsbewegungen) beeinflusst sind und die durch den wechselseitigen Einfluss und Austausch erworbener Sprachen laufend Änderungen und Anpassungen unterworfen sind. Schwierigkeiten und Fehler in gesprochener und geschriebener Sprache, Entwicklungsverläufe und Lernfortschritte, aber auch Phasen der Stagnation sind durch diesen Faktorenkomplex zu erklären, v. a. aber durch die aktive Rolle der Lernenden und die individuelle Form, in der sie (Schrift-)Sprache imaginieren und konstruieren.

2. Zugänge zu Schrift und Schriftlichkeit im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit

Wenn hier im Folgenden von DaZ-Lernenden die Rede sein wird, müssen wir uns die große Heterogenität der Zielgruppe(n) für DaZ-Alfa-Kurse vor Augen halten, die vielfach auch innerhalb einer einzelnen Kursgruppe gegeben ist. Diese Heterogenität bezieht sich nicht nur auf die Erstsprachen der Lernenden und das Niveau im Deutschen, sondern wesentlich auch auf Art und Ausmaß der schriftbezogenen Erfahrungen.

Deutsch als Zweitsprache-Lernende unterscheiden sich durch ihre schriftbezogenen Vorkenntnisse im Deutschen, ihre eigenen Sprachen und deren Schriftsystem oder anderen erlernten Fremdsprachen (z. B. Englisch, Russisch, Arabisch), die sie im Rahmen ihrer Bildungssozialisation erlernt haben (z. B. als Angehörige einer Minderheit oder als Sprecherinnen und Sprecher einer Sprache, in der im Heimatland nicht alphabetisiert wird, oder im Rahmen des Religionsunterrichts). Manche schreiben in ihrer eigenen Sprache in Alphabetschriften (z. B. lateinisch-basierte oder zyrillische Schriften), während für andere der Zugang zu Geschriebenem v. a. durch die Repräsentation von Sprache in Form von Wort- und Silbenzeichen ihres Schriftsystems geprägt wurde. Oft finden wir in der gleichen „Alfa“-Kursgruppe Lernende mit hoher schriftbezogener Kompetenz in ihrer eigenen Sprache und Schrift neben Lernenden, die Schreiben und Lesen nie oder nicht ausreichend erlernen konnten, um einem herkömmlichen DaF-/DaZ-Unterricht folgen zu können.

Lernende unterscheiden sich zudem auch in ihrer Zugangsweise zur deutschen Sprache, deren Kenntnis wesentlich von der persönlichen Lebenssituation und sozialen Kontakten mitbestimmt wird. V. a. für DaZ-Lernende, die ihre Sprachkenntnisse mehrheitlich im Alltag und im Umgang mit Menschen deutscher oder anderer Erstsprache erwerben, spielt die schriftliche Repräsentation deutscher Wörter und Phrasen vorerst nur eine untergeordnete Rolle. Vielfach treten erst in der Kurssituation bzw. in der Vorbereitung auf vorgeschriebene Sprachprüfungen Schwierigkeiten bzw. große Unterschiede zwischen mündlichen und schriftbezogenen Fertigkeiten zu Tage, deren Ausgleich für viele Lernende eine schwierige Aufgabe ist.

Ebenso schwierig ist die Aneignung von mündlichen und schriftlichen Kompetenzen in der Zweitsprache für Lernende, die in ihrem täglichen Leben wenig Gebrauch von Schrift und schriftbezogenen Medien machen, etwa weil sie Lesen und Schreiben nie ausreichend gelernt haben oder weil ihre Schulerfahrungen schon länger zurück liegen und nicht den Anforderungen ihrer aktuellen Lebenssituation in der Migration entsprechen (zu Formen der Literalität und Illiteralität in der Migration vgl. Kerschhofer-Puhalo, 2011).

Wir arbeiten also mit Lernenden, denen auf Grund ihrer sprachlichen und schriftbezogenen Vorkenntnisse die Erarbeitung der lateinischen Schrift und der deutschen Orthographie unterschiedlich leicht oder schwer fallen kann. Diese Heterogenität stellt Lehrende wie auch Lernende vor große Herausforderungen.

Besonders groß sind die Herausforderungen für Lernende und Lehrende in Kursen für Deutschlernende mit wenig Schrifterfahrung und geringen Deutschkenntnissen, in denen der *gleichzeitige Erwerb von Schrift und Sprache* Lehr- bzw. Lernziel ist. Hier stehen Lernende vor der Aufgabe, einerseits Schreiben und Lesen zu lernen und zugleich auch Wortschatz und Grammatik einer neuen Sprache zu erwerben, ohne dabei die Stützen der Schrift z. B. beim Memorieren neuer Wörter oder dem Einprägen von Satzmustern verwenden zu können.

Die grundlegende Schwierigkeit im Bereich Alphabetisierung in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) liegt meiner Ansicht nach darin, dass Alphabetisierung und Sprachvermittlung für Menschen mit wenig schriftbezogener Praxis durch Lehrende erfolgt, die in ihrer Unterrichtstätigkeit selbst stark von einem

schriftzentrierten Zugang zu Sprachunterricht geprägt sind, da sie als „Schriftnahe“ und täglich Schriftpraktizierende vielfach selbst nur diesen Zugang zu Sprachenlernen kennen. Das Problem liegt also nicht unbedingt nur in der „Schriftferne“ oder „Bildungsferne“ der Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer, sondern vielmehr in der *Schriftzentriertheit*, der Lehrenden der Kurskonzeption und -organisation, Lernmaterialien für Sprachunterricht und Alphabetisierung sowie der Prüfungsformate zur Feststellung von Deutschkenntnissen vorherrscht.

Die Diskrepanz zwischen im Umgang mit Schrift wenig geübten Lernenden einerseits und schriftaffinen, mit schriftzentrierten Unterrichtsmaterialien arbeitenden Lehrenden andererseits stellt in Alphabetisierungskursen eine große Herausforderung für alle Beteiligten und letztlich sogar eine Gefahr dar, durch die der Unterricht bzw. der Erwerb der deutschen Schriftsprache durch Unverständnis der auftretenden Schwierigkeiten, Überforderung und Motivationsverlust auf Seiten von Lernenden *und* Lehrenden scheitern kann.

Die erfolgreiche Gestaltung eines DaZ-Unterrichts für Lernende mit wenig Schrifterfahrung erfordert daher einen Perspektivenwechsel vor allem auf Seiten der Lehrenden. Sie erfordert ein grundsätzliches Umdenken im Bereich der Didaktisierung, ein Hinterfragen eigener Lernerfahrungen, ein Überdenken herkömmlicher Unterrichtsschritte und oft auch ein Neu-Aufbereiten von zur Verfügung stehenden Materialien, da der schriftzentrierte Zugang auch in den meisten Lern- und Unterrichtsmaterialien zu Alphabetisierung und DaZ vorherrscht.

3. Die Beziehung gesprochener und geschriebener Sprache

Eine zentrale Rolle in der Aneignung von Alphabetschriften spielt die Einsicht in die Funktion von Buchstaben (Graphemen) als Repräsentanten von Phonemen, d. h. von Lauten, die in einer Sprache zur Bedeutungsunterscheidung verwendet werden können, sowie die Tatsache, dass die Reihenfolge der Buchstaben eines Wortes dem Aufeinanderfolgen von Lauten entspricht. Diese beiden Prinzipien mögen selbstverständlich erscheinen, doch finden sich

auch bei Erwachsenen vereinzelt Lernende (Deutsch als Erstsprache oder Zweitsprache), die diese bisher nicht erkennen konnten, womit ihnen der Erwerb von Schriftkenntnissen enorm erschwert bzw. letztlich unmöglich wird. In frühen Lernphasen erscheint die Reihenfolge von Buchstaben in einem Wort willkürlich und nur mit der Strategie des „Auswendiglernens“ zu bewältigen, wodurch das Langzeitgedächtnis über Gebühr belastet wird und sich die für ein flüssiges Lesen notwendigen Automatismen nur schwer entwickeln können.

Zwar finden wir in geschriebener Sprache Linearität in der Abfolge von Lauten und Schriftzeichen, aber die Beziehung von Graphemen und Phonemen ist im Deutschen keineswegs so ein-eindeutig wie in manchen anderen Sprachen, etwa dem Spanischen oder Türkischen, sondern durch eine Reihe orthographischer Eigenheiten geprägt, die linguistisch Nicht-Vorgebildeten vielleicht nicht bewusst sind. So haben viele vielleicht den Eindruck, dass das Wort „Esel“ zwei gleiche „e“ hätte, der letzte Laut in „Uhr“ wäre für viele selbstverständlich ein /r/ und in „Hund“ ein [d], obwohl dieses /r/ als vokalisches /ʁ/ und /d/ aufgrund der deutschen Auslautverhärtung am Wortende (teilweise auch im Silbenauslaut) als [t] realisiert wird; es besteht vielleicht auch der Eindruck, dass <ch> in „nicht“ [nɪçt] und „Nacht“ [nɑxt] gleich realisiert würde, obwohl die Aussprache des deutschen <ch> abhängig vom vorangehenden Vokal als [ç] ~ [x] variiert. Charakteristisch für das Deutsche sind außerdem die sogenannten Umlaute, die nicht nur als Zeichen, sondern auch als Laute für Lernende verschiedener Erstsprachen unbekannt sind und für verschiedene Vokalqualitäten stehen können: <ü> steht für [y:] oder [ʏ], <ö> für [ø:] oder [œ] und <ä> für [e:], [ɛ:] oder [ɛ], je nach Wort und regionaler Varietät, da die Unterscheidung [e:] – [ɛ:] in vielen Regionen des deutschen Sprachraums neutralisiert wird (vgl. Kleiner & Knöbl, 2011, S. 6 f.).

4. Dimensionen des Wortbegriffs

Viele methodische Ansätze und Lehrwerke arbeiten im Anfangsunterricht mit sogenannten Merkwörtern oder Sichtwörtern, die ganzheitlich eingepreßt

werden sollen, obwohl den Lernenden noch nicht alle vorkommenden Grapheme bekannt sind und oft auch die Wörter zunächst nicht vertraut sind. Die meisten Unterrichtsmaterialien für DaZ verleiten dazu, Wörter über das Schriftbild zu vermitteln, in das die Lernenden im Anfangsunterricht allerdings noch nicht vollen Einblick haben.

Auch wenn wir meinen, intuitiv zu wissen, was ein Wort ist, so ist der Begriff „Wort“ keineswegs einfach oder eindeutig zu definieren. Intuitiv geprägte Wortbegriffe sind sehr stark von unserer Erstsprache, dem Erwerb einer Alphabetschrift und der dadurch geprägten phonologischen Bewusstheit geprägt.

Grundsätzlich müssen mindestens drei Dimensionen des Wortbegriffs zu unterschieden werden: *Bedeutung*, *Lautgestalt* und *Schriftbild* (s. Abbildung 1), wobei der Wortbegriff für uns als Unterrichtende mit ausgeprägten schriftsprachlichen Routinen und guten Kenntnisse des Deutschen neben der Bedeutung sehr stark *vom Schriftbild dominiert* wird.

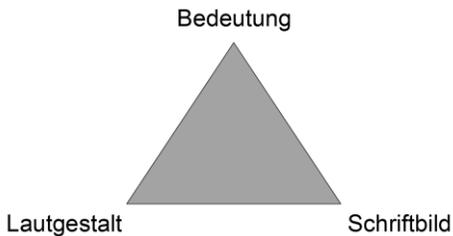


Abb. 1 – Dimensionen des Wortbegriffs

Für Lernende, die nicht vollständig alphabetisiert sind, aber auch für Lernende, die der Zielsprache Deutsch vorwiegend in gesprochener Form begegnen bzw. die bisher nur wenig Spracherfahrungen im Deutschen hatten, hat die schriftliche Repräsentation eines Wortes hingegen einen vergleichsweise geringen Stellenwert. Im ungesteuerten Spracherwerb steht meist nur das *akustische Signal* zur Verfügung, das von Lernenden „richtig“ interpretiert werden muss. Jedoch hören Lernende außerhalb des Unterrichts Wörter oft unter suboptimalen Bedingungen (Lärm, schnelles Sprechtempo), vielleicht in regionaler oder auch nicht-muttersprachlicher Färbung, und imaginieren sich

deren Lautgestalt auf sehr individuelle Weise, die stark von phonologischen Strukturen der eigenen Sprache und ihren Erwartungen und Hypothesen geprägt ist. Bringen sie diese Vorstellungen von Wörtern zu Papier, so zeigt sich, wie stark Wortrepräsentationen von erstsprachlichen Mustern und den aktiven Konstruktionen der Lernenden bestimmt sind und wie variabel und unbeständig das Sprachsystem in der Zweitsprache in Hinsicht auf Lautstand und Wortschatz, aber auch Morphologie und Syntax noch ist.

Wie eng Aussprache und Schreibung von Wörtern der Zielsprache mit der Aneignung von Wortschatz und Grammatik verwoben sind und wie groß die Schwierigkeiten in der Erfassung der lautlichen Strukturen sein können, zeigt das folgende Beispiel einer Kursteilnehmerin aus Ägypten:

Ich gehe spitseren	ich gehe spazieren
ich slefin	ich schlafe
Sie kafet	Sie kauft
Sie lubet Möuick	Sie liebt Musik
meine Fase ist kareink	Mein Fuß ist krank
Desempir	Dezember
toua	teuer
gorose	groß
arbiuten	arbeiten
1 Keind	1 Kind
Kindr	Kinder
Dutsch	Deutsch
Arbsch	Arabisch

Die Schwierigkeiten dieser arabischsprachigen Teilnehmerin bestehen v. a. in Unklarheiten zur Lautgestalt von Wörtern, insbesondere der exakten Identität von *Vokalen*, und sind außerdem von grundsätzlichen Unterschieden zwischen der arabischen und der deutschen *Silbenstruktur* bestimmt. Die Beispiele zeigen, dass die schriftliche Wiedergabe von Wörtern stark von Schwierigkeiten der Teilnehmerin im Bereich der Aussprache, hier v. a. der deutschen Vokale, und komplexen Silbenstrukturen des Deutschen bestimmt wird.

Während das Deutsche ein überaus reiches Vokalsystem hat, so verfügen viele andere Sprachen über weit weniger Vokalphoneme. Deutschlernende müssen bestimmte phonemische Unterscheidungen zwischen Vokalen, die in ihren Ohren sehr ähnlich oder gleich klingen, erst erwerben, um sie auch richtig zu realisieren. Während das Deutsche komplexe *Silbenstrukturen* und Konsonantenverbindungen wie gr-, kr-, JI- im Anlaut und Strukturen wie -bt, -ft u. ä. im Auslaut erlaubt, können diese im Arabischen – wie in vielen anderen Sprachen auch – nicht auftreten. Lernende verschiedener Erstsprachen behelfen sich hier entweder mit der Tilgung eines der Konsonanten, z. B. <kof> – „Kopf“, oder mit dem Einschub eines Sprossvokals, durch den die schwierige Verbindung aufgespalten wird, z. B. <gorose> – „groß“, <kareink> – „krank“.

5. Das Verhältnis von Produktion und Perzeption

Als Muttersprachler des Deutschen meinen wir vielleicht, die „richtige“ Struktur des Wortes zu kennen und sehr genau zu wissen, welche Laute zu hören sind. Die Interpretation des gleichen akustischen Signals ist aber wesentlich durch die Erstsprache geprägt, wie eine empirische Untersuchung zur Perzeption deutscher Vokale (Kerschhofer-Puhalo, 2014) deutlich zeigt. In dieser Studie wurde in einem Identifikationstest die Lautwahrnehmung aller 15 Vollvokale des Deutschen (eingebettet in Logatome) von 173 Deutschlernenden zehn verschiedener Muttersprachen getestet und sprachspezifisch ausgewertet. Neben sprachspezifischen Wahrnehmungsmustern zeigt sich in allen Sprachgruppen (teilweise sogar bei deutschen Native Speakern), dass die Abgrenzung zwischen langen gespannten und kurzen ungespannten Vokalen /i: – i/, /e: – ε/, /u: – u/, /o: – o/, /y: – y/, /ø: – œ/, aber auch die Differenzierung von Vokalen innerhalb der jeweiligen Vokalklasse /u: u o: o/ (hintere gerundete), /y: y ø: œ/ (vordere gerundete) und sogar /i i e: ε e:/ (vordere ungerundete) schwierig ist, wenn die Identifikation nicht durch lexikalische Information (hier nur Nonsense-Wörter) unterstützt werden kann (zu einer genaueren Beschreibung der Ergebnisse siehe Kerschhofer-Puhalo, 2015).

Diese Ergebnisse zeigen, dass Verwechslungen zwischen Vokalen wie im Beispiel der ägyptischen Lernerin keineswegs absurd, sondern nachvollziehbar sind.

Für den Unterricht haben die sprachspezifischen Besonderheiten in Lautwahrnehmung und Silbenstruktur bedeutende Konsequenzen. Schwierigkeiten in der *Perzeption* verwirren viele Lernende im Anfangsstadium v. a. dann, wenn nur ein geringer Wortschatz im Deutschen gegeben ist und auch die Lautgestalt von Wörtern kaum behalten werden kann. Und oft sind sie auch mit manchen der verwendeten Methoden und („spielerischen“) Übungsformen nicht vertraut. Das heißt, Lernende stehen vor der Aufgabe, neue Wörter zu lernen, wobei aber weder deren Lautgestalt noch deren Schreibung für sie klar erkennbar sind und zusätzlich vielleicht auch die Wortbedeutung oder die Aufgabenstellung im Unterricht unklar sind, wie das Beispiel in Abb. 2 zeigt.

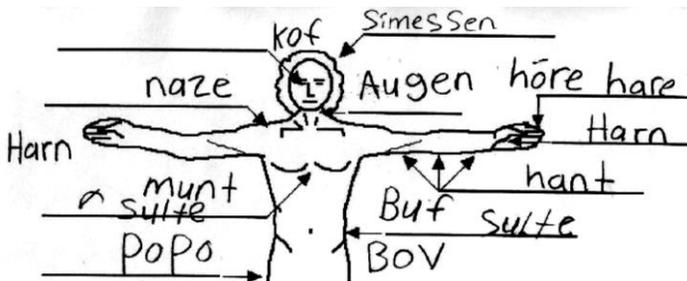


Abb. 2 – Schreibprobe einer Kursteilnehmerin (Sprachen Kurdisch, Türkisch)

Die Schreibprobe einer Frau aus der Türkei mit kurdisch-türkischem Sprachhintergrund, die in der Türkei fünf Jahre lang die Schule besuchte, zeigt (wie viele andere Beispiele auch) die hier beschriebenen Unsicherheiten vieler Lernender im Bereich Lautung, Schreibung und Bedeutung der zu übenden Wörter. Wir erkennen

- Unklarheiten in der *Wortbedeutung* und/oder Unverständnis der *Aufgabenstellung*, durch Pfeile gekennzeichnete Körperteile auf der jeweiligen Grundlinie zu beschriften,
- so genannte „phonetische“ *Schreibungen* wie z. B. <munt> oder <hant>, die zeigen, dass die Lernende diese Wörter richtig durchstrukturieren und die graphemischen Entsprechungen richtig realisieren kann, das Wort im

Prozess des Schreibens aus der Aussprache selbst erarbeitet und daher auch die Auslautverhärtung graphisch realisieren,

- direkte Einflüsse von *Phonem-Graphem-Zuordnungen einer anderen Sprache*, hier aus dem Türkischen, z. B. <naze> und <sulte> (cgl. türk. <ş> - /ʃ/) und die generelle Tendenz zur Kleinschreibung,
- erfolgreich eingeprägte Merkwörter inklusive Großschreibung, z. B. <Augen>,
- Schwierigkeiten in der *Aussprache*, die sich auch in der Schreibung niederschlagen, z. B. in <kof> für „Kopf“,
- Unklarheiten bezüglich der *Lautgestalt* und teilweise auch der *Bedeutung* der gelernten Wörter, z. B. in <höre>/<hare>, <bov>/<buf>,
- aber auch Schreibungen, die auf den ersten Blick unverständlich und sogar unmotiviert wirken, wie <Harn> oder <simessen>. Zur Schreibung <Harn>, das möglicherweise für „Haare“ stehen könnte, ist zu ergänzen, dass zwei Kurskolleginnen an dieser Stelle „Hals“ mit <Hars> beschriftet haben. Zu vermuten ist aber eher noch eine Interferenz von Kurseinheiten zum Thema Gesundheit und Krankheit, in denen Wörter wie „Harn“ und „Kopfschmerzen“ gelernt wurden. <simessen> ist wohl als Schreibung für „Schmerzen“ zu deuten, dessen Aussprache [ʃmɛʁts(ə)n] durch das Vorkommen einer Konsonantenverbindung [ʃm-] und der Affrikate [ts] und ihrer Schreibung <z> in mehrfacher Hinsicht schwierig ist. Die Konsonantenverbindung wird durch Vokaleinschub vereinfacht, [ts] wird durch Tilgung des [t] vereinfacht, die Schreibung <ss> könnte aber andeuten, dass der Teilnehmerin die Andersartigkeit der Aussprache in irgendeiner Weise doch bewusst ist.

Dieses Beispiel zeigt sehr deutlich die Interferenzen von Schwierigkeiten in Lautung, Schriftbild und Bedeutung von Wörtern, mit denen viele Lernende kämpfen, v. a. dann, wenn sie durch wenig Wortschatz und wenig Routine im Schreiben und Lesen in der Zielsprache primär auf das Lautsignal angewiesen sind. In anderen Worten: Das Behalten von Wörtern in der Zweitsprache wird weder über den mündlichen noch den schriftlichen Zugang ausreichend unterstützt.

6. Konsequenzen für die Unterrichtspraxis

Für die Didaktik im Deutsch als Zweitsprache-Unterricht und ganz besonders für die Alphabetisierung und die Vermittlung von Besonderheiten der deutschen Rechtschreibung bedeutet das, dass die Arbeit am geschriebenen Wort immer die Beziehung von Lautgestalt, Schriftbild und Bedeutung eines Wortes thematisieren muss. Alle drei Aspekte müssen integriert werden, um die gemeinsame Entwicklung von Spracherwerb und Schrifterwerb zu fördern, und das im frühesten Anfangsunterricht ebenso wie im Rechtschreibtraining mit fortgeschrittenen Lernenden.

Gerade die richtige Rekonstruktion der *Lautgestalt* ist grundlegend für die richtige Schreibung, aber auch das Behalten eines Wortes, wobei eben dieser Aspekt in der Unterrichtspraxis und den derzeit vorliegenden Unterrichtsmaterialien zur DaZ-Alphabetisierung noch zu wenig berücksichtigt wird. Die Einführung neuer Wörter startet vielerorts mit Schriftbild und Bedeutung und vernachlässigt lautliche Aspekte. Schwierigkeiten in der Aussprache von Einzellauten und komplexen Silben und v. a. auch Schwierigkeiten in der Perzeption bleiben meist unberücksichtigt.

In den Lehrwerken und Lernmaterialien finden wir bei der Einführung neuer Buchstaben oder Wörter eine Vielzahl von Übungen, mit denen das Schriftbild gefestigt werden soll. Hier sollen Lernende Buchstaben nachmalen, ergänzen, mit verschiedenen Materialien nachformen u. v. a. m. Lernwörter werden eingeführt, die als Merkstütze für eingeführte Buchstaben dienen sollen. Schwierigkeiten im Bereich der *Aussprache* der lautlichen Entsprechungen von Buchstaben, wie z. B. die korrekte Realisierung der ü- und ö-Vokale, Länge-Kürze-Unterscheidungen, die im Deutschen immer auch mit Unterschieden in der Vokalqualität verbunden sind (z. B. /e:/ – /ɛ/, /o:/ – /ɔ/), das <h> oder die Realisierungen von <ch> als [ç] oder [x] und die Unterscheidung zu [ʃ] werden in Alfa-Materialien meist gar nicht behandelt.

Völlig vernachlässigt werden in Alfa-DaZ-Materialien Schwierigkeiten in der *Perzeption*. Dabei treten Schwierigkeiten in der Lautdiskrimination im Deutschen sowohl im Bereich der Konsonanten wie auch der Vokale auf. Auch und gerade die Perzeption, Aussprache und Schreibung der deutschen Vokale ist

auf Grund des sehr umfangreichen deutschen Vokalsystems und der variierenden Schreibung Ursprung vieler Unsicherheiten und Fehler.

Ein weiterer Aspekt ist die Tatsache, dass *Lautperzeption sprachspezifisch* ist, d. h. das Lernende mit verschiedener Erstsprache das gleiche akustische Ereignis, z. B. einen Vokal, unterschiedlich wahrnehmen können und dass phonemische Unterscheidungen, die in der Erstsprache der Lernenden keine bedeutungsunterscheidende Funktion haben, in der Zweitsprache vielfach nicht richtig erkannt werden können. Gängige *DaF*-Lehrwerke und Materialien zur Ausspracheschulung gehen auf diese Schwierigkeiten durchaus ein, sie sind aber auf Grund des verwendeten Wortschatzes, der Übungsformate und der methodisch-didaktischen Aufbereitung nicht direkt auf den Alfa-DaZ-Kontext zu übertragen, denn auch die Fähigkeit zur Lautmanipulation, d. h. die Fähigkeit, Wörter und Einzellaute zu segmentieren, zu isolieren, Laute hinzuzufügen, abzutrennen oder zu ersetzen, entwickelt sich erst im Zuge der Alphabetisierung bzw. des Erwerbs der Phonem-Graphem-Entsprechungen einer bestimmten Sprache bzw. des Erwerbs der Phonem-Graphem-Entsprechungen einer bestimmten Sprache und kann daher nicht bei allen Kursteilnehmerinnen und -teilnehmern in gleicher Weise vorausgesetzt werden.

Der Fokus auf die Lautgestalt in Alphabetisierungskursen und im DaZ-Anfängerunterricht mit schriftungeübten Lernenden erfordert auch eine *Reorganisation der didaktischen* Sequenzierung in der Vermittlung neuer Wörter. Das betrifft v. a. auch die Vermittlung von Sichtwörtern bzw. Merkwörtern im Alfa-Unterricht. Statt vom Schriftbild über die Bedeutung zur Aussprache zu gehen, wäre es notwendig, erst die Lautstrukturen zu erarbeiten, diese mit Bedeutung zu verknüpfen und erst dann das Schriftbild einzuführen (ein Beispiel zur didaktischen Aufbereitung siehe Kerschhofer-Puhalo, 2012). Selbst wenn damit mehr Zeitaufwand verbunden ist, so wird dieser Aufwand durch bessere Lernerfolge belohnt, wie viele Kursleiterinnen berichten.

Zum methodischen Grundrepertoire gehören hier Formen des *Lautierens* (und eben nicht des Buchstabierens), die nicht nur die Fähigkeiten des Identifizierens, Diskriminierens und Artikulierens von Wörtern fördern, sondern auch eine solide Basis für die Entwicklung von Wortschatz und Rechtschreibkenntnissen im Deutschen bilden (vgl. Kamper, 1997; Sükar-Kogler, 2011).

Von Lehrenden, aber auch Autorinnen und Autoren von Lernmaterialien erfordert dieser Ansatz einen Perspektivenwechsel und ein grundsätzliches Überdenken der eigenen schriftzentrierten Denk- und Arbeitsweise, durch die eine Überwindung der Distanz von „Schriftnahen“ und „Schriftfernen“ möglich wird. Dieses Umdenken bezieht sich v. a. auf die Bedeutung von gesprochener Sprache im DaZ-Erwerbsprozess sowie auf die engen Wechselwirkungen zwischen Schriftbild und Lautgestalt, die die individuellen Konstruktionen, Hypothesen und Strategien der Lernenden in Wortschatz, Grammatik und Orthographie bestimmen.

Literaturverzeichnis

- Herdina, P. & Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism. Perspectives of change in psycholinguistics* (Multilingual Matters, vol. 121). Clevedon: Multilingual Matters.
- Kamper, G. (1997). *Wenn lesen, schreiben und lernen schwerfallen. Beiträge und methodische Hilfen zur Grundbildung*. Osnabrück: Schreibwerkstatt für Neue Leser und Schreiber.
- Kerschhofer-Puhalo, N. (2011). Literalität und Illiteralität in der Migration. In P. Schlögl, R. Wieser & K. Déry (Hrsg.), *Kalypso und der Schlosser. Basisbildung als Abenteuer im Land des Wissens und Könnens* (S. 85–109). Wien: LIT.
- Kerschhofer-Puhalo, N. (2012). Phonetik und Phonologie im Schriftspracherwerb. *ÖDaF-Mitteilungen*, 28(1), 75–85.
- Kerschhofer-Puhalo, N. (2014). *Similarity, Cross-linguistic Influence and Preferences in Non-native Vowel Perception*. (Unveröffentlichte Dissertation). Universität Wien.
- Kerschhofer-Puhalo, N. (2015). „Ich habe solche Probleme mit den Umläuten“. Ähnlichkeitsbeziehungen zwischen deutschen Vokalen. In C. Badstübner-Kizik et al. (Hrsg.). *IDT 2013 Band 2.2 - Sektionen A2, A4, A5. Kognition. Sprache. Musik* (S. 109–123). Bozen: Bozen-Bolzano University Press.
- Kleiner, S. & Knöbl, R. (2011). Hochdeutsch und Hochdeutsch. Regionale Gebrauchsstandards im gesprochenen Deutsch. *Sprachreport. Informationen und Meinungen zur deutschen Sprache*, 27(2), 2–10.

Larsen-Freeman, D. & Cameron, L. (2009). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Sükar-Kogler, L. (2011). Das Lautieren als „All-inclusive“-Methode bei der Erstalphabetisierung fremdsprachiger Erwachsener. Ein Bericht aus der Praxis. In A.-M. Adaktylos & J. Purkarthofer (Hrsg.), *Anders lesen lernen. Lesen und schreiben lernen mit Deutsch als Zweitsprache* (S. 85–96). Innsbruck: Studienverlag.

Sprachhandlungskompetenz und Schriftspracherwerb online unterstützen: Das DaZ-Lernportal ich-will-deutsch-lernen.de

Celia Sokolowsky – Deutscher Volkshochschul-Verband e. V., Bonn

Abstract

Ich-will-deutsch-lernen.de¹ heißt das Lernportal des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e. V. (DVV), das seit August 2013 online ist. Das Portal soll den Erwerb von Deutsch als Zweitsprache bis zum Niveau B1+ begleiten und wendet sich vor allem an Integrationskursteilnehmer, die im Rahmen des Sprachkurses oder im Vorfeld vom bzw. im Anschluss an den Kursbesuch eigenständig ihre Deutschkenntnisse erweitern möchten. Inhaltlich orientiert sich das Angebot im Lernportal am Rahmencurriculum für Integrationskurse des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge und den darin beschriebenen sprachlichen Handlungsfeldern ebenso wie an den Kompetenz-Beschreibungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für die verschiedenen Niveaustufen.

Das Portal fördert ebenfalls die Alphabetisierung von Migranten in der Zielsprache Deutsch. Dabei gehen wir grundlegend davon aus, dass die zweitsprachliche Alphabetisierung parallel zum Spracherwerb verläuft und von diesem nicht zu trennen ist: Das Angebot für nicht hinreichend literalisierte Lerner im Portal ist daher als (vorwiegend auditiv-mündliches) Deutschlernen plus Alphabetisierung konzeptioniert.

1 Das dieser Publikation zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen W124803 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin. Weitere Informationen zum Projekt sind unter www.portal-deutsch.de sowie unter www.grundbildung.de/iwddl zu finden.

1. Konzeption des Lernportals

Die kommunikativen Handlungsfelder des Rahmencurriculums für Integrationskurse (BAMF, 2007) dienen dabei als Grundlage für die thematische Ausrichtung und die Lernziele der insgesamt 45 Lektionen, die das Deutschlernen auf den Niveaustufen A1 bis B1 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) begleiten. Verbunden sind die 45 Lektionen nicht nur durch die lexikalisch-grammatische Progression des Deutschlernens, sondern auch durch eine Storyline, die in Form einer Online-Video-Soap über die Niveaustufen hinweg erzählt wird.

In den größtenteils drei bis fünf Minuten umfassenden Videofilmen, die den Einstieg zu jeder Lektion bilden, durchlebt eine Gruppe von Protagonisten Sprachhandlungssituationen, die sowohl den Alltag in Deutschland abbilden als auch die besonderen Herausforderungen im Leben Zugewanderter widerspiegeln. Die Filme funktionieren sowohl als geschlossene Geschichten, die in ein Thema und Handlungsfeld einführen, es gibt jedoch auch übergreifende Handlungsstränge, die über alle Niveaustufen hinweg erzählt und erst zum Ende der Lektionen im Lernbereich B1 aufgelöst werden. Die Protagonisten der Filme, die unterschiedliche Generationen, Migrationsgeschichten, Lebenssituationen, Probleme und Interessen repräsentieren, bewältigen die – nicht nur sprachlichen – Herausforderungen des Alltags in Deutschland und bieten dadurch eine Projektionsfläche, die es den Lernern erleichtern soll, einen Bezug zu ihrer eigenen Lebenswelt herzustellen. Zusätzlich unterstützt der rote Faden der Story das Interesse am Weiterlernen.

Diese videobasierten Ausgangstexte sind auf der untersten Niveaustufe A1 im Portal für Lernende mit und ohne Alphabetisierungsbedarf dieselben; das heißt, alle Lerner arbeiten auf derselben Textbasis zu denselben thematischen Einheiten, finden jedoch unterschiedliche Aufgabenstellungen und Übungen hierzu vor.

Die Grundlage für die Übungen in den parallelen Angeboten für Lerner mit und ohne Alphabetisierungsbedarf bilden die in den Einstiegsdialogen der Lektionen enthaltenen Redemittel und implizit vorhandenen Strukturen. In den Lerneinheiten für nicht- bzw. gering-literalisierte Lerner und Zweitschriftlerner werden dabei systematisch die grundlegenden schriftsprachlichen Kompetenzen aufgebaut und geschult, von der Laut-Graphem-Zuordnung bis zum Einstieg in die Ebene schriftlicher Texte.

Doch das Programm fördert gleichzeitig auch die Fertigkeiten Hören und Sprechen im Deutschen, um auf diesem Wege den Anschluss an die Progression innerhalb der Niveaustufe zu halten. Das Ziel ist der Aufbau eines funktionalen Grundwortschatzes und eines Repertoires an festen Wendungen und sprachlichen Routinen, auf denen zu einem späteren Zeitpunkt bewusstmachende Verfahren in der Grammatikvermittlung aufbauen können.

1.1 Förderung mündlicher Sprachhandlungskompetenz durch formelhafte Sequenzen

Lerntheoretischer Ausgangspunkt ist dabei die Annahme, dass der Erwerb formelhafter Sequenzen in der Zweitsprache in vielerlei Hinsicht vorteilhaft ist. So haben u. a. Aguado (2002) und Edmondson (2006) darauf hingewiesen, dass der Rückgriff auf formelhafte Sequenzen in der Erst- wie Zweitsprache mit einer schnellen kognitiven Verarbeitung von Sprache verbunden ist und somit zur flüssigen Sprachproduktion führt. Kompetente Sprecher zeichnen sich demnach dadurch aus, dass sie die Routinen und Konventionen formelhafter Sprache inklusive des darin enthaltenen soziokulturellen Wissens beherrschen. Gleichzeitig unterstützen formelhafte Sequenzen die Entwicklung einer mentalen Grammatik, indem sie eine Grundlage an Sprachmaterial für ein Erkennen und Weiterverarbeiten von Sprachstrukturen und Regelmäßigkeiten bilden.

Eine Schlüsselfunktion kommt der Vermittlung von formelhaften Sequenzen auf dem A1-Niveau in der Zweitsprache vor allem aber wegen ihrer pragmatischen und sozialen Funktion zu. So können Routinen und formelhafte Sequenzen gerade im Anfängerniveau eine erste Kontaktaufnahme in der Zielsprache erleichtern, eine Zugehörigkeit zur Sprachgemeinschaft anzeigen und

eine basale kommunikative Handlungsfähigkeit im Alltag des Zielsprachenlandes herstellen.

Die DaZ-Lerneinheiten auf der Niveaustufe A1 im Portal, die sich an nicht- bzw. gering-literalisierte Lerner und Zweitschriftlerner wenden, verfolgen vorrangig das Ziel, die Lernenden in ihrer mündlichen Handlungskompetenz zu stärken. Parallel hierzu finden die Benutzer des Portals Übungen verschiedener Schwierigkeitsgrade zum Lesen und Schreiben im Themenfeld der gewählten Lektion vor, die sie je nach individuellem Lernstand und -fortschritt auswählen und bearbeiten können. Während sich jedoch die schriftsprachlichen Fertigkeiten möglicherweise langsam entwickeln, sollen die Lerner durch umfangreiche Hör- und (Nach-)Sprechübungen bereits die sprachlichen Mittel an die Hand bekommen, um grundlegende kommunikative Handlungen in der Zielsprache Deutsch vollziehen zu können.

Die mündliche Ausdrucksfähigkeit in der Zweitsprache zu stärken, ist umso bedeutsamer bei der Zielgruppe der Analphabeten und Zweitsprachlerner, da über die Mündlichkeit auch schriftsprachliche Defizite kompensiert werden und Unterstützung bei der Bewältigung von unumgänglichen schriftlichen Anforderungen, wie beispielsweise dem Ausfüllen eines Formulars bei einer Behörde, eingefordert werden kann.

1.2 Konzept des Lernbereichs zur Alphabetisierung

Dass die zweitsprachliche Alphabetisierung nicht ohne den Erwerb der Zweitsprache auskommen kann und nicht getrennt von diesem zu betrachten und zu betreiben ist, dürfte spätestens seit Veröffentlichung des Konzepts für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs (BAMF, 2009, S. 45 f.) als unstrittig gelten. Werden jedoch beide Prozesse miteinander verbunden und damit zwei Progressionen im zweitsprachlichen Alphabetisierungskurs verfolgt, so ist es weder ungewöhnlich noch zu verhindern, dass Zweit- und Schriftspracherwerb sich nicht zu jedem Zeitpunkt im Kurs gleichmäßig entwickeln.

Oftmals ist in der Praxis ein Vorsprung der Fertigkeiten Hören und Sprechen in der L2 gegenüber dem Schriftspracherwerb und der Ausbildung der Fertigkeiten im Lesen und Schreiben zu beobachten; mitunter verfügen die Teilnehmer in Alphabetisierungskursen bereits vor Kursbeginn über mündliche

Deutschkenntnisse oder Kursleitende entscheiden sich zunächst für eine Förderung der mündlichen Kompetenzen, um eine gemeinsame sprachliche Basis für die Arbeit im Kurs zu legen.

Doch nicht allein unterschiedliche Fortschritte bei der Ausbildung von sprachlichen Fertigkeiten sorgen für oftmals große Heterogenität in der Zusammensetzung von Alphabetisierungskursen. Neben Faktoren wie Erstsprache, Alter, Geschlecht etc. bringen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auch sehr unterschiedliche Voraussetzungen in Hinblick auf ihre Schrifterfahrung mit; in den Integrationskursen finden sich neben primären und funktionalen Analphabeten auch Zweitschriftler, die in den schriftsprachlich geprägten Regelintegrationskursen schwer mithalten können. Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit, in den Kursen stark differenzierte Lernangebote bereitzustellen, um die Teilnehmer nach ihrem individuellen Bedarf zu fördern. Gleichzeitig ist der Kursleitende mit der Herausforderung konfrontiert, die heterogene Lerngruppe in bestimmten, vor allem kommunikativen Unterrichtsphasen zusammenzuführen und gemeinsames Lernen zu initiieren.

Das Portal trennt die Progressionen in den beiden Lernbereichen DaZ und Alphabetisierung voneinander, während gleichzeitig beide Bereiche thematisch dennoch auf das engste miteinander verbunden sind. Lerner finden im Lernbereich *A1+ABC* den oben erwähnten videobasierten Einstieg in Thema und Lerninhalte einer Lektion und daran anschließend einerseits 100 auf Audio- und Aufnahmetechnik gestützte Übungen, die auf die Erweiterung der Sprachkompetenzen im Bereich Hörverstehen, Einschleifen von Redemitteln und Routinen, Aussprache und – allerdings stark eingeschränkt – auch kommunikatives Sprechen zielen. Andererseits steht ihnen zum Erwerb und Einüben von schriftsprachlichen Kompetenzen zu jeder Lektion ein Set von jeweils 250 Übungen zum Schriftspracherwerb zur Verfügung. Hier wiederum finden sich Übungen auf fünf Stufen, denen sich die Lerner nach eigenem Lernbedarf und unter Anleitung des Kursleiters bzw. Tutors zuordnen.

Diese fünf Stufen orientieren sich grob an den curricularen Empfehlungen für die Basiskurse 1–3 und den Aufbaukurs 1 nach dem Konzept für einen Alphabetisierungskurs mit Alphabetisierung des BAMF (2009). Sie beinhalten unter anderem die Einführung von Buchstaben und Buchstabengruppen, die Einführung der Zahlen, die Einführung und Festigung eines Grundwortschatzes,

das Lesen und Schreiben von alltagsrelevanten Texten und die Vermittlung von Lese- und Lernstrategien.

Die Lese- und Schreibübungen sind thematisch auf die Lektion bezogen und bearbeiten Wortschatz bzw. Text aus und zu der jeweiligen Lektion, der sie zugeordnet sind. Auch auf Graphem- und Laut-Ebene sind die Übungen immer auf echte Wörter bezogen, die im Eingangstext der Lektion vorkommen oder einem Wortfeld angehören, das dem Lektionsthema entspricht. Um die Verbindung von Schrift- und Zweitspracherwerb zu stärken, verwenden die Übungen weder Pseudowörter noch ungebräuchliche Wörter, mit denen sich durchaus das saubere Lautieren üben lässt, die jedoch keine Bedeutung oder aus Sicht des Lerners keinerlei alltagssprachlichen Gebrauchswert haben und daher nicht geeignet sind, die Motivation der Lerner zu unterstützen.

Übungen zur Alphabetisierung auf allen fünf Stufen finden sich in gleichbleibender Qualität und Quantität zu allen 15 Lektionen des A1-Niveaus². So können Lerner auch am Ende der Niveaustufe noch Übungen auf der Buchstabenebene aufrufen, ebenso wie es möglich ist, bereits in der ersten Lektion auf Wort-, Satz und Textebene das Lesen und Schreiben zu üben. Eine fünfstufige Progression in den Lese- und Schreiblernübungen bei gleichzeitiger Entkopplung von der Entwicklung mündlicher Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch bietet den Vorteil, dass das Material in heterogenen Lerngruppen mit Alphabetisierungsbedarf für einzelne Lernende passgenau einsetzbar ist und gleichzeitig der Anker des gemeinsamen Lernens am thematisch ausgerichteten Material einer Lektion in der Gruppe gegeben ist.

So können das Thema der Lektion und insbesondere auch der einleitende Videofilm einen Rahmen für das gemeinsame Lernen im Kurs schaffen, indem sich hieraus Gesprächsanlässe für Plenumsphasen, mündliche (vor-)kommunikative Aktivitäten, Vorlagen für Rollenspiele und Anregungen für Kursprojekte ergeben. Die Vielzahl von insgesamt 350 Übungen pro Lektion ermöglicht gleichzeitig in hohem Maße, die Lernenden in Einzelarbeitsphasen mit Lernmaterial auszustatten, das dem individuellen Lernstand und -bedarf ent-

2 Die Beschränkung auf A1 ist dem Umfang des Projektes geschuldet, prinzipiell ist eine Erweiterung auf das Lernniveau A2 umsetzbar und unbedingt wünschenswert.

spricht. Das Tempo der Bearbeitung von Übungen am PC wird vom Lernenden selbst bestimmt, ebenso die Anzahl der Wiederholung einer einzelnen Übung oder Lerneinheit. Das automatisierte Feedback in den größtenteils geschlossenen Übungen des Portals ist hier geeignet, Lernprozesse zu beschleunigen, da es die Annahmen des Lernenden über sprachliche Strukturen und Bedeutung schnell bestätigt oder eine Korrektur einleitet. Durch Material und Medium sind somit beste Voraussetzungen gegeben für ein hochgradig individualisiertes Lernen in Bezug auf Lerngeschwindigkeit, Interessen, Wiederholungsbedarf und gezielte Förderung in heterogenen Gruppen.

1.3 Digitales Lernen in der Alphabetisierung

In der jüngsten Vergangenheit sind zahlreiche gedruckte Lehrwerke und Zusatzmaterialien für Deutsch als Zweitsprache neu erschienen, die sich an Menschen mit Alphabetisierungsbedarf oder Zweitschriftler*innen richten. Diese Entwicklung findet wenig Entsprechung im Bereich digitaler Lernangebote: Hier ist das Angebot weiterhin sehr überschaubar³, obschon das Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs (BAMF, 2009, S. 77 f.) großen Wert auf den Einsatz von Computern im Kurs legt und die UNESCO *digital literacy* als Schlüsselfertigkeit bezeichnet, die gleichwertig zu Grundfertigkeiten wie dem Lesen, Schreiben oder Rechnen zu betrachten sei und Lernfortschritte in anderen Grundfertigkeiten unterstütze (UNESCO, 2011, S. 1 ff.).

Das Lernportal kann einen Beitrag dazu leisten, grundlegende Bedienerkompetenzen am Computer auszubilden, die eine Voraussetzung für den Zugang zur generellen Arbeit am Computer, zu anderen Programmen und Webangeboten darstellen. In der Usability-Studie zum Portal und einer ersten Testphase im Onlinebetrieb zeigte sich, dass sich auch Lernende mit großer Distanz zum Medium Computer bei der initiierten Lernaktivität im Portal Techniken wie beispielsweise das Öffnen von Übungen, das Draggen von Feldern etc.

3 Die Entwicklung des Lernportals ich-will-deutsch-lernen.de stellte zu dem Zeitpunkt, als dieser Beitrag verfasst wurde (Februar 2014), in der Tat die einzige Neuerung zu dem Stand von 2010 dar, den Heintze (2010) in ihrem Überblicksartikel zu *Lernsoftware in der Alphabetisierungsarbeit mit DaZ-Lernenden* beschreibt.

schnell aneigneten und in ähnlichen Übungstypen selbstständig übertragen und anwenden konnten.

In diesem Zusammenhang wurde bei der Evaluation des irischen Grundbildung-Lernportals *writeon.ie* festgestellt, dass sich nicht nur die Bedienerkompetenzen und die Sicherheit der Lernenden im Umgang mit Computerprogrammen und Onlineangeboten verbesserten, sondern auch ein hoher Effekt auf die Lernmotivation zu verzeichnen war. Dieser speist sich aus dem Lernerfolg, der in den Übungen des Portals selbst erzielt wird, aber auch aus den raschen Fortschritten im Umgang mit der Technik (Hegarty & Feeley, 2011, S. 85).

2. Zusammenfassung

Das Lernportal *ich-will-deutsch-lernen.de* ist als Angebot konzipiert, um den zweitsprachlichen Alphabetisierungskurs in vielerlei Hinsicht zu unterstützen und zu bereichern. Als computerbasiertes Lernangebot bringt es die medialen Voraussetzungen mit, damit Kursleitende den Lernenden in heterogenen Gruppen individualisierte Übungspakete zusammenstellen können und somit binnendifferenziertes Arbeiten in Phasen der Einzel- und Kleingruppenarbeit erleichtert wird. Gleichzeitig bieten die Lektionsthemen und insbesondere die einleitenden Videofilme zur Lektion eine Grundlage für die Phasen gemeinsamen Arbeitens im Kurs. Die gemeinsame Progression im Kurs in Hinblick auf die Entwicklung (mündlicher) Sprachhandlungskompetenz in der Zweitsprache Deutsch ermöglicht den Einsatz des Portals als gemeinsames Lernmaterial auch in solchen Sprachkursen im ländlichen Raum, in denen Lernende mit und ohne Alphabetisierungsbedarf zusammenkommen.

Dass sich in einem solchen Lernszenario die Kompetenzen der nicht- oder gering-literalisierten Lernenden in Hinblick auf ihre mündliche Sprachhandlungsfähigkeit und ihre Beherrschung der Schriftsprache eher ungleichmäßig entwickeln und das Hörverstehen und Sprechen im Deutschen gegenüber dem Schreiben und Lesen schnellere Fortschritte macht, ist dabei nicht als problematisch zu betrachten. Obgleich schriftsprachliche Kompetenzen eine wichtige Rolle für die gesellschaftliche Integration spielen, kommt gerade bei

gering-literalisierten Zuwanderern der Entwicklung mündlicher kommunikativer Sprachkompetenz eine Schlüsselrolle zu, um Alltagsanforderungen in der Zweitsprache sicher bewältigen zu können. Kommunikative Strategien können dazu beitragen, die (schrift-)sprachlichen Defizite zumindest teilweise auszugleichen. Die Vermittlung von Routinen und formelhaften Sequenzen und das Anstreben von Automatisierung solcher vorgefertigter Sequenzen ist in diesem Zusammenhang ein geeigneter Weg, der nicht im Gegensatz steht zu einer Förderung der grammatischen und auch schriftsprachlichen Kompetenz, die nachfolgend auf der Basis des bereits erworbenen Sprachkönnens ansetzen und aufbauen kann.

Nicht zuletzt kann der Einsatz des Lernportals ich-will-deutsch-lernen.de im Alphabetisierungskurs auch die Entwicklung von Bedienerkompetenz bei den Lernenden in Hinblick auf Computerhardware (Umgang mit Maus, Tastatur) und Softwareprogramme (Beherrschen von Funktionen, Befehlen) unterstützen und somit einen Beitrag zur Förderung von *digital literacy* leisten. Positive Auswirkungen des Einsatzes eines solchen Portals auf Lernfortschritt, -erfolg und -motivation der Lernenden sind auf Grundlage der einschlägigen Literatur zu erhoffen; eine eigenständige Evaluation von ich-will-deutsch-lernen.de als innovativem Material zur Entwicklung von mündlicher Sprachhandlungskompetenz und Schriftspracherwerb in der Zweitsprache Deutsch, die die Lernericht auf Erfolg und Motivation einbezieht, ist allerdings in hohem Maße wünschenswert. Wird es diesen Erwartungen gerecht, wäre das Portal ein Beitrag, um die Vorteile medialen Lernens für die Integration von Zuwanderern in Deutschland zu nutzen.

Literaturverzeichnis

- Aguado, K. (2002). Formelhafte Sequenzen und ihre Funktion für den L2-Erwerb. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 37, 27–49.
- BAMF. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (Hrsg.). (2007). *Rahmencurriculum für Integrationskurse. Deutsch als Zweitsprache*. Zugriff am 25.02.2014 über www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/rahmencurriculum-integrationskurs.pdf

- BAMF. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (Hrsg.). (2009). *Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs*. Zugriff am 25.02.2014 über <http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-ik-mit-alphabet.html>
- Edmondson, W. (2006). Sprachliche Routinen, Spracherwerb, Fremdsprachenunterricht. In P. Scherfer & D. Wolff (Hrsg.), *Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen. Eine vorläufige Bestandsaufnahme* (S. 202–221). Frankfurt a. M.: Lang.
- Hegarty, A. & Feeley, M. (2011). *Connected! Improving literacy and computer skills through online learning. A focused evaluation of the National Adult Literacy Agency's (NALA's) Distance Learning Service in 2010*. Zugriff am 25.02.2014 über http://www.nala.ie/sites/default/files/publications/NALA_DLS_2010_Evaluation_-_Connected_-_Improving_Literacy_and_Computer_Skills_Through_Online_Learning_1.pdf
- Heintze, A. (2010). Lernsoftware in der Alphabetisierungsarbeit mit DaZ-Lernenden. Ein Überblick. *Deutsch als Zweitsprache, Sonderheft 2010*, 39–45.
- UNESCO. Institute for Information Technologies in Education. (Ed.). (2011). *Digital Literacy in Education* (Policy Brief, May 2011). Zugriff am 25.02.2014 über <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214688.pdf>

Sektion G3
Plurizentrik

Sektionsleitung:
Geraldo de Carvalho
Jörg Klinner

Einleitung

Geraldo de Carvalho – Werther Institut, Juiz de Fora, Brasilien

Jörg Klinner – Goethe-Institut, Tel Aviv, Israel

In der Sektion G3 „Plurizentrik“ ging es um den Normbegriff, um Variation, Identifikatorisches und (Be-)Wertungen. Gleichsam wurden aber auch Gemeinsamkeiten und verschiedene nationale Ausprägungen der Sprache Deutsch über (Staats-)Grenzen hinweg thematisiert.

In der Diskussion wurde deutlich, dass die standardsprachliche areale Variation auch im Zuge der europäischen Integration und Globalisierung – oder vielleicht gerade deswegen – ein linguistisch, sprachpolitisch und landeskundlich aktuelles Thema bleibt. Der Stellenwert und Umgang mit der Plurizentrik im Kontext Deutsch als Fremd-, Zweit- und Erstsprache bildeten den Schwerpunkt. Neben der sprachwissenschaftlichen Beschreibung wurde in den unterschiedlichen Vorträgen die Entstehung der verschiedenen Varietäten thematisiert sowie ihre Relevanz für den Deutschunterricht in all seinen Bezügen diskutiert.

Die folgenden Beiträge befassen sich mit grundlegenden Aspekten der Plurizentrik und stellen gewinnbringende Erkenntnisse derzeitiger Forschungsrichtungen dar.

Plurizentrischer Ansatz im finnischen DaF-Unterricht – am Beispiel der finnischen Deutschlehrwerke für die Sekundarstufe I

Minna Maijala – Universität Turku, Finnland

Abstract

Der plurizentrische Ansatz oder das DACH-Konzept im DaF-Unterricht ist keine Neuigkeit an sich, sondern gilt als Leitfaden des DaF-Unterrichts, zumindest seit der Veröffentlichung der ABCD-Thesen (1990). Obwohl sich die interkulturelle Perspektive in der Forschungsliteratur durchgesetzt hat, mangelt es noch an der praktischen Umsetzung des DACH-Konzepts im europäischen DaF-Unterricht. Vor diesem Hintergrund hat der vorliegende Beitrag die Analyse zum Ziel, wie der plurizentrische Ansatz in finnischen DaF-Lehrwerken der Sekundarstufe I umgesetzt wird. Zuerst wird ein Blick darauf geworfen, wie die Plurizentrität im finnischen Kerncurriculum wahrgenommen wird. Danach werden drei aktuelle finnische DaF-Lehrwerksreihen für die Sekundarstufe I in Bezug auf die verschiedenen DACH-Aspekte (Lexik, Orte, Leute, Info, Übungen) analysiert.

1. Einleitung

Der plurizentrische Ansatz oder das DACH-Konzept, mit dem „die grundsätzliche Anerkennung der Vielfalt des deutschsprachigen Raumes“ (DACH-Prinzip, IDV, 2008) gemeint ist, betrifft den interkulturellen Bereich im DaF-Unterricht und bewegt sich dabei insbesondere im affektiven Bereich des Lernens. Der plurizentrische Ansatz im DaF-Unterricht ist keine Neuigkeit an sich, sondern gilt zumindest seit der Veröffentlichung der ABCD-Thesen (1990) als Leitfaden des DaF-Unterrichts. Trotz der Durchsetzung der interkulturellen Perspektive in der Forschungsliteratur, mangelt es noch an der

praktischen Umsetzung des DACH-Konzepts im europäischen DaF-Unterricht (so auch Studer, 2013, S. 90). Beispielsweise hat das DACH-Konzept in Polen „weder in das polnische Schul- oder Hochschullandsystem noch in die Bildungslandschaften anderer Länder dauerhaften Einzug halten können“ (Badstübner-Kizik, 2013, S. 58). Ähnlich ist es auch in Finnland, wo der faktenbezogene Ansatz des kulturellen Lernens in DaF-Lehrwerken immer noch gang und gäbe ist (Maijala, 2015) und aus diesem Grund auch den praktischen DaF-Unterricht prägt. Die DaF-Lehrwerke gehen oft nur vom norddeutschen Standard aus, wie z. B. in Tschechien (siehe Lopuchovská, 2012). Die Probleme bei der Umsetzung prägen die europäische DaF-Unterrichtspraxis schon seit Jahrzehnten, obwohl der Erlebnisfaktor im kulturellen DaF-Unterricht schon seit Anfang der 1990er Jahre in der Fachliteratur ein Thema ist. So wurden damals in den baltischen Ländern, in Russland, Skandinavien und Polen Veranstaltungen zu unterschiedlichen DACH-Themen organisiert (Badstübner-Kizik, 2013, S. 55). In Finnland veröffentlichte Kaikkonen (1991) zu dieser Zeit wissenschaftliche Aufsätze zur erlebten Landeskunde und leitete damit die Grundlage für die Entwicklung des DACH-Konzeptes in Finnland ein.

Nach Studer (2013) könnten die Umsetzungsprobleme ihre Ursache in der zu allgemeinen Formulierung des DACH-Prinzips in seiner jetzigen Form haben (S. 90). Daher ist es durchaus möglich, dass die Lehrenden einfach nicht wissen, wie sie in der Praxis mit dem DACH-Prinzip umgehen können.

Bei der Umsetzung des DACH-Konzepts treten die Begriffe Integration, Handlungsorientiertheit sowie Erlebnisse und Emotionen auf. Integrativ ist das DACH-Konzept nach Studer (2013) in „mindestens dreierlei Hinsicht“. Erstens bezieht sich das landeskundliche Konzept auf alle deutschsprachigen Regionen und Länder. Zweitens verbindet das Konzept das Sprachenlernen mit soziokulturellem Lernen und Kulturverstehen, was wiederum bedeutet, dass sprachliche und kulturelle Phänomene in der Unterrichtspraxis reflektiert werden. Drittens können bei der Umsetzung des DACH-Konzepts handlungsorientierte didaktische Arbeitsweisen, wie etwa Projektarbeit, eingesetzt werden (S. 70), die Erlebnisse und Emotionen bei Lernenden auslösen können. Bei der Umsetzung des DACH-Prinzips stellt sich die Frage, wie und inwieweit die DACH-Dimension in die Unterrichtspraxis integriert werden kann. Im Allgemeinen wird davon ausgegangen, dass die Standardsprache den

Ausgangspunkt im DaF-Unterricht bildet und dass der Umgang mit der sprachlichen Variation im Fremdsprachenunterricht eher rezeptiv sein sollte (siehe im Einzelnen z. B. Majjala, 2009).

Das Ziel des vorliegenden Beitrags ist, der Frage nachzugehen, wie der plurizentrische Ansatz in finnischen DaF-Lehrwerken für die Sekundarstufe I umgesetzt wird. Zuerst wird ein kurzer Blick auf die Stellung des kulturellen Lernens im vorläufig aktuellen finnischen Kerncurriculum geworfen. Danach werden drei aktuelle finnische DaF-Lehrwerksreihen für die Sekundarstufe I in Bezug auf die verschiedenen DACH-Aspekte (Lexik, Orte, Leute, Info, Übungen) analysiert.

2. Die Rolle des kulturellen Lernens im finnischen nationalen Kerncurriculum

In Finnland besuchen alle Schülerinnen und Schüler die neunjährige obligatorische Grundschule (finn. *peruskoulu*), die aus einer Unterstufe (Klassen 1–6) und einer Oberstufe (Klassen 7–9) besteht. Die Klassen 7 bis 9 der finnischen Grundschule können laut der internationalen ISCED-Klassifizierung als Sekundarstufe I bezeichnet werden. Die Inhalte des Fremdsprachenunterrichts der finnischen Grundschule werden grob im nationalen Kerncurriculum von 2004 bestimmt (*Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*, 2004), das bis 2016 erneuert wird. Jede einzelne Schule setzt die Vorgaben des nationalen Kerncurriculums in einen konkreten, detaillierten Lehrplan um. In Bezug auf kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht wird als Ziel gesetzt, dass die Lernenden die finnische Kultur und die Zielsprachenkultur kennen, verstehen und vergleichen lernen sollten. Zu den zentralen kulturellen Themenbereichen gehören kulturbedingte sprachliche Bewältigung von Kommunikationssituationen, die Lernenden selbst und ihre Umgebung, Familie und Freizeit sowie alltägliche Kommunikationssituationen (wie etwa einkaufen, essen gehen, reisen) (*Ibid.*, S. 145).

In der Unterrichtsgliederung kommen in Finnland zwei Stufen des Fremdsprachenunterrichts vor: A- und B-Niveau. Die A1-Sprache ist die normalerweise ab der dritten Klasse zu erlernende obligatorische erste Fremdsprache.

Die A2-Sprache ist die fakultative Fremdsprache, die ab der fünften Klasse dazu gewählt werden kann. Ab der achten Klasse kann noch eine fakultative B2-Sprache gewählt werden. Als A1-Sprache spielt Deutsch nur eine marginale Rolle: Meistens wird Deutsch in finnischen Grundschulen entweder als fakultative A2-Sprache oder B2-Sprache gelernt. Während die deutsche Sprache nach dem EU-Beitritt Finnlands einen kurzlebigen Boom erlebte, sind die Schülerzahlen für Deutsch in den 2000er Jahren stetig gesunken (siehe Maijala, 2013). Dabei stehen die Deutschlehrenden vor einer immer schwieriger werdenden Aufgabe, genug Schüler und Motivation zum Deutschlernen zu finden. Die verstärkte Berücksichtigung des DACH-Konzepts im Deutschunterricht könnte einen Motivationsschub auslösen.

3. Lehrwerkanalyse

Für die DaF-Lehrenden im nicht-deutschsprachigen Ausland ist das Lehrwerk eine sehr wichtige DACH-Informationsquelle, weil die Lerninhalte noch zum größten Teil dem Lehrwerk entnommen werden. Die Analyse geht auf die folgenden Fragen ein:

1. Wo findet die Handlung des Lehrwerks statt? Woher kommen die Lehrwerkspersonen?
2. Wie zeigt sich die Plurizentrität auf der lexikalischen Ebene?
3. Wie zeigt sich die Berücksichtigung der deutschsprachigen Länder in der Themenauswahl?
4. Wie werden die deutschsprachigen Länder in den Übungen berücksichtigt?

Gegenstand der Analyse sind drei finnische Lehrwerksreihen für Anfänger, bestimmt für A2-Deutsch und B2-Deutsch (*Echt! 1–3*, *Super 8–9*, *Studio Deutsch 1–2*). Alle hier analysierten Bücher sind in Finnland veröffentlicht und für die Klassen 7 bis 9 (Altersgruppe 13 bis 15 Jahre) der finnischen Grundschule gedacht. Zu den Lehrwerken gehören jeweils ein Übungsbuch und entweder eine CD oder Aufnahmen auf der Internetseite des Verlags. An jedes zu analysierende Lehrwerk werden dieselben Fragen gestellt.

3.1 DACH-Leute

Schon seit Jahrzehnten liegt den meisten finnischen Deutschlehrwerken ein eher aus den Fernsehserien bekanntes „Konzept“ zugrunde, d. h. es gibt eine Rahmenhandlung mit bestimmten Lehrwerksfiguren als Akteuren (siehe z. B. Majjala, 2009). Die dominierende Textsorte ist der Dialog, in dem sich die Protagonisten in alltäglichen Situationen treffen. Meistens sind die Lehrwerkspersonen mit der Zielgruppe gleichaltrige deutsche und finnische Jugendliche, mit denen sich die Lernenden identifizieren können. Dabei handeln die Lehrwerkspersonen in alltäglichen Kommunikationssituationen und benutzen im Buch und auf der CD Standardsprache. Die folgende Tabelle zeigt die Lehrwerkspersonen und ihre Herkunft:

Lehrwerk	Hauptpersonen in den Lehrwerken (Herkunftsort in Klammern, falls im Lehrwerk angegeben)
S8-9	Sandra Müller (Lübeck); Mikko Steinmann (Hämeenlinna, Finnland), Fritz Schneider (Zürich); Graziella Neumann (Wien)
SD1	In der „Fernsehserie“: Alina, Yalman, Ulf (Frankfurt am Main) Im „echten“ Leben Alina ist Mona Fitz (aus Frankfurt), Yalman ist Hayrettin Erdal (aus Hamburg, aber er wohnt schon lange in Frankfurt), Ulf ist Ralf Drachenberg aus Frankfurt, der Fernsehregisseur Dirk Metzler kommt aus München
SD2	Jakob (17) und Maria (18) aus Berlin, Frank Degener und Thomas Rusche (Salzburg)
ET1	Birgit und Beate (Berlin), Niko (Berlin, die Eltern kommen aus Griechenland), Oliver (Berlin), Jutta (Berlin), David (Berlin), Miika (Finnland), Gökhan, Fathi (Berlin), Juttas Tante (Wallgau), Verwandte von Birgit und Beate (Düsseldorf)
ET2	Marc Brenner (Wien), Britta Deckert (Hamburg), Ole Brenner (Hamburg), Dierk Voscherau, Tom Voscherau, Lea Voscherau, Justyna Sokolowska (Amerika in Sachsen), Finn Schlüter (Hamburg)

Tab. 1 – Hauptpersonen in den untersuchten DaF-Lehrwerken

3.2 DACH-Lexik

In Lehrwerksdialogen variieren die Begrüßungsformeln relativ selten. Die regionalen Varietäten, wie etwa die Begrüßung „Moin moin!“, werden relativ selten benutzt. Der Gebrauch hängt immer davon ab, wo sich die Lehrwerkspersonen jeweils befinden. Im folgenden Beispiel befindet sich eine Lehrwerksprotagonistin bei ihrer Tante in den Bergen und die regionaltypischen Wörter werden zum Kontext passend verwendet: „Grüß Gott! Grüß Gott? Was ist denn mit dir los? Trägst du auch schon ein Dirndl?“ (ET1, S. 62) In diesem Zusammenhang werden Fotos von Schuhplattlern, Knödeln und Dirndl abgedruckt. Regionaltypische Begrüßungen werden auch in Postkarten, Blogs usw. verwendet. Lexikalische Regionalismen werden auch im Zusammenhang mit einigen kulturellen Themen präsentiert, vor allem zum Thema Karneval. In einem Lehrwerk besuchen die Protagonisten eine Kappensitzung in Düsseldorf (ET1, S. 70–71). Von den deutschen Dialekten wird Kölsch im Zusammenhang mit dem Thema Karneval erwähnt (ET3, S. 72–74).

Die DACH-Lexik wird in der Regel in Form von Wortlisten mit nationalen und regionalen Varianten präsentiert. Dazu gibt es auch Übungen, in denen über die Varianten informiert wird oder in denen sie von Lernenden entdeckt werden können. Es handelt sich dabei meistens um Worträtsel, Buchstaben sammeln oder Zuordnungsübungen, in denen regionale Varianten mit standarddeutschen verbunden werden sollten. (EÜ2, S. 186; SDÜ2, S. 180–181) Ein Standard ist, dass die österreichischen und schweizerischen Begriffe in den Wortlisten der Lehrwerke auf Finnisch erklärt werden.

3.3 DACH-Orte

Die Auswahl an Orten im deutschsprachigen Raum ist in den hier untersuchten Lehrwerken nicht besonders groß und hängt in der Regel davon ab, was die Lehrwerkspersonen unternehmen, wo sie leben und wohin sie reisen. Es gibt Städte, wo sich die Lehrwerkspersonen die meiste Zeit aufhalten und Städte, wohin sie reisen, Ausflüge machen oder über die sie Bericht erstatten. Beispielsweise pendelt in einem Lehrwerk der Sohn einer Patchwork-Familie zwischen Hamburg und Wien (ET2, S. 21). Die Handlung des Lehrwerks

spielt sich in folgenden Städten ab: Lübeck (S8-9), Frankfurt am Main (SDT1), Berlin (SDT2), Berlin (ET1), Hamburg und Wien (ET2) und Köln (ET3). Das DACH-Konzept ist besonders an der Auswahl an Ausflugszielen zu sehen: Berlin, Wien (S8-9), München (SDT1), St. Moritz, Salzburg (SDT2), Wallgau (ET1), Wien, Chemnitz, Amerika (in der Nähe von Chemnitz), Basel, Luzern (ET2) und Mecklenburg-Vorpommern, Rostock, die Ostsee und Ostdeutschland (ET3).

3.4 DACH-Info

In jedem hier untersuchten Lehrwerk gibt es kulturelle Infostellen, die „DACH-Info“, „DACH-Fenster“ oder „Sachspezifika“ genannt werden können und die ein spezifisches kulturelles Phänomen im deutschsprachigen Land darstellen. Die Kulturinfos in finnischen DaF-Lehrwerken werden oft grafisch kenntlich gemacht, wie etwa mit einem Gartenzweig (ET1) oder mit einer Brezel (SÜ8). Diese kulturellen Informationen werden meistens auf Finnisch oder gemischt Finnisch und Deutsch gegeben. Sie behandeln Begrüßungen (SÜ8), Länderkennzeichen (SÜ8), das Wort *bitte* (SÜ8), die DDR (SÜ8), siezen und duzen (SÜ8, ET1), die Sendung mit der Maus (ET1), das Frühstück und das Abendbrot (ET1), 1- und 2-Cent-Münzen (ET1).

Eine sehr verbreitete DACH-Info in finnischen DaF-Lehrwerken sind Statistiken mit Fakten über die Lage, Einwohnerzahl, Fläche, Sehenswürdigkeiten etc., die mit Fotos geschmückt werden. So werden zum Beispiel die statistischen Fakten über die Schweiz mit einem Foto aus Bern und aus dem Film „Heidi“ präsentiert (SDT2, S. 80–81). Die Statistiken erscheinen in der Regel als Einführung in die zu behandelnden Regionen bzw. Städte oder am Ende des Buchs im Nachschlageteil (ET1, ET2, ET3). Eine faktenbezogene Präsentationsweise sind auch DACH-spezifische „Buchstabenlisten“, in denen meistens landestypische Spezifika aufgelistet werden, wie etwa im Stil „H wie Hunde. Die Schweizer Sennenhunde sind weltbekannt“ oder „S wie Schokolade“ (ET2, S. 78). Informationen über die deutschsprachigen Länder können sich die Lernenden auch anhand von faktenbezogenen Spielen und Quiz aneignen, wie etwa „Eine Rundfahrt in der Schweiz“ (SDT2, S. 84–85). Eine DACH-Landkarte ist bereits seit Jahrzehnten Standard in finnischen DaF-Lehrwerken.

3.5 DACH-Übungen

Mit Blick in die finnischen DaF-Lehrwerke der letzten Jahre kann der Trend in Richtung kulturelles Lernen durch die Anzahl von kulturbezogenen Übungen bestätigt werden. In den Übungsbüchern sind zahlreiche Übungen vorhanden, die auch Plurizentrität thematisieren. Es kommen oft solche Übungen vor, in denen sich die Lernenden mithilfe einer Landkarte in den deutschsprachigen Ländern orientieren oder die Landkarten mit Städten und Flüssen ergänzen sollen. Es gibt faktenorientierte Übungen, wie etwa Quiz oder Übungen im Stil von „Wähle die richtige Alternative“/„Teste [dein Wissen]“ (S8-9, S. 6–7; EÜ1, S. 9). Ein verbreiteter Übungstyp ist auch „lesen und verbinden“, in denen die Lernenden zum Beispiel Prospekte oder Fakten lesen und dann eine dazu passende finnische Entsprechung suchen oder eine finnische Übersetzung ergänzen. Es gibt auch kommunikative Übungen oder Rollenspiele, wo sich die Lernenden etwa mit einem Schweizer unterhalten sollen. Die Dialoge werden auf Finnisch vorgegeben. Die Lernenden sprechen nach dem Modell Deutsch und der Gesprächspartner überprüft die Richtigkeit der Antwort.

In den Übungen, in denen kulturbezogene Informationen gesucht werden sollen, wird meistens auf Finnisch gefragt. So wird wohl auch erwartet, dass die Lernenden in ihrer Muttersprache antworten. Wenn es um die kulturellen Inhalte geht, wird sehr oft die Muttersprache der Lernenden benutzt, auch wo es nicht nötig wäre. Im Allgemeinen ist zu bemerken, dass in den Aufgabenstellungen der Gebrauch der deutschen Sprache im Vergleich zu den vergangenen Jahrzehnten deutlich zurückgegangen ist. Man könnte daraus den Schluss ziehen, dass sich der Rückgang der Schülerzahlen in aktuellen DaF-Lehrwerken als Reduzierung des Deutschen als Unterrichtssprache zeigt. Implizit ist abzulesen, dass man die Lernenden nicht überfordern und die immer weniger werdenden Deutschlernenden nicht verlieren möchte.

4. Fazit: Das DACH-Konzept in finnischen DaF-Lehrwerken

Wie der Umfang der Analyse zeigt, ist der dem DACH-Konzept insgesamt gegebene Raum in finnischen DaF-Lehrwerken relativ gering. Der plurizentrische Ansatz wird in den finnischen DaF-Lehrwerken durch DACH-Wortlisten und Begrüßungen, kurze faktenbezogene DACH-Fenster oder Infos, durch Lehrwerksprotagonisten und ihre Reiseziele sowie durch Übungen, die Plurizentrität thematisieren, umgesetzt. Im DACH-Konzept der finnischen Lehrwerke steht Deutschland im Zentrum der Behandlung und Österreich sowie die Schweiz fallen kürzer aus, aber werden untereinander sehr ausgewogen behandelt. Nach diesem Konzept kommen auch die Lehrwerkspersonen meist aus den deutschen Großstädten und machen nebenbei Ausflüge oder Reisen nach Österreich und in die Schweiz. Im Hintergrund bildet die eigene Kultur die Basis des kulturellen Vergleichs. So existiert bereits seit Jahrzehnten in finnischen Lehrplänen und in DaF-Lehrwerken ein Konzept des kulturellen Lernens, wo die Spezifika der eigenen und fremden Kultur verglichen werden (Maijala, 2015). Der kulturelle Vergleich zeigt sich in DaF-Lehrwerken oft durch Erfahrungen der Lehrwerksprotagonisten. Allerdings begrenzen sich ihre DACH-Erfahrungen meist auf Begrüßungen, Statistiken, schöne Fotos und einzelne (oft klischeehafte) Informationen über die deutschsprachigen Länder. Die DACH-Lexik beinhaltet oft Begrüßungen wie *Grüß Gott* und *Moin moin* sowie die Auflistung einzelner Wörter, die meisten etwas mit Essen zu tun haben (analog auch in Polen, siehe Badstübner-Kizik, 2013, S. 61–62). Hägi (2013) ist zuzustimmen, dass die Plurizentrikfenster als eine Art „Sensibilisierungsraster“ gut geeignet sind, um deutlich zu machen, dass es im deutschsprachigen Raum „mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede gibt“ (S. 118). Die DACH-Infos in finnischen DaF-Lehrwerken bestehen meistens aus Fakten und touristischen Fotos.

Nach den Prinzipien des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts sollten die Lehrenden und Lernenden die Zielsprachenkultur handlungsorientiert selbst erleben. Oft wird Projektorientierung als eine didaktische Vorgehensweise zum kulturellen Lernen vorgeschlagen (so auch Demmig, 2013, S. 124). Seit Jahrzehnten ist in den finnischen DaF-Lehrwerken der faktische Ansatz

bei der Behandlung kultureller Inhalte festzustellen (siehe z. B. Maijala, 2015) und die vorliegende Studie zeigt, dass dies noch heute der Fall ist. Als Fazit kann festgehalten werden, dass die aktuellen finnischen DaF-Lehrwerke noch Raum für kulturelle Analysen und Reflexionen lassen. Die weiterführenden Reflexionen und Analysen bleiben weiterhin im Zuständigkeitsbereich der Lehrenden. DACH wird durch die finnischen DaF-Lehrwerke noch eher *erfahren als erlebt*.

Literaturverzeichnis

- ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. (1990). *Fremdsprache Deutsch*, 3, 60–61.
- Badstübner-Kizik, C. (2013). Das DACH-Konzept von außen. Die polnische Perspektive. In S. Demmig, S. Hägi & H. Schweiger (Hrsg.), *DACH Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis* (S. 49–66). München: Iudicium.
- IDV. Der internationale Deutschlehrerverband. (2008). *DACH-Prinzip*. Zugriff am 29.10.2013 über <http://www.idvnetz.org/veranstaltungen/dachl-seminar/dachl-prinzip.htm>
- Demmig, S. (2013). Das DACH-Prinzip in der Ausbildung von DaF-Lehrenden in Österreich, Deutschland und der Schweiz. In S. Demmig, S. Hägi & H. Schweiger (Hrsg.), *DACH Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis* (S. 122–128). München: Iudicium.
- (ET1) *Echt! Texte 1*. (2008). Kulmala, A., Launosalo, K., Litmanen, P., Schmitz D. H. & Verkama O. (Hrsg.). Helsinki: Otava.
- (EÜ1) *Echt! Übungen 1*. (2008). Kulmala, A., Launosalo, K., Litmanen, P., Schmitz D. H. & Verkama O. (Hrsg.). Helsinki: Otava.
- (ET2) *Echt! Texte 2*. (2008). Busse, C., Kulmala, A., Launosalo, K., Litmanen P. & Verkama O. (Hrsg.). Helsinki: Otava.
- (EÜ2). *Echt! Übungen 2*. (2012). Busse, C., Kulmala, A., Launosalo, K., Litmanen P. & Verkama O. (Hrsg.). Helsinki: Otava.
- (ET3) *Echt! Texte 3*. (2010). Busse, C., Kulmala, A., Launosalo, K., Litmanen P. & Verkama O. (Hrsg.). Helsinki: Otava.
- Hägi, S. (2013). Nicht auf der Nudelsuppe dahergeschwommen. Der Beitrag des Variantenwörterbuchs zur DACH-Landeskunde. In S. Demmig, S.

- Hägi & H. Schweiger (Hrsg.), *DACH Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis* (S. 97–121). München: Iudicium.
- Kaikkonen, P. (1991). *Erlebte Kultur- und Landeskunde* (Tampereen Yliopisto: Acta Universitatis Tamperensis, Ser. A, vol. 325). Tampere: Universität Tampere.
- Lopuchovská, V. (2012). Deutsch als Fremdsprache in Tschechien. *Der Sprachdienst*, 56, 265–272.
- Maijala, M. (2009). Wie kann sprachliche und kulturelle Variation vermittelt werden? Didaktische Überlegungen anhand praktischer Erfahrungen im DaF-Unterricht. *Info DaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache* 36, 447–461.
- Maijala, M. (2013). Zur Geschichte des DaF-Unterrichts in Finnland im 20. Jahrhundert. In F. Gruzca (Hrsg.), *Akten des XII. Internationalen Germanistenkongresses Warschau 2010. Vielheit und Einheit der Germanistik weltweit* (S. 245–250). Frankfurt a. M.: Lang.
- Maijala, M. (2015). Plurizentrität im finnischen DaF-Unterricht. Ein Blick in Lehrpläne und DaF-Lehrwerke von den 1980er Jahren bis heute. In I. Hyvärinen, U. Richter-Vapaatalo & J. Rostila (Hrsg.), *Finnische Germanistentagung 2012. Einblicke und Aussichten*. (Finnische Beiträge zur Germanistik, Bd. 30, S. 199–210). Frankfurt a. M.: Lang.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Der nationale Lehrplan für die Grundschule). (2004). *Opetushallitus, Helsinki*. Zugriff am 29.05.2013 über http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_utkintojen_perusteet/perusopetus
- (S8–9) *Super 8–9. Textbuch*. (2012). Haapala, M., Hübner, H., Seppänen, M., Syrjö H., Toiviainen H. & Pro. S. Helsinki: Otava.
- (SDT1) *Studio Deutsch. Texte 1* (2011). Aro, A., Ikonen, N., Jaakamo, P., Schatz R. & Viholainen T. Helsinki: Otava.
- (SDÜ1) *Studio Deutsch. Übungen 1*. (2011). Aro, A., Ikonen, N., Jaakamo, P., Schatz R. & Viholainen T. Helsinki: Otava.
- (SDT2) *Studio Deutsch. Texte 2*. (2005). Aro, A., Ikonen, N., Jaakamo, P., Schatz R. & Viholainen T. Helsinki: Otava.
- (SDÜ2) *Studio Deutsch. Übungen 2*. (2011). Aro, A., Ikonen, N., Jaakamo, P. & Viholainen T. Helsinki: Otava.

- Studer, T. (2013). Braucht es ein neues DACH(L)? In S. Demmig, S. Hägi & H. Schweiger (Hrsg.), *DACH Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis* (S. 67–96). München: Iudicium.
- (SÜ8) *Super 8. Übungsbuch.* (2012). Haapala, M., Hübner H., Seppänen, M., Syrjö, H., Toiviainen H. & Pro S. Helsinki: Otava.

Das plurizentrische Deutsch in Brasilien als Kommunikationsmittel im DaF- und DaZ-Bereich

Mônica Maria Guimarães Savedra – Universidade Federal Fluminense, Niterói, Brasilien

Abstract

Dieser Beitrag setzt sich mit den in verschiedenen Zusammenhängen verwendeten Standard-, regionalen und dialektalen Varietäten plurizentrischer Sprachen, vor allem der deutschen Sprache in Brasilien, auseinander: als Minderheitensprache, als Zweitsprache (DaZ) und als Fremdsprache (DaF). In Bezug auf DaZ wird das Unterrichten von regionalen bzw. dialektalen Varietäten in Gemeinschaften von Einwanderern diskutiert, deren Sprache als Amtssprache in Brasilien anerkannt wurde, wie der Fall des Pommerschen im Bundesstaat Espírito Santo zeigt. Im Hinblick auf DaF wird das Standarddeutsche in den im Deutschunterricht an der Universidade Federal Fluminense verwendeten Lehrbüchern untersucht. Die hier vorgelegten Ergebnisse zeigen, dass die Auswahl und die Verwendung der deutschen Sprache in Brasilien eine Frage der Sprachenpolitik ist.

1. Einleitung: das plurizentrische Deutsch¹

Der Begriff „plurizentrische Sprache“ wurde von Kloss (1976) eingeführt. Kloss hat die Termini Ausbau- und Abstandsprache zusammen mit dem Begriff plurizentrische Sprache bearbeitet: „Wir müssen also die „Ausbausprache“ nicht nur von der „Abstandsprache“ abgrenzen, sondern auch von der

1 Auszüge dieses Kapitels wurden veröffentlicht in „Das plurizentrische Deutsch in Brasilien und die regionale Kooffizialisierung eines ostniederdeutschen Dialekts“. In K. Schneider-Wiejowski, B. Kellermeier-Rehbein & J. Haselhuber (Hrsg.), (2013). *Vielfalt, Variation und Stellung der deutschen Sprache* (S. 411–426) Berlin: de Gruyter.

polyzentrischen/plurizentrischen Standardsprache“ (vgl. Kloss, 1976, S. 310). Eine polyzentrische Sprache liegt vor, wenn „es zwei Varietäten der gleichen Standardsprache gibt, die beide auf dem gleichen Dialekt oder doch auf zwei ganz eng verwandten Dialekten beruhen“ (ebd.). Laut Kloss finden wir solche polyzentrischen Standardsprachen dort, wo eine Sprache in zwei oder mehreren räumlich getrennten Staaten vorherrscht. Er führt als Beispiel den Fall „des Portugiesischen in Europa und Südamerika an, wo politische Umstände dazu geführt haben, dass sich in zwei benachbarten Gebieten zwei schriftsprachliche Spielarten der gleichen Sprache herausgebildet haben“ (ebd.).

Im Jahr 2012 wurde das 20-jährige Erscheinen von Michael Clynes bekanntem Buch *Pluricentric Languages* gefeiert (vgl. Clyne, 1992), wo er den ersten Versuch unternommen hat, vergleichende Daten der repräsentativen plurizentrischen Sprachen auf der ganzen Welt zu sammeln. In früheren Veröffentlichungen benutzt Clyne die beiden Konzepte von Kloss (Ausbausprachen und Abstandsprachen), um Plurizentrismus nachzuweisen. In dieser Arbeit behandelt er insbesondere die Beziehung der Sprache mit ihrer nationalen Identität und ihrer Macht, die er „status“ nennt. Er stellt fest, dass jede nationale Verschiedenheit und in diesem Fall jede plurizentrische Sprache eine „geteilte Sprache“ („divided language“) ist. Im Rahmen des linguistischen Status werden viele Varietäten dieser plurizentrischen Sprachen aufgrund des Ausbauprinzips zu unabhängigen Sprachen erklärt. Er bekräftigt, dass nationale Varietäten nicht mit regionalen Varietäten verwechselt werden dürfen, da die Funktionen des Gebrauchs unterschiedlich sind. Nationale Varietäten werden zum Standardgebrauch der Sprache und regionale Sprachen zum Nichtstandard-Gebrauch („non-standard“) (vgl. Clyne, 2004, S. 296–300). Bei seiner Beschreibung der plurizentrischen Sprachen hat Clyne einige Merkmale aufgezeichnet, die für unsere Arbeit von großem Wert sind: Kolonisation, Immigration, historische Grenzverschiebung und politische Länderaufteilungen. Eine große Anzahl der plurizentrischen Sprachen geben mehrfache Identitäten wieder, obwohl sie aus demokratischen, ökonomischen, politischen und historischen Gründen nicht symmetrisch sind. Hier wird die Aufmerksamkeit auf die Anerkennung der Varietäten mit kleinerem Prestige („less power varieties“) und die linguistische Pluralität gelenkt. Dies

deutet darauf hin, dass Plurizentrismus für Sprachen eher der Normalfall als die Ausnahme ist.

In Bezug auf den Terminus „plurizentrische Sprache“ hat Ammon den Terminus „Zentrum“ einer Sprache vorgeschlagen, der zusammen mit weiteren Differenzierungen inzwischen einigermaßen geläufig ist (Ammon, 1991, S. 95–100). Er bezieht sich im vorliegenden thematischen Kontext auf jede Nation oder Region, die über eine eigene Standardvarietät verfügt. Im Variantenwörterbuch des Deutschen liegt die Konzeption des Deutschen als plurizentrische Sprache zugrunde: „Von einer plurizentrischen Sprache spricht man dann, wenn diese in mehr als einem Land als nationale oder regionale Amtssprache in Gebrauch ist und wenn sich dadurch standardsprachliche Unterschiede herausgebildet haben“ (Ammon et al., 2004, S. XXXI).

In der letzten Veröffentlichung des „Ethnologue“ (2009) werden 6.909 bekannte lebende Sprachen aufgelistet, die von 5.959.511.717 Muttersprachlern gesprochen werden. Deutsch steht dabei an zehnter Stelle und ist für 90,3 Millionen Menschen die erste Sprache in insgesamt 43 Ländern/Regionen.

Das plurizentrische Deutsch wird als einzige offizielle Sprache (in Deutschland, Österreich und Liechtenstein), als kooffizielle Sprache (in Belgien, Luxemburg, Schweiz, Südtirol/Italien) und als Minderheitensprache (in Australien, Brasilien, Kamerun, Kroatien, Dänemark, in der Slowakei, Slowenien, Estland, in den USA, Frankreich, Ungarn, Lettland, Litauen, Moldawien, Namibia, in den Niederlanden, Paraguay, Polen, in der Tschechischen Republik, Rumänien, Russland, Tadschikistan, im Togo, in der Ukraine) anerkannt.

Der Grad der Verfügung über eine eigene Standardvarietät kann auf der Grundlage einer systematischen Theorie der Standardisierung von Sprachvarietäten weiter spezifiziert werden (vgl. dazu Ammon, 1991 S. 73–94). In diesem Sinne kann man dann für die deutsche Sprache „Vollzentren“ von „Halbzentren“ und „Viertelzentren“ unterscheiden. Dabei stellen sich Deutschland, Österreich und die deutschsprachige Schweiz als Vollzentren, aber Liechtenstein, Luxemburg, Südtirol und Ostbelgien als Halbzentren heraus, wobei weitere Differenzierungen möglich sind (vgl. Ammon et al., 2004, S. XXXI–XLVII).

In Bezug auf diese Definition wird in diesem Vortrag anhand des Plurizentrismus der Gebrauch von Normen und Varianten der deutschen Sprache in

Brasilien nicht nur als Minderheitensprache, sondern auch als Lehrsprache im Rahmen von DaF und DaZ diskutiert.

2. Deutsch in Brasilien als Minderheitensprache

Ab Mitte des 19. Jahrhunderts fand eine wachsende europäische Immigration nach Südamerika statt und Brasilien wurde zum Pionierland (Brasil-Emigração).

Durch diese Einwanderung wurde die deutsche Sprache bis 1937 zu einem wichtigen Bestandteil der Erziehung und des kulturellen Lebens Brasiliens.² Die Einwanderung erreichte zur Zeit der Weimarer Republik ihren Höhepunkt und setzte sich bis in die 1940er Jahre fort. Getúlio Vargas, Präsident Brasiliens (1937–1945), schuf eine nationalistische Strömung, die die deutschen Einwanderer immer mehr unter Druck setzte.

Mit dem Eintritt Brasiliens in den Zweiten Weltkrieg (1942) wurde das Deutsche die Sprache des Feindes, was zu einer Schwächung des Ansehens der deutschen Einwanderer führte und die deutsche Sprache sowie Kultur verlor an Bedeutung. Das Sprachverbot wurde von Seiten der brasilianischen Justiz mit aller Härte durchgesetzt.

Einige Einwanderergruppen leisteten Widerstand, isolierten sich und widersetzten sich des brasilianischen Portugiesisch. Sie bestanden darauf, ihre Muttersprache und Kultur weiterhin zu erhalten und zu pflegen. Manche Gemeinden haben bis zum heutigen Tage ihre Traditionen erfolgreich aufrechterhalten. Die Gründe sind religiöser Art: zum Teil die Einhaltung und Ausübung ihrer Sitten und Gebräuche, ihre kirchlichen Feste, ihre Volkstänze und -musik, ihre Zauberkünste sowie ihre überlieferten Märchen. Soethe (2010, S. 531–534) behauptet, dass ca. 350.000 Deutsche nach Brasilien eingewandert seien. Heute schätzt man, dass ca. 5 Millionen Brasilianer deutschstämmig sind. Obwohl sich die deutschen Siedlungsgebiete aus historischen Gründen hauptsächlich im Süden des Landes befinden, gibt es

2 Laut Soethe (2010) gab es ein gut ausgebautes Schulwesen (ca. 1000 Schulen) und eine deutschsprachige Presse.

auch andere Gebiete, in denen sich Deutsche angesiedelt und ihre Dialekte weiter gesprochen haben.

Tatsächlich war die deutsche Sprache bis 1940 die „Majoritätssprache, Unterrichtssprache und Sprache der intellektuellen Produktion“ in einigen Regionen des südlichen Brasiliens, eine reiche deutsch-brasilianische Literatur (Romane, Romantik, Poesie, Theater usw.) und eine umfangreiche wissenschaftliche, musikalische und historiografische Produktion hinterlassend. Laut Studien des IPOL (Instituto de Política Linguística no Brasil) können neun germanische Sprachen unter den allochthonen Einwanderungssprachen in Brasilien identifiziert werden: Hunsrückisch, Pommerisch, Westfälisch, Schwäbisch, Österreichisch, Plattdeutsch, Bayrisch, Wolgadeutsch und das Jiddische.

Es zeichnet sich eine Tendenz ab, die Sprachen der Einwanderer zu schützen. Seit wenigen Jahren gibt es Gesetze zur Kooffizialisierung dieser Minderheitensprachen, die die Nachfahren der im 19. Jahrhundert nach Brasilien ausgewanderten Deutschen noch heute sprechen, wie z. B. des Pommerischen, wie in der Arbeit von Savedra und Höhmann (2013) gezeigt und diskutiert wird.

Einige Merkmale, die bei Clynes Beschreibung der plurizentrischen Sprachen aufgezeichnet sind wie Kolonisation, Immigration, und politische Länderaufteilungen, sind im Kontext Brasiliens identifiziert. In dieser Hinsicht wird die deutsche Sprache als Kontaktsprache bezeichnet, da regionale und dialektale Varietäten des Deutschen unterschieden werden können, die als allochthone Sprachen verwendet werden und im Wesentlichen einen Teil des brasilianischen kulturellen Erbes reflektieren (Savedra, 2011).

In diesem Zusammenhang ist die Aktion der Bundesregierung bemerkenswert: eine vom IPOL eingereichte Petition an die Kommission für Bildung und Kultur des Nationalen Kongresses, die zum Dekret 7.387/2010 führen sollten. Das besagte Dokument forderte die Schaffung eines Aufzeichnungsbuches für die brasilianischen Sprachen – Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), das noch bearbeitet wird.

3. Deutsch in Brasilien als DaZ und DaF

Die Arbeit von Uphoff (2011) bietet einen hervorragenden historischen Überblick über die Lehre der deutschen Sprache in Brasilien seit dem Beginn der deutschen Einwanderung: von der Veröffentlichung der ersten deutschen Sprachfibel des Landes im Jahre 1832 bis zum heutigen Tag.

Von Uphoffs Arbeit ausgehend wird im Folgenden die Frage des sprachlichen Plurizentrismus im Rahmen der DaZ- und DaF-Lehre in Brasilien diskutiert.

In ihrer Studie gibt Uphoff dem Unterricht im brasilianischen Grund- und Mittelstufenunterricht Vorrang, was zur Diskussion über den DaZ-Unterricht beiträgt. Für diese Diskussion schlägt die Autorin eine Aufteilung der Geschichte der Sprachvermittlung des Deutschen in Brasilien in drei Phasen vor: a) die Schulen der deutschen Einwanderer in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts; b) die Situation des Deutschunterrichts nach dem Zweiten Weltkrieg; c) die Konsolidierung des Deutschunterrichts als Fremdsprache in den 1980er und 1990er Jahren (vgl. Uphoff in Bohunovsky, 2011, S. 13–32).

In den zwei ersten Punkten zeigt die Autorin, wie die Lehre der deutschen Sprache zwischen DaM, DaZ und DaF in Brasilien variiert. Hier wird nur der dritte Punkt hervorgehoben: die Konsolidierung der Lehre der deutschen Sprache als Fremdsprache in den 1980er und 1990er Jahren. Zu dieser Zeit kommt in den städtischen Zentren – im Gegensatz zu den ländlichen – der Unterricht von DaF in Sprachkursen auf, die in den 1950er Jahren einhergehend mit dem Wachstum der Industrie des Landes und der Ansiedelung deutscher Unternehmen zunehmen. Der Kontext der Vermittlung der deutschen Sprache ändert sich. Mit dem Eintreffen deutscher Firmen wird für die Kinder der Mitarbeiter eine Schule benötigt, die den Unterricht der deutschen Sprache als DaM ermöglicht. Dies führt zu der Schaffung von Begegnungsschulen, deren Lehrplan sowohl der brasilianischen Gesetzgebung folgt als auch darauf abzielt, sich den Forderungen des deutschen Schulsystems anzupassen.

Zu diesen Schulen gehört die Humboldt Schule, die Visconde de Porto Seguro Schule in São Paulo und die Deutsche Schule Corcovado in Rio de Janeiro. Mit der Einrichtung dieser Schulen begann auch die staatliche Finanzierung aus der BRD, die durch verschiedene Organe in den darauffolgenden Jahrzehnten

fortgesetzt wurde, wie die ZfA (Zentralstelle für das Auslandschulwesen), deren Schwerpunkt seit jeher auf der Ausbildung von Deutschlehrern im Ausland lag.

Die Unterstützung der deutschen Regierung für die Schaffung dieser Schulen, für die Ausbildung von Deutschlehrern im Ausland und für die Wahl der Bücher und didaktischen Materialien verstärkte die Vermittlung der deutschen Standardvarietät in Brasilien.

Dieser Zeitraum endete mit der Einteilung der Vermittlung von Deutsch als DaM und DaZ in diesen Schulen, DaF in Sprachkursen und außerdem von DaZ in deutsch-brasilianischen Gemeinden im familiären Kontext der Einwanderer in den ländlichen Gebieten. In diesem Zusammenhang handelt es sich um die Verwendung von regionalen und dialektalen Varietäten der deutschen Sprache, die als Zweitsprache verwendet werden. Diese Varietäten werden als regionale und dialektale Varietäten des Deutschen identifiziert und beschrieben und wurden im Zuge der Einwanderung im 19. Jahrhundert eingeführt. Sie tragen zur Identifizierung der Varietäten der plurizentrischen deutschen Sprache bei und werden als Minderheitensprache im Kontext der Einwanderung verwendet (vgl. Anm. 3).

Hier wird die Aufmerksamkeit auf die Tatsache gerichtet, dass die Konsolidierung des DaF-Unterrichts, im Gegensatz zur Verwendung der deutschen Sprache als eine deutsch-brasilianische Varietät, Forschungsthema ist. Das Thema befasst sich mit dem Plurizentrismus der deutschen Sprache, der Verwendung ihrer Standard-Varietät als DaF- und regionalen sowie dialektalen Varietäten als DaZ-Modalität.

Abschließend wird der DaF-Unterricht an den brasilianischen Universitäten beleuchtet, an denen die Ausbildung von Deutschlehrern durchgeführt wird. Wir untersuchen den DaF-Unterricht an der Universidade Federal Fluminense³. Die Fragestellung ist an dieser Stelle darauf beschränkt, die Varietät der

3 In der Universidade Federal Fluminense-UFF wird Deutschunterricht als DaF in den Bachelor- und Lehramtsstudiengängen, aber auch in zwei Sprachkursen angeboten. Ersterer ist ein kostenloser Kurs, der von der Abteilung für Internationale Angelegenheiten geleitet und im Rahmen des Programms zur Universalisierung der Universität entwickelt wurde. Die folgenden Fremdsprachen werden angeboten: Deutsch, Spanisch, Französisch, Englisch und Italienisch. PULE-Programa Universalização de Línguas Estrangeiras. Der andere Sprachkurs

deutschen Sprache, die in den Lehrwerken der besagten Einrichtung für den DaF-Unterricht verwendet wird, zu identifizieren; und weiterhin, ob dort der Aspekt des Plurizentrismus der deutschen Sprache mit seinen anderen Standard-Varietäten identifiziert werden kann, die sich von der aus Deutschland unterscheiden.

Folgende Aspekte werden in drei Lehrwerken analysiert: a) Gibt es im Lehrwerk eine Auseinandersetzung mit dem Thema „Plurizentrismus“?; b) (Inwiefern) Gibt es eine explizite Auseinandersetzung im Lehrerhandbuch?; c) Wie ist die Auseinandersetzung mit dem Thema „Plurizentrismus“ im Kurs- und Arbeitsbuch?; d) Anhand welcher Aktivitäten wird dem Thema „Plurizentrismus“ Rechnung getragen? Die Analyse der ausgewählten Lehrwerke (*Blaue Blume*, *Schritte International* und *Mensch*) wurde im Rahmen des Hochschulseminars für angewandte Linguistik mit DaF-Studierenden der UFF im ersten Semester 2013 durchgeführt.

4. Fazit

Nach dieser kurzen Einführung über Studien zum Plurizentrismus und dem Versuch, Eigenschaften von Standardvarietäten und regionalen/dialektalen Varietäten der deutschen Sprache in aktuell verwendeten Lehrmaterialien für den DaF-Unterricht sowie für die DaF-Ausbildung in Brasilien auszumachen, erkennen wir, dass die Mehrheit der analysierten Lehrwerke das Thema Plurizentrismus im Bereich der Landeskunde behandelt, mit kulturellen Informationen zu den deutschsprachigen Ländern. Nur im Lehrwerk *Mensch* wird auf die DACH-Länder hingewiesen. Wir erkennen die Bedeutung der Einführung der Thematik im DaF-Bereich an, nicht nur als Element der Landeskunde, sondern als ein sprachliches Element, das verschiedene Varianten der verschiedenen Varietäten präsentieren kann.

heißt PROLEM, der für die Öffentlichkeit zugänglich und preisgünstiger als gängige Privatkurse ist. Auch hier wird Unterricht für Deutsch, Spanisch, Französisch, Englisch und Italienisch als Fremdsprache angeboten.

Angesichts der Varietäten der deutschen Sprache als Amtssprache in mehreren Ländern mit ihren zahlreichen Dialekten ist es unmöglich, all diese Gegebenheiten im Deutschunterricht zu berücksichtigen. Die Auswahl einer Varietät hat politische Konnotationen, denn sie berücksichtigt den (wirtschaftlichen, politischen, kulturellen) Einfluss der Region, in der sie gesprochen wird, im Vergleich zu den anderen Regionen. Die Behandlung dieser Varietäten und die Erklärung für den Lerner, warum eine bestimmte Varietät im Unterricht verwendet wird, sind für das Verständnis der kulturellen und sprachlichen Gegebenheit der Sprache von grundlegender Bedeutung.

Die aktuellen Lehrbücher versuchen dieses Thema zwar aufzugreifen, jedoch immer noch mangelhaft. Unterrichtsmaterialien behandeln den Plurizentrismus eher als Kuriosum und nicht als eine authentische Form der Sprache.

Literaturverzeichnis

- Ammon, U. (1991). *Die internationale Stellung der deutschen Sprache*. Berlin: de Gruyter.
- Ammon, U. (2004). Pluricentric and divided languages. In U. Ammon, N. Dittmar, K. Mattheier & P. Trudgil, *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of language and Society* (2nd, rev. ed., pp. 1536–1543). Berlin: de Gruyter.
- Ammon, U. et al. (2004). *Varietätenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol*. Berlin: de Gruyter.
- Bohunovsky, R. (Ed.). (2011). *Ensinar alemão no Brasil: Contextos e Conteúdos*. Curitiba: UFPR.
- Clyne, M. (1992). *Pluricentric Languages. Differing Norms in Different Nations*. Berlin: de Gruyter.
- Clyne, M. (2004). Pluricentric Language. In U. Ammon, N. Dittmar, K. Mattheier & P. Trudgil, *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of language and Society* (vol. I, 2nd, rev. ed., pp. 296–300). Berlin: de Gruyter.

- Kloss, H. (1976). Abstandsprachen und Ausbausprachen. In J. Göschel, N. Nail & G. van der Elst (Hrsg.), *Zur Theorie des Dialekts* (S. 301–322). Wiesbaden: Steiner.
- Savedra, M. M. G. (2011). O desenvolvimento da Língua Alemã a partir de sua „Sprachpolitik“ e seu status na „Sprachenpolitik“ atual. In X. Lagares & M. Bagno (Eds.), *Políticas da Norma e Conflito Linguístico* (pp. 277–298). São Paulo: Parábola.
- Savedra, M. M. G. & Höhmann, B. (2013). Das plurizentrische Deutsch in Brasilien und die regionale Kooffizialisierung eines ostniederdeutschen Dialekts. In K. Schneider-Wiejowski, B. Kellermeier-Rehbein & J. Haselhuber (Hrsg.), *Vielfalt, Variation und Stellung der deutschen Sprache* (S. 411–426.). Berlin: de Gruyter.
- Soethe, P. (2010). Deutsch in Brasilien. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein Internationales Handbuch* (S. 1624–1627). Berlin: de Gruyter.
- Uphoff, D. (2011). Uma pequena história do ensino de alemão no Brasil. In R. Bohunovsky (Ed.), *Ensinar alemão no Brasil: Contextos e Conteúdos* (pp. 13–32). Curitiba: UFPR.

Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache an österreichischen Schulen

Jutta Ransmayr – Universität Wien, Österreich

Ilona Elisabeth Fink – Universität Wien, Österreich

Rudolf de Cillia – Universität Wien, Österreich

Abstract

Das österreichische Deutsch ist sowohl in der Literatur als auch in den Medien, wo es oft mit großer Emotionalität diskutiert wird, immer wieder Thema. Zugleich ist in der Fachliteratur von sprachlichen Minderwertigkeitsgefühlen und Nichtwissen österreichischer Sprecherinnen und Sprecher bezüglich ihrer eigenen Standardvarietät des Deutschen die Rede, was auch österreichische Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer betrifft. Im Rahmen eines im Herbst 2012 begonnenen FWF-Projekts, das am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien durchgeführt wird, wird untersucht, ob und inwiefern Lehrende und Lernende im Laufe ihrer Ausbildungs- bzw. Schulzeit mit der Thematik der Variation in der deutschen Sprache in Berührung kommen. Im folgenden Beitrag sollen erste Ergebnisse dargestellt werden.

1. Einleitung

Das „österreichische Deutsch“ wird oft bei bestimmten Anlässen mit großer Vehemenz verteidigt, so beispielsweise im Zuge des EU-Beitritts 1995, als sich Österreich in einem Zusatzprotokoll zum Beitrittsvertrag 23 Austriazismen gesetzlich schützen ließ. Dennoch wird in der Literatur zum Deutschen als plurizentrischer Sprache mehrfach auf sprachliche Minderwertigkeitsgefühle bei österreichischen Sprecherinnen und Sprechern gegenüber Sprechern aus Deutschland verwiesen wie etwa bei Clyne (1995), Ammon (1995) oder Muhr (1989).

Es gibt in diesem Zusammenhang auch Hinweise darauf, dass selbst unter österreichischen Pädagoginnen und Pädagogen, die als wichtige normsetzende Instanz die Standardnorm in Schulen vermitteln, Unklarheit und Unwissen bezüglich der plurizentrischen Variation des Deutschen und deren Umsetzung im Unterricht besteht (Ammon, 1995; Heinrich, 2010; Legenstein, 2008). So ist anzunehmen, dass eine Sensibilisierung der Lernenden im Laufe ihrer Ausbildungszeit für die Variation in der deutschen Sprache kaum stattfindet. Dieses mangelnde Sprachreflexionswissen könnte wiederum in Zusammenhang mit dem mangelnden sprachlichen Selbstbewusstsein von österreichischen Sprecherinnen und Sprechern stehen.

Ausgehend von diesem Befund haben wir ein Projektkonzept zur Rolle des österreichischen Deutsch als Bildungs- und Unterrichtssprache im österreichischen Bildungswesen ausgearbeitet, das als FWF-Projekt im September 2012 begonnen hat. Das zweijährige Projekt wird unter der Leitung von Prof. Rudolf de Cillia, von Jutta Ransmayr und Elisabeth Fink am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien durchgeführt.

2. Theoretische Grundlagen

Was unseren theoretischen Zugang für dieses Projekt betrifft, gehen wir davon aus, dass die deutsche Sprache als plurizentrische und plurinationale Sprache konzeptualisiert, beschrieben und analysiert werden kann, die über drei nationale Standardvarietäten in den Vollzentren Deutschland, Österreich und der Schweiz verfügt, und die weiters Besonderheiten in den Halbzentren Südtirol, Liechtenstein, Belgien und Luxemburg aufweist, so wie es in Publikationen zur Variation der deutschen Sprache von Clyne (1995, 2005), Ammon (1995), Muhr (1989, 1997, 2005a), im Variantenwörterbuch (Ammon et al., 2004) etc. dokumentiert ist.

Diese Sicht, die sich auf fachlicher bzw. theoretischer Ebene mehrheitlich durchgesetzt hat, wird nicht unbedingt in der Praxis des Sprachunterrichts übernommen. Zwar gibt es Kooperationen auf dem Lehrbuchsektor oder im Testbereich, wo das Österreichische Sprachdiplom (ÖSD) und das Goethe-

Institut gemeinsam Testformate entwickeln (z. B. Zertifikat Deutsch B1)¹. Aber Untersuchungen zu Spracheinstellungen unter Deutschlehrenden und -Lernenden im In- und Ausland (Ammon, 1995; de Cillia, 1997; Markhardt, 2005; Ransmayr, 2006) haben gezeigt, dass das österreichische Standarddeutsch vielfach nicht als Standardvarietät wahrgenommen wird, sondern mit Dialektgleichsetzungen konfrontiert ist und fälschlicherweise vielfach als Substandard- oder Nonstandard-Varietät gilt (Ransmayr, 2006, S. 374).

Die Untersuchung gängiger DaF-Lehrwerke durch Sara Hägi (2006) hat gezeigt, dass die Umsetzung des plurizentrischen Konzepts in den DaF-Lehrbüchern meist unzulänglich erfolgt. Was den Unterricht in Deutsch als Muttersprache bzw. Bildungssprache betrifft, lag, bis auf eine Fallstudie über DaM-Lehrwerke in Sekundarstufe I (Heinrich, 2010), noch keine vergleichbare umfassende Lehrwerksanalyse der gängigsten Lehrwerke für den Deutsch-Muttersprachenunterricht in Österreich vor. Die Ergebnisse der im Rahmen unseres Projekts durchgeführten Analyse der in Österreich meistverwendeten Deutsch-Lehrbücher werden in diesem Beitrag weiter unten vorgestellt.

Wir gehen im Projekt davon aus, dass in unserem Kontext des Deutsch-als-Muttersprache-Unterrichts die Funktion der deutschen Sprache als „Bildungssprache“ im Vordergrund steht, die vom einzelnen Lernenden aus gesehen die L1, die L2 oder die L3 sein kann. Dieser Bildungssprachenunterricht ist zwar für eine Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler Erstsprachen-/Muttersprachenunterricht, in anderen Fällen aber auch Zweit- oder Drittsprachenunterricht (Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen in Pflichtschulen 2011/12 in Österreich 24 %, in Wien 57,4 %). Angesichts der Tatsache, dass die größte Zuwanderergruppe in Österreich heute aus Deutschland kommt (2012: ca. 150.000 deutsche Staatsbürgerinnen und Staatsbürger, 227.000 inkl. Eingebürgerte, Statistik Austria (2012) Broschüre migration und integration²), kann auch davon ausgegangen werden, dass ein bestimmter Anteil der Schülerinnen und Schüler bundesdeutsche Varietäten als Erstsprache

1 Die Prüfung B1 ZD ist ein Gemeinschaftsprodukt des Österreichischen Sprachdiploms Deutsch (ÖSD), des Goethe-Instituts (GI), der telc GmbH und des Lern- und Forschungszentrums der Universität Freiburg/Schweiz.

2 Zugriff am 11.04.2012 über http://www.bmi.gv.at/cms/BMI_Service/Integration_2012/migration_integration_2012_72dpi.pdf

erworben hat. Daher werden im Projekt die innersprachliche Mehrsprachigkeit innerhalb der deutschen Sprache, die Rolle von dialektalen Varietäten und v. a. die plurizentrischen Varietäten des Deutschen thematisiert.

3. Forschungslücken

Die Forschungslücken bestanden zu Projektbeginn auf den wissenschaftlichen und pädagogischen Ebenen im Wesentlichen in den folgenden Bereichen:

- Lehrerinnen- und Lehrerausbildung: Inwieweit sind unterschiedliche Varietäten des Deutschen ein Thema in der Lehreraus- und Fortbildung?
- Lehrpläne für österreichische Schulen: Wird sprachliche Variation berücksichtigt?
- Unterrichtspraxis und Materialien: Korrekturverhalten, wie sind Lehrmaterialien konzipiert (monozentrisch/plurizentrisch)?
- Spracheinstellungen der Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler
- Nachschlagewerke: Welche Nachschlagewerke werden verwendet?

4. Zielsetzung des Projekts

- Darstellung der *Zusammenhänge von Spracheinstellung – Sprachloyalität – Normtoleranz* gegenüber unterschiedlichen Varietäten
- Klärung der *subjektiven Konzeptualisierungen* der Variation des Deutschen bei Lehrenden/Schülerinnen und Schülern
- Empfehlungen zur Gestaltung von *Lehrbüchern*
- Empfehlungen für *zukünftige Lehr- und Studienpläne*
- Konzepte für *Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung* (SCHILF, Workshops)

5. Methoden der Untersuchung und Datenerhebung

Im Sinne einer Daten- und Methodentriangulation sollen die Daten in Form von mehreren unterschiedlichen Korpora mit unterschiedlichen Methoden erhoben werden. Zunächst wurden ca. 160 Lehrende und rund 1300 Schülerinnen und Schüler in ganz Österreich mittels Fragebogen befragt. Weiters wurden qualitative Leitfadeninterviews mit 21 Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern durchgeführt. Darüber hinaus sind zwei Gruppendiskussionen mit Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern sowie vier bis fünf teilnehmende Beobachtungen im Deutschunterricht geplant.

6. Datenauswertung

Die Datenauswertung besteht zunächst aus einer inhaltlichen und diskursanalytischen Interpretation der erhobenen Quellentexte, der transkribierten Leitfadeninterviews und der Gruppendiskussionen sowie der Notizen aus den teilnehmenden Unterrichtsbeobachtungen, die im Sinne der Datentriangulation aufeinander bezogen werden. Die statistische Auswertung der aus den schriftlichen Befragungen gewonnenen quantitativen Daten wird mit dem Programm SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) durchgeführt.

7. Erste Ergebnisse

Zum jetzigen Zeitpunkt (Feber, 2014) liegen erste Ergebnisse der Analyse der Lehrpläne, Studienpläne und Lehrbücher sowie der Fragebogenerhebung unter Lehrerinnen und Lehrern vor.

7.1 Zur Analyse der Lehrpläne

Im Rahmen dieses Projekts wurden die Lehrpläne für das Fach Deutsch für Volksschulen, die Sekundarstufe I (Hauptschule = HS, Allgemeinbildende

Höhere Schule = AHS und Neue Mittelschule = NMS/Kooperative Mittelschule = KMS) und für die Sekundarstufe II (AHS, Wahlpflichtfach Deutsch und AHS Sekundarstufe II DaZ) analysiert.

Im Lehrplan für die Volksschule wird auf allen Schulstufen der Grundstufe I und II wiederholt auf die *Standardsprache* verwiesen, zum Beispiel:

Im Einzelnen geht es darum, die individuelle Sprache des Kindes zur Standardsprache zu erweitern. [...] wesentliche Aufgabe des Teilbereichs Sprechens ist es, [...] sie zu einem möglichst sicheren Gebrauch der Standardsprache zu führen. (Bildungs- und Lehraufgabe/allgemein, S. 1)

Nicht-standardsprachliche Varietäten werden im Kontext Sprechen/richtige Satzmuster bzw. Erweiterung der Sprachfähigkeit erwähnt:

Der Übergang von der Mundart oder der regionalen Umgangssprache zur Standardsprache soll sich ohne Bruch vollziehen. (Didaktische Grundsätze/allgemein, S. 24)

Dass der Standardsprache eine *Norm* zugrunde liegt, geht aus dem Lehrplan der Volksschule implizit hervor. Allerdings gibt es keine konkreten Verweise darauf, wie diese Norm definiert ist, zumeist bezieht sich der Normverweis auf das Rechtschreiben. Obwohl der Begriff „normgerecht“ vielfach verwendet wird, existieren keinerlei Empfehlungen oder Richtlinien hinsichtlich der „Zielnorm“.

Die Lehrpläne der Sekundarstufe I (AHS, NMS, HS), die sich bis auf wenige Unterschiede gleichen, haben gemeinsam, dass der Umgang mit Varietäten unsystematisch erscheint; es ist von Standardsprache, Herkunftssprache oder Muttersprache die Rede, diese werden jedoch nicht näher definiert.

Im Abschnitt „Besondere didaktische Grundsätze, wenn Deutsch Zweitsprache ist“ ist gar von *der* deutschen Standardsprache die Rede:

Aussprache und Intonation sollen der deutschen Standardsprache möglichst nahe kommen. (Lehrplan der Sekundarstufe I, S. 3)

Wenn in den Lehrplänen von *Normen* die Rede ist, so ist es unklar, worauf sie sich beziehen. Im Abschnitt „Besondere didaktische Grundsätze, wenn Deutsch Zweitsprache ist“ wird beispielsweise vorgeschrieben, dass Schülerinnen und Schüler „bestimmte Sprachnormen“ einzuhalten haben, was eine sehr vage Anweisung ist; ähnlich verhält es sich mit „der richtigen Aussprache“, die im selben Kapitel zu finden ist. Es wird an keiner Stelle erläutert, welche Norm gemeint ist.

Im Lehrplan für Deutsch in der AHS Oberstufe werden *Varietäten* im Kontext innere und äußere Mehrsprachigkeit im Zusammenhang mit Sprachreflexion thematisiert:

Die Identifizierung des eigenen Sprechens und damit die Reflexion der eigenen Rolle und Identität schaffen auch Platz für die Akzeptanz und das Verstehen anderen Sprechens und sind tragende Elemente für den Umgang mit Sprachvarietäten und Mehrsprachigkeit. (Bildungs- und Lehraufgabe/Beiträge zu den Bildungsbereichen, S. 1)

Allein an einer Stelle des Sekundarstufe-II-Lehrplans findet die *österreichische Standardsprache* Erwähnung:

Die Schülerinnen und Schüler sollen:

verschiedene sprachliche Register einschließlich der – österreichischen – Standardsprache beherrschen (Lehrstoff/mündliche Kompetenz/Sprechsituationen und Sprechsanlässe/7. und 8. Klasse, S. 3).

Abgesehen von diesem Hinweis bleibt der Lehrplan allerdings eher vage. Wie auch in den anderen Lehrplänen werden weder andere *nationale Standardvarietäten* oder das Konzept der *Plurizentrik* des Deutschen genannt, noch werden *nicht-standardsprachliche Varietäten* näher erläutert.

Weiters haben alle Lehrpläne gemeinsam, dass vielfach Begriffe wie „normgerecht“, „Sprach- und Schreibnormen“, „Sprach- und Schreibrichtigkeit“ oder „Normenwandel“ verwendet werden. Allerdings bleibt die Frage offen, auf welche Norm Bezug genommen werden soll – das *Österreichische Wörterbuch* oder andere Nachschlagewerke werden nicht erwähnt. Die Norm bleibt

undefiniert, sodass es letztlich dem Ermessen des Lehrenden überlassen bleibt, diese Norm ebenso wie den „Standard“ für den eigenen Unterricht festzulegen.

7.2 Zur Analyse der Studienpläne

Im Rahmen dieser Analyse wurden die Studienpläne für das Unterrichtsfach Deutsch an den Universitäten Wien, Graz, Klagenfurt, Salzburg und Innsbruck sowie die Volks- und Hauptschul-Curricula der Pädagogischen Hochschulen Wien, Oberösterreich, Steiermark, Kärnten, Salzburg, Tirol und der KPH Wien/Krems untersucht.

Alle *Studienpläne für die Volksschullehrer-Ausbildung* haben gemeinsam, dass weder das österreichische Deutsch, die Plurizentrik oder nationale Varietäten des Deutschen darin Erwähnung finden.

Grundsätzlich findet sich in den Curricula für den *Studiengang Hauptschullehrer* mehr zum Thema Varietäten als in den Curricula für den Studiengang Volksschule. Die innere Mehrsprachigkeit wird angesprochen, im Curriculum für den Studiengang Hauptschule der PH Salzburg wird das österreichische Deutsch explizit erwähnt; weiters ist hier die Rede von verschiedenen Varietäten des Deutschen, von Sprachnormen und -varietäten und der Problematik von Dialekt (Herkunftssprache) und Standard.

Insgesamt ist der Umgang mit Normbegriffen in den Volksschul- und Hauptschullehrer-Studienplänen der PHs unsystematisch: Begriffe wie „sprachrichtig“ und „normgerecht“ werden unkommentiert verwendet und es wird kein Bezug auf einen Kodex genommen.

Die Analyse der Studienpläne für das Lehramt Deutsch an den *Universitäten* zeigt, dass nur die Studienpläne der Universitäten Wien und Graz auf nationale Varietäten hinweisen, wobei die Termini „Plurizentrik“ und „österreichisches Deutsch“ ausgespart bleiben. Auch hier bleibt die

Normfrage ungeklärt und es gibt keinen Hinweis auf einen Kodex. Wiederholt ist von „der deutschen Standardsprache“ die Rede – auch hier ein Hinweis auf eine eher monozentrische Sichtweise der deutschen Sprache.

Als Ergänzung zur Studienplananalyse wurden im Rahmen dieses Projekts die *Lehrveranstaltungen* je zweier Semester der Universitäten Wien, Graz, Klagenfurt, Salzburg und Innsbruck untersucht. Diese Analyse der Lehrveranstaltungen ergab, dass das österreichische Deutsch und das plurizentrische Konzept nur in wenigen Ausnahmefällen thematisiert werden.

7.3 Lehrbuchanalyse

Je drei der meistverwendeten *Lehrbuchserien der Volksschule, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II (AHS)* wurden im Rahmen dieses Projekts analysiert: Für die Grundstufe wurde die jeweils 4. Schulstufe der Serien „Funkelsteine“, „Sprachlichter“ und „Lilos“ untersucht, für die Sekundarstufe I jeweils die 8. Schulstufe der Serien „Treffpunkt Deutsch“, „Deutschstunde“ und „Ganz klar Deutsch“, und für die Sekundarstufe II jeweils die 11./12. Schulstufe der Serien „Aktion Sprache“, „Das Sprachbuch“ und „Klartext Deutsch“.

In diesen Lehrwerken der Grundstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II wird die österreichische Standardvarietät bis auf eine Ausnahme nicht explizit thematisiert. Die in den Lehrbuchtexten vorkommenden Deutschlandismen und Helvetismen sind bis auf Einzelfälle nicht als solche deklariert; es bleibt dem Ermessen und der Kompetenz der Lehrkraft überlassen, auf plurizentrische Variation hinzuweisen. Auch die Herkunft der Autorinnen und Autoren der Texte in den Lehrbüchern wird nur vereinzelt angeführt. Nur eine der von uns untersuchten Lehrbuchserien („Deutschstunde 4 plus“) widmet ein Kapitel dem Thema Sprachvergleich Österreich – Deutschland, bedient sich dabei allerdings eher umgangssprachlicher österreichischer Ausdrücke bzw. Grenzfälle des Standards, was den Lernenden keine sachliche Information bietet. Auch in den Lehrerbegleitheften finden sich keinerlei theoretische Hintergrundinformationen dazu. Darüber hinaus gibt es keine Verweise auf Wörterbücher oder Sprachkodices, weder in den Lehrwerken noch in den dazugehörigen Lehrerbegleitheften. Zusammenfassend kann also

festgehalten werden, dass den im Rahmen dieses Projekts untersuchten Lehrwerken vermutlich eher ein monozentrisches Sprachkonzept zugrunde liegen dürfte, da keine eindeutigen Hinweise auf eine gegenteilige Orientierung gefunden werden konnten.

7.4 Erste Ergebnisse der FB-Erhebung unter Lehrerinnen und Lehrern

Da wir derzeit noch am Beginn der statistischen Auswertung der Fragebogenerhebung unter Lehrerinnen und Lehrern sind, können hier nur grobe erste Ergebnisse präsentiert werden.

Bei der Frage „Wie sehen sie Deutsch?“ wählten 89,6 % der befragten Lehrerinnen und Lehrer die Antwortmöglichkeit „Ich sehe Deutsch als eine Sprache mit Unterschieden in der Standardsprache zwischen den Ländern“, und nur 10,4 % entschieden sich für die Antwort „Ich sehe Deutsch als eine einheitliche Sprache mit einer einzigen standardsprachlichen Form, die in allen deutschsprachigen Ländern gilt“:

Wie sehen Sie Deutsch? Ich sehe Deutsch als...

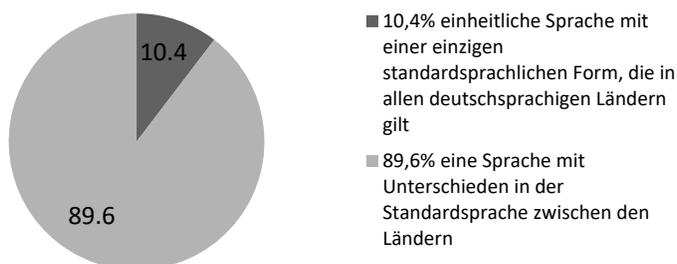


Abb. 2 – Wie sehen Sie Deutsch?

Auf die Frage danach, ob es nach Ansicht der Befragten ein österreichisches Standarddeutsch gäbe, antworteten 80,5 % der Lehrenden mit Ja, während 12,8 % gegenteiliger Meinung waren:

**Glauben Sie, dass es ein österreichisches Standarddeutsch
(Hochdeutsch) gibt?**

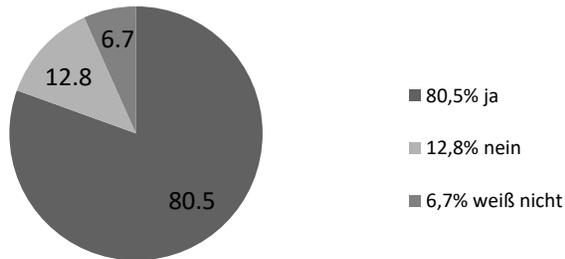


Abb. 3 – Gibt es ein österreichisches Standarddeutsch?

Fast 80 % aller Befragten sind der Ansicht, dass Österreich und Süddeutschland sprachlich mehr gemeinsam haben als Nord- und Süddeutschland, und dass es ein überregionales österreichisches Standarddeutsch gibt, das sich vom Deutschen in Deutschland klar unterscheidet. Nur 18,4 % meinen, dass es innerhalb Österreichs zu große regionale sprachliche Unterschiede gibt, als dass es ein eigenes österreichisches Deutsch geben könnte (vgl. Abb. 3) Wenn es um die Frage der Richtigkeit des österreichischen Standarddeutsch geht, so halten 86 % der befragten Lehrerinnen und Lehrer das österreichische Standarddeutsch für genauso korrekt wie das deutsche Standarddeutsch, 8,5 % der Lehrenden glauben dies nicht (vgl. Abb. 4).

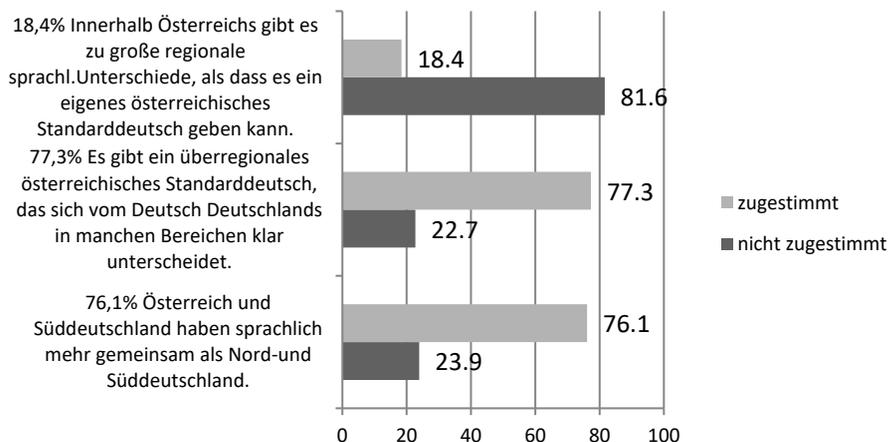


Abb. 3 – ÖD verschiedene Konzepte

Halten Sie das Standarddeutsch (Hochdeutsch), das in Österreich verwendet wird, für genauso korrekt wie das in Deutschland?

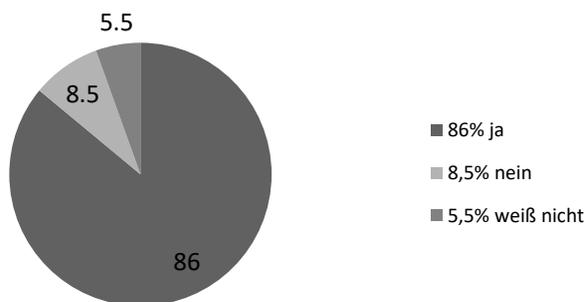


Abb. 4 – ÖD genauso korrekt wie BDT?

Interessanterweise deuten die Ergebnisse einer Kontrollfrage an anderer Stelle des Fragebogens auf eine Unsicherheit der Lehrenden hinsichtlich der „Korrektheit“ des österreichischen Standarddeutsch im Vergleich zum

Deutsch Deutschlands hin: Waren es zuvor noch 86 %, die dem österreichischen Standarddeutsch mit dem deutschländischen Standarddeutsch vergleichbare Richtigkeit bescheinigten, so waren es in der Kontrollfrage nur mehr rund 44 %, die das Deutsch Deutschlands nicht für korrekter als das österreichische Deutsch hielten, und insgesamt satte 55 %, die der Aussage, dass deutsches Deutsch korrekter als österreichisches Deutsch wäre, mehr oder weniger stark zustimmten:

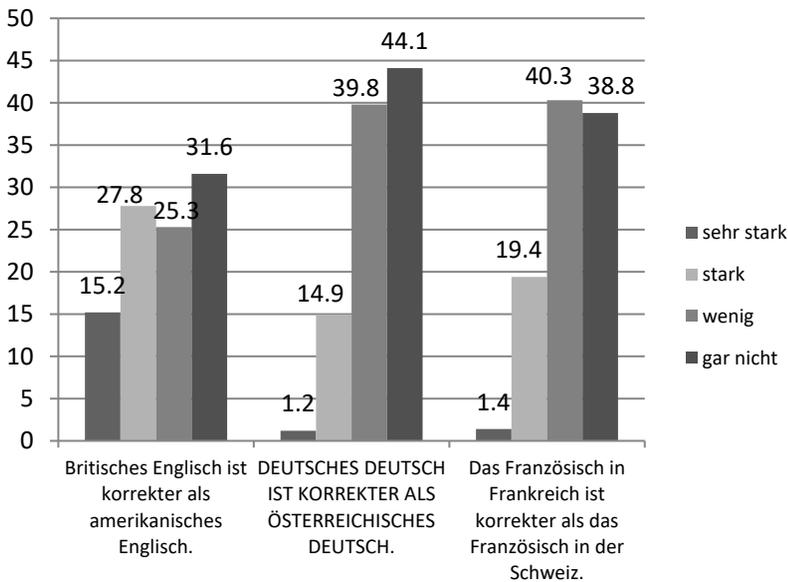


Abb. 5 – Plurizentrisches vs. monozentrisches Sprachverständnis

65,6 % der Befragten halten das Thema „Österreichisches Deutsch“ für ein wichtiges oder sehr wichtiges Thema im Deutschunterricht; nur 34,4 % halten es für wenig bis gar nicht wichtig:

Halten Sie das Thema "Österreichisches Deutsch und die verschiedenen Varietäten der deutschen Sprache" für ein wichtiges Thema im Deutschunterricht?

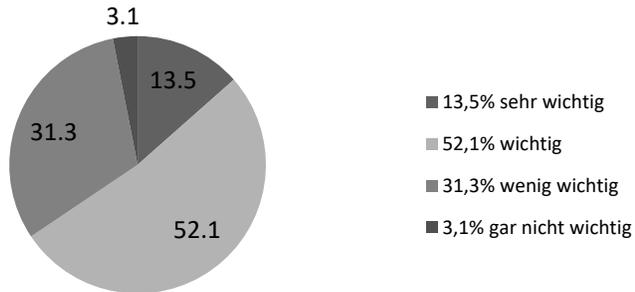


Abb. 6 – ÖD wichtiges Thema im Deutschunterricht?

Die Mehrheit der Befragten gab an, dass das österreichische Deutsch für sie persönlich ein wichtiges Thema sei:

Ist österreichisches Deutsch für Sie ein wichtiges Thema?

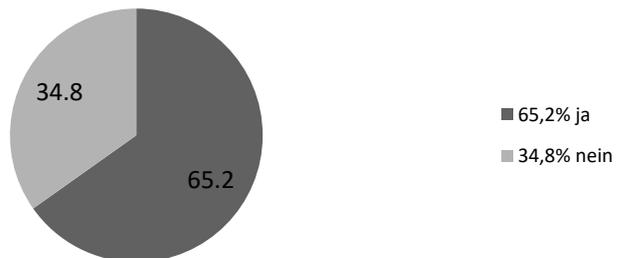


Abb. 7 – ÖD wichtiges Thema?

84,5 % der Befragten ist das Konzept der plurizentrischen Sprachen als solches nicht bekannt:

Ist Ihnen das Konzept der plurizentrischen Sprachen bekannt?

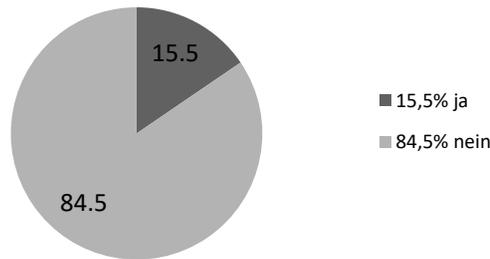


Abb. 8 – Bekanntheit plurizentrisches Konzept

8. Schlussbemerkung

Mit dem vorliegenden Projekt wird es erstmals möglich sein, Informationen zur Rolle des österreichischen Deutsch als Bildungs- und Unterrichtssprache im Rahmen der Bildungslandschaft Österreichs in einem größeren Ausmaß zur Verfügung zu stellen.

Die Antworten auf den Zusammenhang von Spracheinstellung, Sprachloyalität und Normtoleranz gegenüber den Varietäten des Deutschen bei Lehrenden, Schülerinnen und Schülern sollen im nächsten Schritt gefunden werden. Die subjektiven Konzeptualisierungen der Variation des Deutschen bei den betreffenden Gruppen können dann entsprechend rekonstruiert werden.

Literaturverzeichnis

- Ammon, U. (1995). *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin: de Gruyter.
- Ammon, U. et al. (2004). *Varietätenwörterbuch des Deutschen*. Berlin: de Gruyter.

- Clyne M. G. (1995). *The German language in a changing Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clyne M. G. (2005). Pluricentric Language / Plurizentrische Sprache. In U. Ammon, N. Dittmar, K. J. Mattheier & P. Trudgill (Hrsg.), *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society / Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft* (2., vollst. neu bearb. und erw. Aufl., 1. Teilbd., S. 296–300). Berlin: de Gruyter.
- De Cillia, R. (1997a). „I glaub, dass es schon richtig ist, dass der österreichische Dialekt do muaß i sogn holt bleibt“. Einstellungen der ÖsterreicherInnen zu ihrem Deutsch. In R. Muhr & R. Schrodtr (Hrsg.), *Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa. Empirische Analysen* (S. 116–126). Wien Hölder-Pichler-Tempsky.
- Hägi, S. (2006). *Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Heinrich, I. E. (2010). *Österreichisches Deutsch in Lehrbüchern der Sekundarstufe 1 für Deutsch als Muttersprache*. (Unveröffentlichte Diplomarbeit). Universität Wien.
- Legenstein, C. (2008). *Das Österreichische Deutsch im Deutschunterricht. Eine empirische Untersuchung*. (Unveröffentlichte Diplomarbeit). Universität Graz.
- Markhardt, H. (2005). *Das österreichische Deutsch im Rahmen der EU*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Muhr, R. (1989). Deutsch und Österreich(isch): Gespaltene Sprache – Gespaltenes Bewusstsein – Gespaltene Identität. *ide. Informationen zur Deutschdidaktik*, 13(2), 74–98.
- Muhr, R. (1997). Welche Sprache wird an österreichischen Schulen unterrichtet? Sprachnormen, Spracheinstellungen und Sprachwirklichkeit im Deutschunterricht. *ide. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*, 21(3), 32–47.
- Muhr, R. (2005a). Language attitudes and language conceptions in non-dominating varieties of pluricentric languages. In R. Muhr (Hrsg.), *Standardvariationen und Sprachideologien in verschiedenen Sprachkulturen der Welt. Standard Variations and Language Ideologies in Different Language Cultures around the World* (S. 11–20). Frankfurt a. M.: Lang.

- Muhr, R. (Hrsg.). (2005b). *Standardvariationen und Sprachideologien in verschiedenen Sprachkulturen der Welt. Standard Variations and Language Ideologies in Different Language Cultures around the World*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Ransmayr, J. (2006). *Der Status des Österreichischen Deutsch an nicht-deutschsprachigen Universitäten. Eine empirische Untersuchung*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Statistik Austria. (2012). *migration & integration. Zahlen. Daten. Indikatoren 2012*. Zugriff am 11.04.2012 über http://medienservicestelle.at/migration_bewegt/wp-content/uploads/2012/07/IBIB_2012_Integrationsbericht.pdf

Plurizentrik im Gymnasium. Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer zwischen curricularen Vorgaben, Sprachsituation und Sprachwissen

Eva L. Wyss – Universität Koblenz-Landau

Winifred V. Davies –Aberystwyth University, Großbritannien

Melanie Wagner – Université du Luxembourg, Luxemburg

Abstract

Im Feld des gymnasialen Deutschunterrichts hat sich hüben wie drüben noch keine professionsspezifische Perspektive auf die plurizentrischen Standardvarietäten ausgebildet. Ob sich auch ein plurizentrisches Sprachbewusstsein ausbildet, hängt wesentlich an „flankierenden“ Maßnahmen. Für den Schulunterricht etwa an der Ausbildung der Lehrkräfte, den curricularen Bestimmungen wie vielleicht auch an den Kodizes, die in einem trinationalen Projekt untersucht wurden und hier in Auszügen präsentiert werden.

Die Kenntnisse und Fähigkeiten über sprachliche Variation tangieren nicht einzig die Frage, ob ein Deutschlehrer oder eine Deutschlehrerin eine Norm korrekt vermittelt, sondern insbesondere auch die – gerade für das Gymnasium – weit wichtigere Frage nach den Freiheitsgraden, die das Deutsche eröffnet, über die Möglichkeiten und Grenzen der Variation. Deren fundierte Kenntnis bildet die Basis für einen selbstbewussten Umgang mit Sprache und die daran geknüpfte Entwicklung eines persönlichen Stils.

1. Einführung

„Pluricentric languages are both unifiers and dividers of peoples“ (Clyne, 1995, S. 1). Dies gilt auch für das Deutsche: auf der einen Seite steht eine Sprachgemeinschaft, deren Mitglieder diese *eine* Sprache teilen, auf der anderen Seite wird die Gemeinschaft gespalten, da ihre Mitglieder diese Sprache in verschiedene Sprachen unterscheiden. Diese Verschiedenheit einer Standardsprache, in erster Linie also der geschriebenen und kodifizierten Sprache, ist wenig geläufig und wird – bisweilen scherzhaft – mit wenig relevanten Beispielen in Verbindung gebracht.

Der Spaß-Faktor hört in der Regel meist dort auf, wo Benotung und schulische Selektion beginnen. Spätestens in der Schule müsste der Stellenwert eines Helvetismus, Luxemburgismus, Deutschlandismus und Austriazismus etc. klar sein. Hier fragt man sich, wie die Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer verfahren, ob sie im Schulaufsatz „er telefoniert mir“ stehen lassen oder ob nur „er ruft mich an“ richtig ist? Ist das vollkommen falsch oder – in bestimmten Textverhältnissen – genau richtig?

2. Methodik

An dieser Stelle setzt das Projekt „Deutsch im gymnasialen Unterricht: Deutschland, Luxemburg und die deutschsprachige Schweiz im Vergleich“ (vgl. Projektwebseite im Literaturverzeichnis) an, denn es untersucht einige der grundlegenden soziolinguistischen Faktoren, die zur Konstruktion der Plurizentrik beitragen. Eine Standardsprache liegt nicht einfach als vorgegebene Größe vor, sondern sie ist vielmehr als ein dynamisches Ergebnis sprachsoziologischer Prozesse zu verstehen. Diese spielen sich in einem Kräftefeld ab, das von sozialen Rollen wie Normautoritäten, Modellsprechern bzw. -schreibern, Sprachexperten und Kodifizierern gebildet wird (vgl. Ammon, 1995, S. 73–82)

Die Lehrerinnen und Lehrer verhalten sich als Sprachnormautoritäten und wirken als Normvermittler. Sie haben nicht nur das Recht, sondern auch die Pflicht, den Sprachgebrauch der Schülerinnen und Schüler zu korrigieren.

Dies wird nicht nur akzeptiert, sondern auch erwartet. Damit sind die Normautoritäten in der Lage, ihre Korrekturen in soziale Praxis umzusetzen beziehungsweise durch ihre Macht durchzusetzen.

Aus mehreren Gründen wurde der Fokus auf Deutschlehrer des Gymnasiums gelegt: Sie sind mit der umfassendsten fachlichen Ausbildung ausgestattet und bringen daher ein hohes Maß an Sprachreflexion und Sprachbewusstsein mit, zudem gibt es hier vergleichbare empirische Studien (für die Pfalz und Baden-Württemberg vgl. Davies, 2000; für den Raum Trier vgl. Wagner, 2009). Die Lehrerinnen und Lehrer wurden gebeten, die Sprachsituation vor Ort und die damit verbundenen didaktischen Spezifika zu beurteilen (ob der Deutschunterricht als L1, L2 oder FL durchgeführt würde), dann wurden Fragen zur Nutzung der Kodizes und schließlich (27) Konstruktionen vorgelegt, die auf drei Dimensionen hin befragt wurden: (1) die Frage nach der Einschätzung von grammatischer Richtigkeit (Würden Sie diese Konstruktion korrigieren?), (2) der Akzeptabilität sowie (3) der Akzeptabilität für einen spezifisch zu nennenden Kontext oder eine spezifische Textsorte. Um möglichst vergleichbare Resultate zu erhalten, wurde für die Untersuchung die Methode der Fragebogenbefragung gewählt. Pro Bereich konnten die Antworten von 50 Versuchspersonen ausgewertet werden.

Eine methodologische Triangulation wurde durch die Analyse sowohl der Curricula für den Deutschunterricht an Gymnasien als auch durch die Kodizes erreicht, die eine weitere Dimension der Normierung von Standardsprache(n) darstellen.

3. Deutschland, Luxemburg, die Deutschschweiz im Vergleich

Die Situation in Deutschland, Luxemburg und der Schweiz unterscheidet sich stark (vgl. Davies, Wagner & Wyss, in Druck).

Deutschland wird ohne Zweifel als Vollzentrum gesehen, da es einen umfassenden Kodex besitzt, der die endonormativen Standards enthält. In Nordrhein-Westfalen, wo diese Untersuchung durchgeführt wurde, ist zudem die sprachliche Konstellation in den Schulen sehr heterogen. Vor allem in urbanen

Zentren sind viele Schülerinnen und Schüler mehrsprachig. 2008–2009 kamen 16 % der Schüler aus Familien, in welchen eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird. In Überblicksstudien wird NRW zudem oft als ein Bundesland betrachtet, in dem Leute seltener von sich selbst behaupten, sie würden regionale Sprachen oder Dialekte sprechen (s. Institut für Demoskopie Allensbach, 1998).

Luxemburg legt Wert auf sein Image als dreisprachiges Land, in welchem Luxemburgisch, Französisch und Deutsch gesprochen wird. Nicht alle tun dies mit derselben Kompetenz. Luxemburgisch ist zwar eine Varietät, die sehr nah mit dem Moselfränkischen verwandt ist, der offizielle Diskurs allerdings konstruiert Deutsch und Luxemburgisch als zwei autonome Sprachen und das Sprachgesetz von 1984 beschreibt Luxemburgisch als Nationalsprache. Zwar können mit Bezug zu Clyne (1995) Schreiber beziehungsweise Sprecherinnen als Modelle für luxemburgisches Deutsch angesehen werden, doch es besitzt keinen endonormativen Kodex. Daher wird Luxemburg im plurizentrischen Modell in der Regel als Halbzentrum beschrieben.

Demgegenüber wird in Bildungskontexten die Nähe zwischen den Sprachen in den Vordergrund gerückt und als Grund angeführt, um Schriftlichkeit durch die deutsche Sprache zu vermitteln, als durch das Französische. Deutsch und nicht Luxemburgisch ist das Medium, in dem Kinder Lesen und Schreiben lernen.

Die deutschsprachige Schweiz wird üblicherweise als Vollzentrum beschrieben (Ammon, 1995), weil Schweizer Standarddeutsch (vgl. Duden/Schweizer Schülerduden, Gallmann & Sitta, 2001; Heuer, Flückiger & Gallmann, 2010; Meyer, 2006) teilweise kodifiziert ist und dieser Kodex in der Schweiz produziert wird. Der Kodex gilt daher als endonormativ. Die Deutschschweiz wird bei Ferguson (1959) zudem als Beispiel einer diglossischen Sprachgemeinschaft gesehen. Es ist aber strittig, ob dies die aktuelle Situation exakt beschreibt, da die Ortsmundarten häufig in Textsorten und Konstellationen verwendet werden, die ehemals für Standarddeutsch reserviert waren. Berthele (2004) schlägt vor, „Bilingualismus“ würde die Situation treffender beschreiben, weil dies eher mit der Wahrnehmung der Sprecher korrespondiere.

Deutsch ist damit in der mehrsprachigen Schweiz zwar die Sprache der Mehrheit, doch kommt die Standardsprache in ein Spannungsfeld mit den autochthon gewachsenen Mundarten und deren verschiedenen Formen der Verschriftlichung zu stehen (vgl. Sonderegger, 1998, S. 2841). Gerade die Frage des Status führt im Feld der Modelltexte zu Skepsis. Von Matt (2011, S. 13) beschreibt eine persönliche Rezeptionserfahrung als ein Erlöschen der Magie eines Gedichts durch den Sprachenwechsel:

Wir erkennen sie plötzlich als Dialekt, und das macht alles anders [...] die Magie, die von der schriftdeutschen Lesart ausging, erlischt. Der Vers wird integriert in den dialektalen Duktus. Damit verflüchtigt sich der zunächst erlebte Bezug zum poetischen Reden der Epoche.

Diese Beurteilung steht im Gegensatz zur Alltagswirklichkeit des gesprochenen (und teilweise auch geschriebenen) Dialekts und Standards: Hier wird vielmehr die je *eigene* Ortsmundart zum Sozialsymbol (Schmidlin, 2011, S. 104) und die Standardvarietät erfährt eine Abwertung.

Im Spracherwerb gliedert sich die Standardsprache in zwei Varietäten: das „Fernsehdeutsch“, das von Kindern vor Schulbeginn bereits durch die Medien erworben wird, und das „Schuldeutsch“ als die in der Schule erworbene Standardsprache (Burger & Häcki Buhofer, 1998).

4. Erste Ergebnisse

Der Deutschunterricht im Gymnasium findet unter spezifischen sprachlichen und sprachsoziologischen Rahmenbedingungen statt.

4.1 Curricula

Die Bedeutung der Plurizentrik wird für den DaZ- oder DaF-Unterricht bereits deutlich artikuliert (Hägi, 2013). Noch wenig Wissen gibt es aber darüber, welche Relevanz das Modell für den Deutschunterricht an weiterführenden Schulen hat. So findet man beispielsweise gar keine Hinweise dazu in den

deutschen oder luxemburgischen Curricula für den Deutschunterricht am Gymnasium.

Einzig in der Deutschschweiz beziehen sich Curricula auf „die charakteristischen Merkmale der Schweizer Sprachsituation“ und fordern, dass Schüler „über Besonderheiten der schweizerischen Sprachsituation Bescheid wissen“ sollten. Doch die Informationen dazu bleiben vage. Die meisten Curricula sprechen einzig von „Standardsprache“ oder „Hochdeutsch“ ohne qualifizierende Adjektive. Wenn eine nähere Beschreibung gegeben wird, handelt es sich oft um den Ausdruck „gepflegt“. Einzig im Berner Curriculum wird von korrektem Schweizerhochdeutsch gesprochen, das die Schüler verwenden sollten, doch besonders konfus war dabei die Formulierung, dass „Helvetismen“ (also gerade die spezifischen Merkmale der Schweizer Standardsprache) von den Schülerinnen und Schülern zu vermeiden seien. Auch das Curriculum der Zentralschweiz (für die Kantone Luzern, Uri, Schwyz, Obwalden, Nidwalden, Zug, Valais/Wallis) spricht davon, dass sich „die schweizerische Standardsprache von denjenigen anderer Regionen des deutschsprachigen Raumes unterscheidet“. Es wird erläutert, dass eine gepflegte Standardsprache erforderlich sei: „Obwohl im täglichen Leben weitgehend in Mundart gesprochen wird, begegnet man ab und zu Situationen, welche eine gepflegte Standardsprache erfordern, ohne dass dabei die deutschschweizerische Herkunft verleugnet werden müsste“. Die Argumentation bleibt unklar.

4.2 Deutsch unterrichten als Erst-, Zweit- oder Fremdsprache

Dennoch sollte in Erfahrung gebracht werden, nach welcher Methodik denn Deutsch unterrichtet wird (die Frage lautete: (h) „Wie wird Deutsch Ihrer Meinung nach an Gymnasien unterrichtet?“). Hier waren die Antworten „als Erstsprache“, „als Zweitsprache“, „als Fremdsprache“ und „als etwas Anderes“ möglich. In Deutschland wurde diese Frage nicht vorgelegt, da sie in einem Fragebogen wohl als Frage zum Thema der sprachlichen Heterogenität verstanden würde.

Da die Curricula für die deutschsprachigen Gebiete der Schweiz annehmen, dass Deutsch als L1 gelehrt wird, ist nicht erstaunlich, dass die meisten Lehr-

kräfte (41 = 82 %) davon ausgehen, dass dem so sei. Eine beachtliche Minderheit (9 = 18 %) allerdings denkt, die deutsche Sprache sei in der deutschsprachigen Schweiz als Zweitsprache oder als „etwas Anderes“ zu unterrichten. Niemand gab an, sie als Fremdsprache zu lehren.

Die luxemburgischen Curricula geben zwar keine Auskunft, ob Deutsch als L2 oder FL unterrichtet werden soll, doch es wird implizit verständlich, dass es sich nicht um eine L1 handelt. Im öffentlichen Diskurs gibt es verschiedene Meinungen darüber, wie die Situation adäquat zu beschreiben sei: einmal wird der Deutschunterricht als L2 (nicht als FL) gesehen (vgl. Davies, Wagner & Wyss, in Vorbereitung), dann findet das Bildungsministerium, es handle sich weder um FL noch um L2, weil das Deutsche eine kommunikative Verkehrssprache sei. Manche sehen aber einen Fall von Fremdspracherwerb (vgl. Berg & Weis, 2005, S. 74–75). Diese Uneinigkeit spiegelt sich in den Lehrermeinungen wider: Von 50 Lehrpersonen in Luxemburg denken 11 (22 %) Deutsch werde als eine FL unterrichtet, 17 (34 %) sehen eine L1; 11 (22 %) als L2; 11 (22 %) antworteten „etwas Anderes“.

	Erstsprache (L1)	Zweitsprache (L2)	Fremdsprache (FL)	etwas Anderes
CH (N = 50)	41 (82 %)	5 (10 %)	0 (0 %)	4 (8 %)
Lux (N = 50)	17 (34 %)	11 (22 %)	11 (22 %)	11 (22 %)

Tab. 1 – Anzahlen L1, L2, FL oder ‚etwas Anderes‘ für CH und LUX (Frage h)

Diese Einschätzungen korrespondierten mit den Erwartungen. Bei den Schweizer Lehrerinnen und Lehrern folgt der größte Teil der in den Curricula implizit präsentierten Idee, Deutsch sei als Erstsprache zu unterrichten. Eine doch beachtliche Zahl von 18 % weicht davon ab und geht davon aus, Deutsch müsste als L2 bzw. als „etwas Anderes“ unterrichtet werden.

Dieser Andersheit nähern sich einige mit Formulierungen an wie: „Wir tun so, als ob Hochdeutsch die Muttersprache der Schüler wäre, obschon die Schüler sich nicht als Muttersprachler fühlen“ und andere schreiben, es handle sich um „eine von zwei Erstsprachen“, als „Erst- und Zweitsprache“, als „fast-Erstsprache“, als „ungeliebte Erstsprache“ oder auch als „Bankert“. Die Formulierungen können als Ausdruck der Unklarheit gesehen werden, die nach einer präzisen Beschreibung dieser Komplexität sucht.

4.3 Die Rolle der Kodizes/Nutzung der Kodizes

Die Funktion des Kodex wird unterschiedlich beurteilt: Während Ammon (1995) ihn in einer grundlegenden Rolle für die Etablierung einer Standardvarietät sieht, geben Muhr (1997) und Auer (2013) der Sprachverwendungsrealität mehr Gewicht.

Im deutschsprachigen Raum wird die Existenz eines Kodex oft als konstitutives Element für eine Standardsprache genannt (Durrell, 1999, S. 290). Die deutsche Sprache ist auch stark kodifiziert. Für die meisten sprachlich-strukturellen Ebenen existieren kodifizierende Referenzwerke. Gleichzeitig hat keines dieser Werke einen offiziell-institutionellen Charakter. Es ist deshalb oft nicht klar, welches dieser Werke tatsächlich den Kodex repräsentiert. Einzig die Rechtschreibung wurde von einer zwischenstaatlichen Rechtschreibkommission verabschiedet.

Die Duden-Bände sind am besten bekannt und genießen einen vergleichsweise hohen Status. Offensichtlich verwenden Lehrer die Duden-Bände als Instrument der Absicherung über sprachliche Regeln besonders häufig. Die verschiedenen Bände selbst werden aber weder nach Auflage noch nach deren inhaltlicher Ausrichtung differenziert.

Die Bedeutung des Dudens ist aber nicht auf Deutschland beschränkt: Die Deutschlehrer in Luxemburg nennen den Duden zu 76,56 %, in Deutschland 65,07 %, in der Schweiz zu 64 %. Obschon in der Schweiz der Duden auch sehr häufig genannt wird, ist zu bemerken, dass die Lehrerinnen und Lehrer auch – mit 12 Nennungen, zu 13,48 % – auf endonormative Werke wie den Heuer, Flückiger & Gallmann (2010), Deutsche Grammatik (Gallmann & Sitta, 2007) oder den Schweizer Schülerduden (Gallmann & Sitta, 2001) referieren. Die hier vorliegenden Daten stützen Scharloths These (2005, S. 263), die

endonormativen Kodizes würden nicht im gleichen Ausmaß verwendet, wie die Kodizes, die in Deutschland hergestellt werden. Ammons Behauptung, die Schweiz verfüge unbestritten über einen endonormativen Kodex, relativiert sich damit.

4.4 Beurteilung einzelner Konstruktionen

Ein anderes Bild zeigt die Alltagspraxis der Bewertung sprachlicher Formulierungen. Hier wurden den Lehrerinnen und Lehrern 27 Sätze vorgelegt, die gut bekannte Zweifelsfälle enthielten. Sie wurden gebeten, diese zu beurteilen und zu korrigieren, wenn sie dies für nötig hielten. Sie konnten zwischen drei Beurteilungen wählen; die Ablehnung, (1) immer eine Korrektur nötig; die Zustimmung, (2) völlig korrekt in allen Textsorten; die teilweise Zustimmung, (3) die Konstruktion sei in einigen Texttypen tolerierbar, aber bei unangemessenem Gebrauch könnte sie die Benotung negativ beeinflussen.

Die Auswertung zeigt hinsichtlich der Hauptkategorien gewisse Muster: So gibt es (1.) einige Konstruktionen, bei welchen D und LUX Gemeinsamkeiten aufweisen, DCH jedoch abweicht. Es scheint (2.) keine Konstruktionen zu geben, bei welchen DCH und D zusammengehen und LUX sich abhebt. In einigen Fällen (3.) ähneln sich die Resultate in allen drei Ländern und es gibt (4.) Konstruktionen, die in allen drei Ländern verschieden bewertet werden.

Die Beurteilungen zeigen zwar eine gewisse Übereinstimmung innerhalb *nationaler* Lehrergruppen, die auf geteilte Normen hinweisen. Gleichzeitig manifestieren sich hier aber unterschiedliche plurizentrische Sprachgebrauchsnormen, wie es an zwei Beispielen illustriert werden soll: 60 % (30) der deutschen und 62 % (31) der luxemburgischen Lehrkräfte korrigieren „der Entscheid“ immer, aber bloß 18 % (9) der Deutschschweizer. Ammon et al. (2004) haben diesen Begriff als einen Helvetismus eingestuft und erklären, der Ausdruck sei in der Deutschschweiz üblicher als „die Entscheidung“. Wenn dem so ist, ist es doch erstaunlich, dass nur 66 % der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer den Ausdruck als über alle Textsorten hinweg verwendbar beschrieben, wenn auch weitere 18 % finden, in gewissen Textsorten sei er akzeptabel.

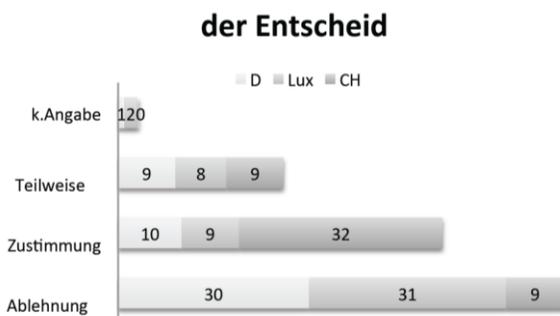


Abb. 1 – Bewertung der Deutschlehrerinnen und -lehrer für „Der Entscheid ist mir nicht leicht gefallen.“

Der Satz „Der Entscheid ist mir nicht leicht gefallen.“ enthält den Helvetismus „der Entscheid“ (dem bundesdeutschen Standard entspricht *die Entscheidung*), der von 60 % der Lehrer in NRW und von 62 % in Luxemburg korrigiert wurde, aber nur von 18 % der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer. Weder die deutschen noch die luxemburgischen Lehrkräfte ergänzten die Korrektur mit dem Verweis auf den Helvetismus. Dies erstaunt auch deshalb nicht, weil der Ausdruck weder im Duden (Deutsches Universalwörterbuch, 2011) noch im Wahrig (Deutsches Wörterbuch, 2011) als solcher markiert wird. Im Variantenwörterbuch von Ammon et al. (2005) hingegen wird der Ausdruck als Helvetismus ausgewiesen, der in der Schweiz üblicher sei als „Entscheidung“. Es erstaunt allerdings, wie niedrig, bloß zu 66 % der Schweizer Lehrer den Ausdruck als akzeptiert ansahen. Immerhin waren es 16 %, die den Ausdruck nur in bestimmten Textsorten akzeptieren würden.

Das Wort *Kamin* ist im deutschländischen und luxemburgischen Standard ein Maskulinum, wird im Deutschschweizer Standard aber als Neutrum oder Maskulinum kodifiziert. Dennoch denken 12 % der Lehrerinnen und Lehrer in NRW, „das Kamin“ sei immer korrekt. Eine große Überraschung ist hier zudem die Tatsache, dass bloß 24 % der Deutschschweizer Lehrer die Form als korrekt bewerteten.

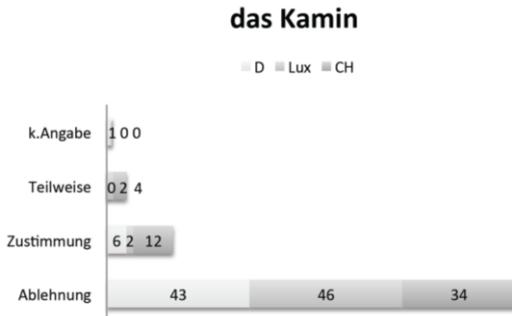


Abb. 2 – Bewertung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer für „das Kamin“

Dabei handelt es sich um einen Ausdruck, der in vielen Beschreibungen gerade als Charakteristikum des Schweizerischen Standards angesehen wird (vgl. Clyne, 1995), wobei stets betont wird, dass das Neutrum in der Schweiz auf mehr Akzeptanz stößt.

5. Fazit

In einer Zeit, als es noch selbstverständlich war, von einer einzigen allgemeinen deutschen Standardsprache (des *Binnendeutschen*) zu sprechen, sah man die Durchsetzung des plurizentrischen Modells nach dem 2. Weltkrieg sicherlich als ein Interesse, den Status der Standardsprachen einzuebnen, sodass Standardvarietäten, die bislang als peripher betrachtet wurden, vom Nimbus des Defizitären befreit wurden. So konnte Peter von Polenz (1987, S. 101) mit der Einführung der Plurizentrik-Vorstellung im linguistischen Kontext die monozentrische Ansicht als überwunden bezeichnen.

Im Feld des gymnasialen Deutschunterrichts hat sich hüben wie drüben noch keine professionsspezifische Perspektive auf die plurizentrischen Standardvarietäten ausgebildet. Ob sich allerdings ein plurizentrisches Sprachbewusstsein ausbildet, hängt sicherlich wesentlich an *flankierenden* Maßnahmen: Für den Schulunterricht etwa an der Ausbildung der Lehrkräfte, den curricularen Bestimmungen wie an den Kodizes.

Die Plurizentrik als Nebensache zu behandeln, ist zu einfach, denn die Kenntnisse und Fähigkeiten über sprachliche Variation tangieren nicht einzig die Frage, ob ein Deutschlehrer oder eine Deutschlehrerin eine Norm korrekt vermittelt, sondern insbesondere auch die – gerade für das Gymnasium – weit wichtigere Frage nach den Freiheitsgraden, die das Deutsche eröffnet, über die Möglichkeiten und Grenzen der Variation. Deren fundierte Kenntnis bildet die Basis für einen selbstbewussten Umgang mit Sprache und die daran geknüpfte Entwicklung eines persönlichen Stils.

Literaturverzeichnis

- Ammon, U. (1995). *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin: de Gruyter.
- Ammon, U. et al. (2004). *Variantenwörterbuch des Deutschen*. Berlin: de Gruyter.
- Auer, P. (2013). State borders and language change: the (non-)effects of political border permeability on language. In P. Gilles, H. Koff, C. Maganda & C. Schulz (Hrsg.), *Theorizing Borders Through Analyses of Power Relationships* (Regional integration and social cohesion, vol. 9, S. 227–248). Frankfurt a. M.: Lang.
- Berg, C. & Weis, C. (2005). *Sociologie de l'enseignement de langues dans un environnement multilingue. Rapport national en vue de l'élaboration du profil des politiques linguistiques éducatives luxembourgeoises*. Luxembourg: Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle / Centre d'études sur la situation des jeunes en Europe.
- Berthele, R. (2004). Vor lauter Linguisten die Sprache nicht mehr sehen. Diglossie und Ideologie in der deutschsprachigen Schweiz. In H. Christen (Hrsg.), *Dialekt, Regiolekt und Standardsprache im sozialen und zeitlichen Raum* (S. 111–136). Wien: Praesens.
- Burger, H. & Häcki Buhofer, A. (1998). *Wie Deutschschweizer Kinder Hochdeutsch lernen* (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik, Beihefte, H. 98). Stuttgart: Steiner.
- Clyne, M. (1995). *The German Language in a Changing Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Davies, W. V. (2000). Linguistic norms at school: a survey of secondary-school teachers and trainee teachers in a central German dialect area. *ZDL. Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik*, 67, 129–147.
- Davies, W. V., Wagner, M. & Wyss, E. L. (in Druck). *The Pluricentricity of German. Academic Construct vs German Teachers' Reality?* (45 Seiten).
- Durrell, M. (1999). Standardsprache in England und Deutschland. *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 27(3), 285–308.
- Ferguson, C. (1959). Diglossia. *Word*, 15, 325–340.
- Gallmann, P. & Sitta, H. (Hrsg.). (2001). *Duden: Schweizer Schülerduden. Rechtschreibung und Grammatik* (Bearb. von Alfra Sturm). Aarau: Dudenverlag.
- Gallmann, P. & Sitta, H. (Hrsg.). (2007). *Deutsche Grammatik* (5., vollst. überarb. Aufl.). Zürich: Lehrmittelverlag.
- Hägi, S. (2013). Ammon 1995 didaktisiert: Die deutsche Sprache in DACH und ihre Realisierung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In K. Schneider-Wiejowski, B. Kellermeier-Rehbein & J. Haselhuber (Hrsg.), *Vielfalt, Variation und Stellung der deutschen Sprache* (S. 537–548). Berlin: de Gruyter.
- Heuer, W., Flückiger, M. & Gallmann, P. (2010). *Richtiges Deutsch. Vollständige Grammatik und Rechtschreiblehre unter Berücksichtigung der aktuellen Rechtschreibreform* (29., überarb. Aufl.). Zürich: NZZ Verlag.
- Institut für Demoskopie Allensbach. (1998). Bayerisch hören viele gern. *Allensbacher Berichte*, 22, 1–5.
- Matt, P. von (2011). SchweizerDeutsch als Literatursprache. *SchweizerDeutsch. Zeitschrift für Sprache in der deutschen Schweiz*, 19(1), 13–16.
- Meyer, K. (2006). *Schweizer Wörterbuch. So sagen wir in der Schweiz*. Frauenfeld: Huber.
- Muhr, R. (1997). Welche Sprache wird an österreichischen Schulen unterrichtet? Sprachnormen, Spracheinstellungen und Sprachwirklichkeit im Deutschunterricht. *ide. Informationen zum Deutschunterricht*, 21(3), 32–46.
- Polenz, P. von (1987). Nationale Varianten der deutschen Hochsprache Podiumsdiskussion auf der VIII. Internationalen Deutschlehrertagung in Bern am 5. August 1986. *ZGL. Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 15, 101–103.

- Scharloth, J. (2005). Asymmetrische Plurizentrität und Sprachbewusstsein. Einstellungen der Deutschschweizer zum Standarddeutschen? *ZGL. Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 33, 236–267.
- Schmidlin, R. (2011). *Die Vielfalt des Deutschen. Standard und Variation. Gebrauch, Einschätzung und Kodifizierung einer plurizentrischen Sprache* (Studia linguistica Germanica 106). Berlin: de Gruyter.
- Sonderegger, S. (1998). Aspekte einer Sprachgeschichte der deutschen Schweiz. In W. Besch, O. Reichmann & S. Sonderegger (Hrsg.), *Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung* (2. Halbbd., S. 2825–2888). Berlin: de Gruyter.
- Wagner, M. (2009). *Lay Linguistics and School Teaching. An empirical sociolinguistic study in the Moselle-Franconian dialect area* (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik, Beihefte, H. 136). Stuttgart: Steiner.

Projektwebseite (Stand 2013)

<https://germa.unibas.ch/abteilungen/deutsche-sprachwissenschaft/forschungsprojekte/deutsch-im-gymnasialen-unterricht-deutschland-luxemburg-und-die-deutschsprachige-schweiz-im-vergleich/>

Sektion G4
Deutsch(-Unterricht)
und Mehrsprachigkeit

Sektionsleitung:
Cathrine Jipp
Anna Lasselsberger

Sektion G5
Deutsch weltweit –
Türen für Deutsch öffnen

Sektionsleitung:
Renate Köhl-Kuhn
Pramod Talgeri

Einleitung

Hans Drumbl – Freie Universität Bozen, Italien

Ein Projekt des Europäischen Fremdsprachenzentrums in Graz stellt Klaus-Börge Boeckmann von der Universität Wien vor: „MARILLE – ein Projekt zur Mehrsprachigkeit im Mehrheitssprachenunterricht“. Ausgehend vom Konzept des Mehrheitssprachenunterrichts wird die Förderung des individuellen Sprachenrepertoires als Ziel der plurilingualen Bildung nach den europäischen Vorgaben ins Auge gefasst. Es werden als relevante Beispiele aus der Praxis zwei neue Lehrwerke für das Unterrichtsfach Deutsch vorgestellt, die im Zeichen der Sprachenvielfalt stehen.

Der Beitrag von Karen Pupp Spinassé von der Universidade do Rio Grande do Sul in Porto Alegre, Brasilien: „Die Mehrsprachigkeit Brasiliens und der DaF-Unterricht“ berichtet von einem Forschungsprojekt, das ein Kapitel von Sprachkontakt vor dem Hintergrund der Sprachensituation und Sprachpolitik in Brasilien betrifft: „Methodische Aspekte des DaF-Unterrichts in bilingualen Kontexten Portugiesisch-Hunsrückisch“. Es handelt sich dabei um den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. Lehrpersonen können sich mit dem Hunsrückischen und dem Hintergrund zur Auswanderung nach Brasilien im Film „Heimat 3“ von Edgar Reitz vertraut machen.

„Deutsch als Muttersprache in Finnland“ ist das Thema von Alexandra Virtanen von der Universität Turku, Finnland. Im internationalen Panorama der Mehrsprachigkeit in den Schulen sticht Finnland durch eine Sprachpolitik hervor, die alle Sprachen respektiert und fördert. Das sind bei 5,4 Mio. Einwohnern ungefähr 150 Sprachen, die neben den Stützpfeilern der finnischen Zweisprachigkeit von Finnisch und Schwedisch zu berücksichtigen sind. Über

50 Sprachen werden an den Schulen gelehrt mit dem Ziel, den muttersprachlichen Unterricht für eine Vielzahl von Herkunftssprachen bis zum höchstmöglichen Niveau anzubieten. Der Muttersprachunterricht für Deutsch in der Stadt Turku wird als Beispiel vorgestellt und diskutiert.

Aus der Sektion G 5 „Deutsch weltweit – Türen für Deutsch öffnen“ stammt schließlich der Beitrag „Nur einen spaltweit oder sperrangelweit offen? Ergebnisse einer DAAD-Bedarfsanalyse zu Deutsch als Fremdsprache in Mexiko“ von Nils Bernstein, von der Universität Hamburg. Die Situation von Mexiko unterscheidet sich kaum von der in vielen anderen Ländern der Welt, wo die Verbreitung der deutschen Sprache bei drastischer Ressourcenknappheit neue Wege finden muss. Aus diesem Grund hat der DAAD eine Erhebung durchgeführt, um die relevanten Aspekte der Sprache und des Sprachunterrichts zu erkunden. Es werden die Ergebnisse dieser Befragung vorgestellt.

MARILLE – ein Projekt zur Mehrsprachigkeit im Mehrheitssprachenunterricht

Klaus-Börge Boeckmann – Universität Wien, Österreich

Abstract

Der Beitrag berichtet von den Ergebnissen des Projekts MARILLE (Mehrheitssprachenunterricht als Basis plurilingueller Erziehung), das von 2008–2011 am Europäischen Fremdsprachenzentrum des Europarats in Graz durchgeführt wurde (<http://marille.ecml.at>). Das Projekt beschäftigt sich mit den Strategien und Methoden, die verschiedene Länder gefunden haben, um Plurilingualismus in das Schulfach, das konventioneller Weise dem Mehrheitssprachenunterricht vorbehalten ist, in Sekundarschulen zu integrieren. Lehrkräfte der Mehrheitssprache werden, anders als Fremdsprachenlehrkräfte, normalerweise nur in geringem Umfang darin geschult, Unterricht in einer Zweitsprache zu geben und das plurilinguale Repertoire von Lernenden zu entwickeln. Die Schülerinnen und Schüler dieser Lehrkräfte bringen jedoch oft viele verschiedene Sprachen mit. Das bedeutet, dass der Mehrheitssprachenunterricht mehr leisten muss als nur Erstsprachenunterricht. Er muss einerseits Aspekte des Zweitsprachenunterrichts mit integrieren und andererseits in ein Gesamtkonzept zur Förderung einer Mehrsprachigkeit integriert werden.

1. Einleitung

Dieser Beitrag berichtet von einem Projekt des Europäischen Fremdsprachenzentrums (European Centre for Modern Languages/ECML, www.ecml.at). Das Europäische Fremdsprachenzentrum des Europarats in Graz ist ein erweitertes Teilabkommen des Europarats, dem 32 Mitgliedsländer angehören und das ein Programm von internationalen Projekten im Bereich der Sprachbildung organisiert (Martinyuk, 2011). Das Projekt MARILLE (Mehrheitsspra-

chenunterricht als Basis plurilingualler Erziehung) entstand aus der Überlegung heraus, dass wir einen „plurilingual turn“ auch im Mehrheitssprachenunterricht brauchen: In den meisten Ländern sind die Lehrenden der Mehrheitssprache nur auf eine einsprachige Unterrichtssituation vorbereitet. Ihr Ausbildungsstand wird der Mehrsprachigkeit der Schülerschaft und den curricularen Anforderungen an eine mehrsprachige Bildung nicht gerecht. Viele Mehrheitssprachenlehrkräfte haben ihre eigenen Lösungen gefunden, um mit dieser Herausforderung umzugehen bzw. werden von den Bildungssystemen ihrer Länder in spezifischer Weise dabei unterstützt. Das Projekt MARILLE hat die Methoden und Strategien untersucht und dokumentiert, die Lehrkräfte und Bildungssysteme zum Umgang mit dieser Situation entwickelt haben. In diesem Beitrag werden der Ausgangspunkt des Projekts und die wichtigsten Ergebnisse kurz vorgestellt. Es beginnt mit der nicht einfachen Klärung der Begriffe, dann folgt eine Diskussion der Zusammenhänge mit den anderen Sprachen in der Schule und ein kurzer Einblick in die im Rahmen von MARILLE entwickelten curricularen Vorschläge. Besonderer Wert wird auf die Darstellung von Praxisbeispielen gelegt, die anschaulich machen, wie plurilingualler Mehrheitssprachenunterricht konkret aussehen kann.

2. Terminologie

2.1 Mehrheitssprache

Viele werden zunächst mit der Bezeichnung „Mehrheitssprache“ im schulischen Kontext Schwierigkeiten haben. Sie findet sich nicht als offizielle Bezeichnung in schulischen Curricula, dort ist hingegen meist von „Mutter-“, „Unterrichts-“, „National-“ oder „Amtssprache“ die Rede. Wir verwenden den Begriff Mehrheitssprache deswegen, weil er in geeigneter Weise die Sonderrolle dieser Sprache charakterisiert, die alle Schüler/innen, unabhängig von ihren eigenen Sprachen, erlernen müssen, um den eigenen Schulerfolg zu

gewährleisten. Wir meinen damit die Sprache, die benutzt wird, um die meisten Schulfächer¹ (ausgenommen andere Sprachen) zu unterrichten, also Polnisch in Polen oder Deutsch in Österreich. Im „Guide for the development of language education policies in Europe“ des Europarats heißt es dazu: „Um andere Gegenstände als die Sprache selbst zu unterrichten, benützen Schulen eine linguistische Varietät, die in der Regel die (oder eine der) Amtssprache(n) ist“ (Beacco & Byram 2003, S. 56²).

Unser Projekt definiert Mehrheitssprache(n) so: „Die Erstsprache(n) der Mehrheit der Bevölkerung (einer definierten Region) in einem Land wird/werden vielfach auch die National-/Amtssprache(n) des Staats und die Unterrichtssprache(n) in den Schulen sein“ und wir kommentieren dann: „Entscheidend für die besondere Rolle der Mehrheitssprache(n) ist die Kopplung verschiedener Merkmale, die die gesellschaftliche Bedeutung dieser Sprache(n) so vergrößern, dass niemand, der in dieser Gesellschaft lebt, ohne diese Sprache(n) auskommt, auch wenn sie nicht ihre/seine Erstsprache(n) ist (sind)“ (Boeckmann, Aalto, Abel, Atanasoska, & Lamb, 2011, S. 78)³.

2.2 Multilingual (vielsprachig) – Plurilingual (mehrsprachig)

Der Begriff „multilingual“ wird zwar vielfach als Synonym für „mehrsprachig“ verwendet. In der Terminologie des Europarats aber steht er für das, was in der deutschen Fassung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen als „Vielsprachigkeit“ bezeichnet wird: das Vorkommen

-
- 1 In manchen Schulsystemen gibt es Programme wie „Fremdsprache als Arbeitssprache“ oder „Bilingualer Sachfachunterricht“, die heute meist unter dem Kürzel CLIL (content and language integrated learning) zusammengefasst werden. In diesen Programmen findet Fachunterricht in anderen Sprachen als der sonst üblichen Unterrichtssprache statt.
 - 2 Im Original englischsprachige Zitate wurden von Angehörigen des MARILLE-Teams übersetzt.
 - 3 Die Plurale in Klammern wurde gegenüber dem Originalzitat ergänzt. Denn es gibt „Länder und Regionen, in denen mehrere Sprachen als Unterrichtssprachen verwendet werden, wie z.B. in Luxemburg oder Malta. In diesen Fällen lässt sich annehmen, dass mehrere, in ihrem Status privilegierte Sprachen zusammen die Rolle der Mehrheitssprache einnehmen“ (Boeckmann, Aalto, Abel, Atanasoska, & Lamb, 2011, S. 7).

vieler Sprachen in einer Gesellschaft (oder auch einer Schulklasse). Dem gegenüber steht der Begriff „plurilingual“ für das mehrsprachige Repertoire der Einzelperson:

Das führt uns zur Unterscheidung zwischen Plurilingualismus („Mehrsprachigkeit“) als einer Kompetenz des Sprachanwenders (der in der Lage ist, mehr als eine Sprache zu verwenden) und Multilingualismus („Vielsprachigkeit“) als die Präsenz von mehreren Sprachen in einem bestimmten geographischen Gebiet: Es gibt also eine Verschiebung des Fokus von Sprachen (...) zu Sprachanwendern (Beacco & Byram, 2003, S. 8).

Entscheidend ist nun, dass „plurilinguale Bildung (...) eine Möglichkeit bieten (will), verschiedene Sprachen und Sprachvarietäten zu organisieren und ihnen einen Platz für ihre Weiterentwicklung“ zu geben (Boeckmann, Aalto, Abel, Atanasoska, & Lamb, 2011, S. 82). Statt als Problem oder als Komplikation wird Mehrsprachigkeit also als erstrebenswertes Ziel gesehen:

Plurilinguale Bildung bezieht sich auf alle Tätigkeiten, curriculare oder außercurriculare jeglicher Art, die beabsichtigen, die Sprachkompetenz und das individuelle Sprachenrepertoire eines Sprechers zu fördern und weiterzuentwickeln, von den ersten Schultagen an über das ganze Leben hinweg (Council of Europe, 2007, S. 18).

3. Der Kontext

Die Mehrheitssprache, z.B. Deutsch in den amtlich deutschsprachigen Regionen, steht in der Schule nicht isoliert da, sondern ist in das Gesamtnetzwerk der Sprachen in der Schule eingebunden. In einem seit 2006 laufenden Projekt bearbeitete die Sprachenpolitische Abteilung (jetzt Sprachenpolitische Einheit)⁴ des Europarats diesen Bereich, den sie zunächst „Languages of School-

4 Mehr Informationen zur Language Policy Unit (auf Englisch) unter http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Domaines_EN.asp (Stand: 15.04.2014).

ing“ nannte. Heute sind Ergebnisse dieses Projekt auf einer „Plattform für Materialien und Quellen zur plurilingualen und interkulturellen Bildung“ verfügbar, die unter dem Titel „Languages in education, languages for education“ (Sprachen in der Bildung, Sprachen für die Bildung) läuft (LPD, Language Policy Division, Council of Europe, 2009). Auf dieser Plattform stellt die Grafik in Abb. 1 die Sprachensituation in der Schule schematisch dar: Neben den in der Schule bewusst vermittelten Fremdsprachen und klassischen Sprachen, wie z.B. Englisch und Latein in Österreich spielen auch weitere Sprachen, die u. U. von den Lernenden „mitgebracht“ werden eine Rolle. Diese werden hier als Regional-, Minderheiten- und Migrationssprachen bezeichnet und kommen z.T. auch im Unterricht vor. Entweder nur als Unterrichtsgegenstand, etwa wenn in Österreich an einer Reihe von Schulen Türkisch im Rahmen des so genannten „Muttersprachlichen Unterrichts“ (Garnitschnig, 2013) angeboten wird oder sogar als Unterrichtssprache, wie z.B. Burgenlandkroatisch als (teilweise) Unterrichtssprache an einigen Schulen im Burgenland⁵. In den meisten Fällen jedoch finden diese Sprachen keine formale Berücksichtigung im Unterricht und sind in der Schule lediglich durch ihre Sprecher/innen präsent. Den Kern des bildungssprachlichen Repertoires bildet die hauptsächliche Schul- und Unterrichtssprache (von uns als Mehrheitssprache bezeichnet), die die einzige Sprache ist, die in allen Schulen sowohl als Unterrichtsfach als auch als Unterrichtssprache vorkommt. Gelegentlich gibt es in Österreich neben dem Deutschen auch andere Sprachen, auf die das zutrifft, wenn beispielsweise Englisch als Arbeitssprache im Geographieunterricht verwendet wird (vgl. FN 2) oder wie im o. e. Beispiel aus dem Burgenland. Auch europa- und weltweit gibt es durchaus Beispiele auf regionaler oder sogar nationaler Ebene, in denen mehrere Unterrichtssprachen verwendet werden (vgl. FN 4). In den seltenen Fällen, in denen zwei oder mehrere gleichrangige Unterrichtssprachen verwendet werden, können wir von „Mehrheitssprachen“ (im Plural) sprechen, ansonsten lässt sich in der

5 Ein Bundesland im Osten von Österreich, in dem eine kleine, aber staatlich anerkannte kroatische Volksgruppe lebt. Mehr Informationen zur sprachpolitischen Situation im Burgenland bieten Baumgartner (2000) und Boeckmann (2004).

Regel eine dominante Mehrheitssprache feststellen, die die oben beschriebenen Eigenschaften aufweist.

Das Erlernen dieser Sprache – in einer standard- und bildungssprachlichen Ausprägung – ist von zentraler Bedeutung für den gesamten Schulerfolg. Alle Lernenden, die andere Sprachen, Dialekte oder andere Nicht-Standard-Varietäten als ihre Erstsprachen erworben haben und zu Schulbeginn noch nicht über die Mehrheitssprache verfügen, sind vor die besondere Herausforderung gestellt, zugleich diese Sprache und die in ihr vermittelten schulischen Inhalte zu erlernen. Das heißt also beispielsweise, dass eine Schülerin mit albanischer und bosnisch-kroatisch-serbischer Erstsprache in Österreich nicht danach beurteilt wird, was sie in ihren zwei vor Schulbeginn erworbenen Sprachen kann, sondern (abgesehen vom Fremdsprachen- und/oder CLIL-Unterricht) ausschließlich danach, welche Leistungen sie in der Mehrheitssprache Deutsch und in den in dieser Sprache unterrichteten Fächern erbringt. Sie steht also unter großem Druck, Deutsch zu lernen.

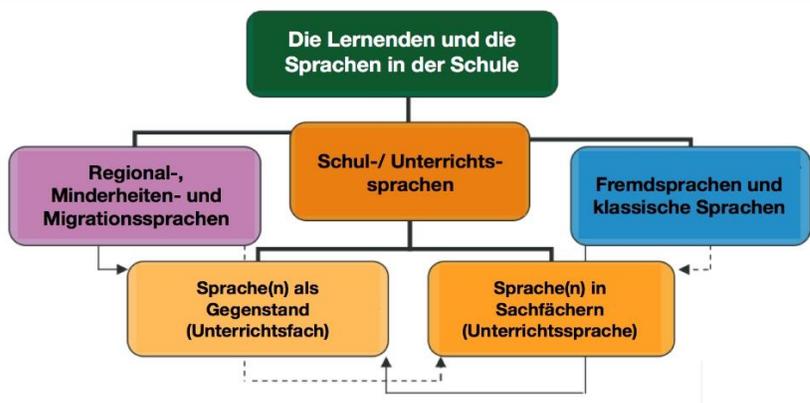


Abb. 1 – Die Lernenden und die Sprachen in der Schule (LPD 2009, 4; vom Autor übersetzt)

Dieser Lernprozess ist sehr komplex, da sprachliches und fachliches Lernen verschränkt stattfinden. Der Lernprozess dauert meist länger als gemeinhin angenommen wird und ist erst nach etwa fünf bis sieben Jahren abgeschlossen (Reich & Roth, 2002, S. 35).

3.1 Domänen der Mehrheitssprache

Wenn wir nun die Domänen der Mehrheitssprache(n) in der Schule genauer betrachten, sticht sofort ihre unterschiedliche Rolle in den Unterrichtsfächern, in denen sie „nur“ Unterrichtssprache ist – zumeist als „Sachfächer“ bezeichnet – und dem Unterrichtsfach, in dem sie auch Unterrichtsgegenstand ist, hervor. Es ist evident, dass dieses Unterrichtsfach, das der Vermittlung der Unterrichtssprache (Mehrheitssprache) als Unterrichtsgegenstand dient, von zentraler Bedeutung für die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenz und somit für den gesamten Schulerfolg ist.

Im Mehrheitssprachenunterricht werden u. a. allgemeine Lese-, Schreib- und mündliche Kommunikationskompetenzen in verschiedenen Genres und Textsorten vermittelt, aber neben den sprachlichen spielen auch kulturelle Komponenten eine Rolle: in diesem Unterrichtsfach werden die Lernenden mit der dominanten Kultur⁶ vertraut gemacht, erwerben kulturelles Wissen (z. B. im Umgang mit literarischen Texten) und bekommen auch – stärker als in anderen Unterrichtsfächern – Identitätsangebote. Schließlich werden den Lernenden in diesem Unterrichtsfach prozedurale Kompetenzen (Fertigkeiten) im Umgang mit Texten und anderen Informationsquellen vermittelt (Fleming, 2008, S. 30).

Aber auch in den Sachfächern, also den Unterrichtsfächern, in denen die Mehrheitssprache offiziell nur Medium und nicht Inhalt ist, also z.B. im Geschichts- oder Physikunterricht, findet de facto immer sprachliche Bildung statt, auch wenn es den Beteiligten (Lehrkräften wie Lernenden) nicht immer bewusst ist: „Subject learning is always language learning at the same time“ (Vollmer, 2007, S. 1). Somit ist Sprachkompetenz integraler Bestandteil von Fachkompetenz. Denn Sprache in fachlichen Kontexten ist nicht nur Terminologie – die sich etwa in einer Liste von Fachtermini darstellen ließe – sondern geht weit darüber hinaus, sie repräsentiert die Wissensstruktur des Fachs.

6 Im Idealfall wird nicht nur monokulturell vorgegangen, aber auch beim Berücksichtigen von Multikulturalität wird zumeist eine Kultur dominant bleiben.

Und schließlich gibt es zwischen den Bereichen Mehrheitssprache als Unterrichtssprache und Mehrheitssprache als Unterrichtsfach noch einige bedeutende Verknüpfungen: Ein neues Fach lernen ist fast wie eine neue Sprache lernen, ja das Lernen der Sprache des neuen Fachs ist ein wichtiger Bestandteil des fachlichen Lernens. Demzufolge können Lernende vieles übertragen, was sie beim Lernen der Sprache im Mehrheitssprachenunterricht schon kennengelernt haben. Die Merkmale schulisch-akademischer Sprache, der so genannten Bildungssprache sind für beide Bereiche von Bedeutung: Denn in allen Unterrichtsfächern wird Sprache u. a. spezifischer, expliziter, abstrakter, formeller und kohärenter gebraucht als im Alltag. Sie ist auch im mündlichen Gebrauch durch „die Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit“ gekennzeichnet – als konkrete linguistische Kennzeichen werden unter anderem die vermehrte Verwendung von Passiv, Konjunktiv, Substantivierungen und Komposita genannt (Gogolin, Neumann & Roth, 2007, S. 58–59). Es handelt sich also keineswegs nur um die Beherrschung von Fachwortschatz (Gogolin, 2006, S. 95–106). Ein weiterer Bereich der Verknüpfung zwischen der Mehrheitssprache als Unterrichtsgegenstand und als Unterrichtsfach, der hier als letzter genannt werden soll, ist folgender: Auch im Mehrheitssprachenunterricht wird eine Fachsprache verwendet: beispielsweise im Bereich der Sprachanalyse oder Textinterpretation. Die dort entwickelten bildungs- bzw. fachsprachlichen Fähigkeiten können also auf die Fachsprachen anderer Fächer transferiert werden.

4. Plurilinguales Mehrheitssprachencurriculum

Eines der zentralen Ergebnisse⁷ des Projekts MARILLE ist der – zugegebententative – Entwurf eines Mehrheitssprachencurriculums, das von den Prämissen eines plurilingualen Ansatzes ausgeht. Wichtig war uns dabei vor allem zu zeigen, dass in traditionellen Mehrheitssprachencurricula üblicher

7 Weitere Ergebnisse des Projekts MARILLE sind auf der Webseite <http://marille.ecml.at> und der Projektpublikation (Boeckmann, Aalto, Abel, Atanasoska, & Lamb, 2011) dokumentiert.

Weise vertretene Lehr- und Lernziele mit einer plurilingualen Vorgehensweise ebenso gut (oder besser) erreicht werden können wie mit der üblichen monolingualen. Diese Unterrichtsziele könnten als Kernziele bezeichnet werden, da sie den Kern eines mehrheitssprachlichen Curriculums, z.B. in Österreich des Lehrplans im Unterrichtsfach Deutsch, ausmachen: also etwa Sprachbetrachtung, Sprach- und Textanalyse. Die plurilingualen Unterrichtsziele stehen keineswegs in Konkurrenz zu den traditionellen Unterrichtszielen und sind auch nicht als ein Zusatz dazu zu verstehen, sondern als eine Erweiterung hinsichtlich einer plurilingualen Perspektive.

Das sehr kompakte MARILLE-Curriculum (Boeckmann, Aalto, Abel, Atanasoska, & Lamb, 2011, S. 21 ff.)⁸ enthält im Unterschied zu vielen anderen Curricula und Kompetenzbeschreibungen keine Einträge zum Bereich Einstellungen bzw. Haltungen, da die Entwicklung der Lernenden in diesem Bereich u. E. zwar angestrebt, nicht aber nachgewiesen oder überprüft werden kann. Wir formulieren statt dessen „Ziele und zugrunde liegende Werte“, die u. a. die angestrebten Haltungen und Einstellungen beinhalten und beschreiben die potentiell überprüfbar Lehr- und Lerninhalte unter den Kategorien „Kenntnisse“ (für die eher dem deklarativen Wissen zurechenbaren Inhalte) und „Fertigkeiten“ (für die eher dem prozeduralen Wissen zurechenbaren Inhalte).

Im Folgenden soll hier je ein Beispiel für jeden der drei Bereiche angeführt werden: Ein zentraler Punkt im Bereich Ziele und zugrunde liegende Werte ist „Alle Lernenden für eine mehrsprachige und multikulturelle Gesellschaft auszubilden, indem Freude, Neugier, Respekt und Wertschätzung von Sprachen entwickelt werden“ (Boeckmann, Aalto, Abel, Atanasoska, & Lamb 2011, S. 26). Diese Formulierung könnte sich in einer monolingualen Version, also z.B. allein bezogen auf die Sprache Deutsch, durchaus in einem traditionellen Curriculum finden. Entscheidend ist die Erweiterung in Hinblick auf Mehrsprachigkeit, Multikulturalität und Sprachen. Als nächstes möchte ich Beispiel

8 Eine sehr umfassende Darstellung von Kompetenzen im Bereich pluraler Ansätze von Sprach- und Kulturvermittlung wurde am Europäischen Fremdsprachenzentrum im Projekt FREPA/CARAP entwickelt (Candelier et al., 2013) – weitere Informationen unter: <http://carap.ecml.at>. Die unterschiedliche Herangehensweise der beiden Projekte wird in Boeckmann, Aalto, Abel, Atanasoska, & Lamb (2011, S. 9) erläutert.

für einen wichtigen Eintrag aus dem Bereich Kenntnisse anführen: „ein Bewusstsein für die Sprachen zu entwickeln, die in der Schule und in der Gesellschaft gesprochen werden“ (Boeckmann, Aalto, Abel, Atanasoska, & Lamb, 2011, S. 29). Auch hier handelt es sich nicht um etwas grundlegend Neues. Sprachbewusstsein bzw. -bewusstheit passt auch in ein traditionelles Curriculum. Die Öffnung für mehrere Sprachen erweitert aber die Perspektive – das traditionelle Lernziel ist im plurilingual orientierten Lernziel quasi erhalten. Abschließend noch ein Beispiel aus dem Bereich Fertigkeiten: „Fertigkeiten und Kenntnisse aus einer Sprache in eine andere Sprache zu transferieren und dadurch alle Sprachen des eigenen Sprachenrepertoires optimal zu nutzen“ (Boeckmann, Aalto, Abel, Atanasoska, & Lamb, 2011, S. 30). Dies ist ein Beispiel für eine Fertigkeit, die im traditionellen Mehrheitssprachencurriculum nicht vorkommt (allenfalls vielleicht in Fremdsprachencurricula), dennoch handelt es sich hier eher um eine Bewusstmachung bestehender Potentiale als um einen neuen Lerninhalt.

5. Praxisbeispiele

Ein wichtiger Schwerpunkt unserer Arbeit im Projekt MARILLE war es, Umsetzungsbeispiele für plurilingualen Mehrheits Sprachenunterricht zu finden. Wir sprechen dabei bewusst nicht von guter oder gar bester Praxis, da wir der Ansicht sind, dass auf Grund der Verschiedenartigkeit und sehr eingeschränkten Vergleichbarkeit der Situation in den verschiedenen Schulsystemen bei einer Übertragung auf einen anderen Kontext nicht davon ausgegangen werden kann, dass ein Praxisbeispiel ebenso gut funktioniert wie im Originalkontext. Es muss also angepasst werden und kann daher immer nur als Anregung dienen. Damit die Eignung der von uns gesichteten Praxisbeispiele von den potentiellen Anwender/inne/n beurteilt werden kann, haben wir die meisten von ihnen mittels eines Beschreibungsrasters näher charakterisiert. Die Praxisbeispiele und Beschreibungsraster sind über die Projektweb-

seite zugänglich; einige Praxisbeispiele stehen dort auch als fachlich kommentierte Unterrichtsvideos zur Verfügung.⁹ In diesem Beitrag soll allerdings nur ganz kurz auf eine Kategorie von Praxisbeispielen eingegangen werden: plurilinguale Ansätze in neueren österreichischen Deutschlehrbüchern für den Mehrheitssprachenunterricht (also nicht explizit für den Unterricht in Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache).¹⁰ Das Lehrbuch ist für die meisten Lehrenden ein sehr vertrautes Werkzeug und bestimmt das tatsächliche Unterrichtsgeschehen meist weit mehr als Lehrpläne und andere curriculare Vorgaben. Insofern sind Innovationen in Lehrbüchern ein verhältnismäßig direktes Mittel zur Veränderung des Unterrichts.

Vorgestellt werden sollen plurilinguale Elemente aus zwei (staatlich approbierten) Lehrwerken für das Unterrichtsfach Deutsch. Das eine, ein zweibändiges Lehrwerk für den Unterricht in der 5. und 6. bzw. in der 7. und 8. Schulstufe nennt sich einfach „Texte 1 und 2“ (Icelly & Sprenger, 2009a; 2009b). Abgesehen davon, dass es von Jugendlichen verfasste (und illustrierte) Texte enthält und nicht nur die üblichen Texte von bekannten österreichischen Autor/inn/en, werden zusätzlich Erstveröffentlichungen von Autor/ inn/en mit anderen sprachlichen Hintergründen (aus den Herkunftsländern Bosnien, Ghana, Nepal u. a.) präsentiert und auch parallel mehrsprachig abgedruckt.¹¹ Das zweite Lehrwerk nennt sich „Sprachwelten.Deutsch“ und ist für den für den Deutschunterricht in berufsbildenden Schulen konzipiert. Der erste Band (Längauer-Hohengaßner, Motamedi, Tanzer, Pichler & Angermayr, 2009) zeichnet sich durch ein Kapitel „Sprachenvielfalt“ aus, in dem zahlreiche Aspekte von Mehrsprachigkeit, Sprach- und Kulturvergleich und Sprach(en)bewusstheit angesprochen werden. Zum Beispiel wird mit Internationalismen gearbeitet, das Sprachenlernen wird thematisiert, Sprichwörter und Zahlen werden interkulturell und mehrsprachig verglichen.

9 Praxisbeispiele und Beschreibungsraster unter: <http://marille.ecml.at/Practiceexamples/tabid/1846/language/de-DE/Default.aspx>, Unterrichtsvideos unter: <http://marille.ecml.at/Classroomvideos/tabid/2915/language/de-DE/Default.aspx>

10 Für den Hinweis auf diese Lehrwerke bin ich der Kollegin Anna Lasselsberger aus Wien sehr dankbar.

11 Beispiel für einen Text auf Deutsch, Englisch und Ewe unter: http://files.dorner-verlag.at/onlineanhaenge/files/texte2_deutsch-ewes40.pdf

Diese ganz kurz dargestellten Beispiele sollen vor allem zeigen, dass es bereits sehr gute Ansätze gibt und in welche Richtung sich die Mehrheitssprachendidaktik, also auch die Deutschdidaktik in den amtlich deutschsprachigen Regionen, weiterentwickeln muss. Abschließend sei noch erwähnt, dass die Arbeit von MARILLE in einem Folgeprojekt unter dem Titel MALEDIVE, das vor allem Materialien für die Lehrer/innen/bildung erarbeitet¹², fortgesetzt wird. Wir hoffen, dass unsere Projekte Impulse für die dringend nötige plurilinguale Wende des Mehrheitssprachenunterrichts setzen können.

Literaturverzeichnis

- Baumgartner, G. (2000). Sprachgruppen und Mehrsprachigkeit im Burgenland. In H. van Uffelen (Hrsg.), *Musik, Sprache, Identität*, (Wiener Broschüren zur niederländischen und flämischen Kultur, Bd. 9, S. 35–74). Wien: Universität Wien. Zugriff über <https://www.ned.univie.ac.at/node/12652>
- Beacco, J.-C. & Byram, M. (2003). *Guide for the development of language education policies in europe. From linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg: Council of Europe. Zugriff über http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/FullGuide_EN.pdf
- Boeckmann, K.-B. (2004). Sprachenpolitik und Integration. Gedanken zur Situation im Burgenland und in Österreich. In H. van Uffelen, C. van Baalen & J. Sommer (Hrsg.), *Sprachenpolitik und Integration* (Wiener Broschüren zur niederländischen und flämischen Kultur, Bd. 13, S. 9–23). Wien: Universität Wien.
- Boeckmann, K.-B., Aalto, E., Abel, A., Atanasoska T. & Lamb, T. (2011). *Mehrsprachigkeit fördern. Die Mehrheitssprache im vielsprachigen Umfeld*. Graz/Strasbourg: Europäisches Fremdsprachenzentrum/Council of Europe.
- Candelier, M. et al. (2013). *CARAP– FREPA. A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. Competences and resources*. Graz/Strasbourg: Europäisches Fremdsprachenzentrum/Council of Europe.
- Council of Europe (2007). *Guide for the development of language education policies in Europe. From linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg:

12 Weitere Informationen unter: <http://maledive.ecml.at>

- Council of Europe, Zugriff über http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/FullGuide_EN.pdf
- Fleming, M. (2008). *Languages of schooling within a European framework for languages of education. Learning, teaching, assessment.* (Intergovernmental Conference. Prague, November 2007). Strasbourg: Council of Europe
Zugriff am 15.04.2014 über http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Prague2007_ConferReport_EN.doc
- Garnitschnig, I. (2013). *Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2011/12* (Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, 5). Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Zugriff über http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info5-13.pdf
- Gogolin, I., Neumann, U. & Roth, H.-J. (2007). *Schulversuch bilinguale Grundschulklassen in Hamburg. Wissenschaftliche Begleitung. Bericht 2007. Abschlussbericht über die italienisch-deutschen, portugiesisch-deutschen und spanisch-deutschen Modellklassen.* Hamburg: Universität Hamburg. Zugriff am 09.09.2016 über <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/neumann/files/bericht-2007-0.pdf>
- Icelly, M. & Sprenger, T. (2009a). *Texte 1. Auf einer Wolke liegen. Texte ab 10.* Wien: Dornier.
- Icelly, M. & Sprenger, T. (2009b). *Texte 2. Zwischen den Welten. Texte ab 13.* Wien: Dornier.
- LPD. Language Policy Division of the Council of Europe (2009). *Languages of Schooling.* Zugriff am 09.09.2016 über http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Schoollang_EN.asp
- Längauer-Hohengaßner, H., Motamedi, A., Tanzer, G., Pichler, H. & Angermayr, E. (2009). *Sprachwelten. Deutsch I. Gekonnt kommunizieren – Interkulturelle Kompetenzen erwerben.* Wien: Manz Schulbuch.
- Martinyuk, W. (2011). The Council of Europe's European Centre for Modern Languages. *Language Teaching*, 44(3), 398–399.
- Reich, H. H. & Roth, H.-J. (2002). *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung.* Hamburg: Amt für Schule.

Vollmer, H. J. (2007). *Introduction to Session on LAC and its Links to LS*. Prag: Council of Europe. Zugriff am 15.04.2014 über http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Prag07_Prog_9Nov11h_Vollmer.doc

Die Mehrsprachigkeit Brasiliens und der DaF-Unterricht

**Karen Pupp Spinassé – Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
Porto Alegre, Brasilien**

Abstract

In diesem Beitrag werden der Multilingualismus Brasiliens sowie dessen historische Aspekte und die aktuelle Situation dargestellt. Es wird ein spezifischer Fall für den Deutschunterricht in multilingualen Kontexten Portugiesisch-Hunsrückisch vorgestellt und über Prinzipien für eine Didaktik der Mehrsprachigkeit diskutiert.

1. Einleitung

Die Mehrsprachigkeit Brasiliens ist ein sehr komplexes Thema – nicht nur weil Sprachen komplexe Systeme sind, sondern weil Multilingualismus soziale und politische Aspekte mit sich bringt, die viel Aufmerksamkeit verlangen – welche in Brasilien seit erst nicht langer Zeit Minderheitensprachen geschenkt wird. Obwohl immer mehr Brasilianer Brasilien als ein multilinguales Land ansehen, herrscht im Allgemeinen noch die Meinung, dass das Portugiesische allein im ganzen Land gesprochen wird. Das ist die Folge einer langen Tradition, die im Laufe der Jahrhunderte den Monolingualismus im Lande geprägt hat und die nun schwer aus den Vorstellungen, Überzeugungen und sogar den Werten der Menschen zu eliminieren ist.

In diesem Sinne wirft der vorliegende Beitrag einen Blick auf die Mehrsprachigkeit Brasiliens und präsentiert dabei die Anwesenheit der deutschen Sprache. Aufgrund dieser Aspekte wird darauf abgezielt, über den Fremdsprachenunterricht in mehrsprachigen Kontexten in Brasilien zu diskutieren

– in unserem Fall insbesondere den DaF-Unterricht im spezifischen Sprachkontaktkontext Portugiesisch-Hunsrückisch.¹

2. Historische Aspekte der brasilianischen Mehrsprachigkeit

Bereits in der Kolonialzeit war Brasilien mehrsprachig. Schätzungen zufolge sollen im Jahrgang 1500, als die Portugiesen ins Land kamen, 1.078 Sprachen gesprochen worden sein (s. Rodrigues, 1993, S. 23). Mit der Zeit traten Indianer und Portugieser (sowie Franzosen, Spanier und später Holländer und Afrikaner) immer mehr in Beziehung zueinander. Jeder beherrschte seine spezifische(n) sprachliche(n) Varietät(en), übernahm aber so gut wie möglich Elemente des Alt-Tupi, die entlang der brasilianischen Küste von den Ureinwohnern gesprochene Sprache (vgl. Navarro, 2012, S. 245). Somit entstand eine Koine, eine Art lingua franca, welche „Língua Geral“ („Allgemeine Sprache“) genannt wurde. Diese überregionale Sprache wurde zu Verkehrssprache und dadurch so verbreitet, dass sie jahrhundertlang häufiger als das Portugiesische auftrat (vgl. Navarro, 2012, S. 245; Ribeiro, 1995, S. 122).

Zur Sprachenfamilie des Tupi gehörten verschiedene regionale miteinander verwandte Varietäten (Campbell, 1997, S. 341 ff.). Als überregionale Verkehrssprache kann man sich vorstellen, dass die Língua Geral nicht ganz einheitlich war und dass eher von mehreren Línguas Gerais („Allgemeinen Sprachen“) die Rede sein sollte, da sie verschiedene Elemente von Region zu Region entlang der riesigen Küste und abhängig von der Stamm-Mundart innerhalb des Tupi enthalten haben soll.

Abgesehen aber von linguistischen Aspekten haben die soziopolitischen Faktoren um diese Sprache eine größere Rolle gespielt. Wie oben bereits erwähnt, wurde eine Sprache mit „Tupi“-Basis in der Praxis zu Nationalsprache – zum Nachteil des Portugiesischen. Das führte dazu, dass 1758² Marquês de Pombal, damaliger portugiesischer Premierminister, den sogenannten „Diretório dos

1 Zum ähnlichen Inhalt auf Portugiesisch siehe Pupp Spinassé, 2011.

2 Eigentlich wurde das Gesetz bereits 1757 für bestimmte Regionen geltend veröffentlicht; 1758 wurde es auf das ganze Land ausgeweitet.

Índios“ (frei übersetzt „Indianer-Richtlinien“) verabschiedet hat, einen königlichen Befehl, der die Struktur und die Tätigkeiten in den Indigenen-Gemeinden bestimmte – auch was den Sprachgebrauch anging. Damit wurde das Portugiesische zur einzigen offiziellen Sprache Brasiliens erklärt und alle weiteren Sprachen wurden verboten (s. Mariani, 2008, S. 36).

Die afrikanischen Sklaven haben am meisten dazu beigetragen, die portugiesische Sprache in Brasilien zu verbreiten (s. Ribeiro, 1995, S. 114 f.). In einem Kreolisierungsprozess galt das Portugiesische z. B. als Koine für die Verständigung unter den unterschiedlichen afrikanischen Sprachgruppen (vgl. Ribeiro, 1995 und Couto, 2001). Dennoch blieb die offizielle Sprache nicht frei von Entlehnungen und weiteren Einflüssen der afrikanischen Sprachen, was das brasilianische Portugiesische sehr geprägt hat.

Weniger als 100 Jahre nach Pombals Gesetz fing aber eine große Migrationswelle von Europäern nach Brasilien an. Als erste große Gruppe kamen ab 1824 deutschsprachige Einwanderer in Südbrasilien an, im Laufe des Jahrhunderts nahm das junge Land aber noch Italiener, Polen, Ukrainer, Russen, Araber, Japaner u. a. auf, die direkt zur sprachlichen Vielfalt Brasiliens beigetragen haben. Einige dieser Einwanderersprachen werden noch heute gesprochen.

Im zwanzigsten Jahrhundert hat Präsident Getúlio Vargas ein Gesetz verabschiedet, das den Gebrauch von anderen Sprachen außer Portugiesisch verboten hat. Brasilien erlebte in seiner Regierung (1930–1945) einen Nationalisierungsprozess, der das „Brasilientum“ und alles, was zur nationalen Einheit beitrug, pflegen und fördern wollte. Das führte zu einer Überschätzung der portugiesischen Sprache und der Unterschätzung aller anderen, die dann als Drohung für die nationale Souveränität und für das Streben nach einer homogenen Gesellschaft angesehen wurden (vgl. Bomeny, 1999, S. 151 ff.). Wieder gab es eine Politik zugunsten des Monolingualismus und die sprachliche Vielfalt wurde ignoriert bzw. als schlecht und nachteilig bewertet.

Hauptsächlich aus den erwähnten Ereignissen entstand die angesprochene Tradition eines Monolingualismus. Bis heute herrscht noch die Meinung, dass „Brasilianer Portugiesisch sprechen“. Die Fremdsprachen bzw. das Fremdsprachenlernen wird dabei nicht direkt betroffen. Indirekt aber kann der Fremdsprachenunterricht in diesem (trotz der Tradition existierenden) mehrsprachigen Kontext negativ beeinflusst werden (s. Kapitel 5).

3. Der heutige Stand

Laut Untersuchungen des IPOL³ soll es in Brasilien 219 autochthone Sprachen (Indigenensprachen) und 51 allochthone Sprachen (Migrationsprachen) geben (Seiffert, 2009, S. 26). Diese Varietäten sind Erbe der Einwanderung und wurden in den Familien der Nachkommen im Laufe der Generationen erhalten. Diese Varietäten sehen jedoch nicht mehr so aus, wie zur Zeit der Einwanderung. Überwiegend hat der Kontakt zum Portugiesischen – neben natürlichen Faktoren der Sprachvariation – dazu geführt, dass sie zu eigenen Systemen geworden sind. Daher werden sie als „brasilianische Sprachen“ angesehen und somit als immaterielles Kulturerbe Brasiliens in den „Inventário Nacional da Diversidade Linguística“ („Nationales Inventar der sprachlichen Diversität“) aufgenommen (s. Oliveira, 2011). Das Dekret Nr. 7.387, nach dem das Inventar eingerichtet wurde, wurde am 09. Dezember 2010 vom Bundespräsidenten unterschrieben.⁴

4. Das Hunsrückische

Unter den allochthonen brasilianischen Sprachen ist das Hunsrückische vielleicht der meistverbreitete Vertreter der Varietäten deutscher Basis. Seine Herkunft geht auf den Rhein-Moselfränkischen Dialekt zurück, die von der Mehrheit der Einwanderer gesprochene Mundart. Seit dem Anfang erlebte die Sprache Sprachkontaktsituationen: zunächst mit den anderen vorhandenen deutschen Dialekten und im Laufe der Zeit mit dem Portugiesischen. Das Hunsrückische wurde in vielen Gemeinden zur Verkehrssprache und wird wegen seiner Merkmale und seiner Funktion als Koine charakterisiert (s. Altenhofen, 1996; Pupp Spinassé, 2005, 2013; Ziegler, 1996).

Während der Nationalisierung von Vargas wurde auch das Deutsche verboten. Somit wurde der Deutschunterricht in manchen Regionen eingestellt, was mit dem Einstieg von Brasilien in den Zweiten Weltkrieg gegen Deutschland

3 *Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística* (Institut für Forschung und Entwicklung in Sprachenpolitik)

4 <http://e-ipol.org/decreto-7387-2/> (Letzter Aufruf am 15.08.2014)

das ganze Land betroffen hat. Die jungen Sprecher verloren den Zugang zur Standardsprache und die älteren Sprecher hatten nun weniger Kontakt zu ihr. Sie wurde für einige (eher formelle) Funktionen durch das Portugiesische und für andere (eher informelle) Situationen durch das Hunsrückische ersetzt. Das trug direkt dazu bei, dass die Mundart sich stärker im Alltag der Gemeinden etablierte (Altenhofen, 2004, S. 84; Pupp Spinassé, 2011, S. 2014).

An der Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) führen wir Forschungsprojekte durch, die sich mit dieser Minderheitensprache beschäftigen. U. a. erforschen wir, wie hunsrückischsprechende Kinder das Hochdeutsche in der Schule lernen, und entwickeln dafür Unterrichtsmaterialien, die von der Realität der Schüler bzw. auch von ihrer Sprache ausgehen (s. Pupp Spinassé, 2014a, 2014b).

Ein Großteil der von uns untersuchten Schüler spricht das Hunsrückische neben dem Portugiesischen als Muttersprache, und fängt mit dem Hochdeutschen erst in der Schule an. Dennoch glauben viele daran, dabei eine bessere Variante ihrer Muttersprache zu lernen, die „richtige Version“. Deswegen arbeiten wir im Rahmen unserer Forschungsprojekte in Schulen mit Aktivitäten zur Förderung des Sprachbewusstseins und folglich der Mehrsprachigkeit (ebd.).

5. Ausgangspunkt für die Untersuchungen an Schulen

Um spezifisch Fragestellungen in Bezug auf den DaF-Unterricht für hunsrückischsprechende Kinder zu behandeln, werden empirische Aktivitäten des Projektes Ens-PH (Methodische Aspekte des DaF-Unterrichts in bilingualen Kontexten Portugiesisch-Hunsrückisch) in Schulen durchgeführt, in denen diese Kinder sich das Hochdeutsche als Fremdsprache formal aneignen.

Die Wichtigkeit dieser Arbeit in den Schulen lässt sich durch frühere Studien belegen. Es wurde bereits beobachtet, dass viele hunsrückischsprechende Kinder Motivationsprobleme beim DaF-Lernen haben. In Pupp Spinassé (2005) wurden Lernersprachen von bilingualen Schülern (Portugiesisch-Hunsrückisch) in Südbrasilien und monolingualen Schülern (Portugiesisch) in Rio de Janeiro beobachtet und analysiert. Die Ergebnisse der Sprachtests und der Interviews haben gezeigt, dass die Schüler aus den unterschiedlichen

Kontexten unterschiedliche Sprachproduktionen erbringen, und dass die Schwierigkeiten auf unterschiedliche Bereiche hinweisen. Außerdem konnte festgestellt werden, dass der Einfluss der Muttersprache unter den bilingualen Schülern sich nicht nur auf linguistischer Ebene auswirkt und dass die Haltung und die Einstellungen in Bezug auf die verschiedenen Sprachen (Hunsrückisch und Hochdeutsch) eine sehr relevante Rolle in der Lernmotivation in den mehrsprachigen Kontexten spielt (s. Pupp Spinassé, 2005). Die Ergebnisse zeigen, dass bilinguale Kinder Hunsrückisch-Portugiesisch auch Lernschwierigkeiten aufweisen, obwohl sie den Vorteil haben, eine sehr deutschähnliche Sprache zu beherrschen. Das könnte aber auch auf eine ungeeignete Methodik für diese besondere Gruppe zurückzuführen sein (s. Pupp Spinassé, 2014b, S. 25).

Im Grunde wird die Minderheitssprache negativ angesehen, denn nach der monolingual geprägten Sprachtradition und den spezifischen Aktionen gegen die deutsche Sprache während der Vargas-Regierung und des Zweiten Weltkrieges haben die brasilianischen „deutschstämmigen“ Sprachen an Prestige verloren (was bei den anderen Einwanderungssprachen auch der Fall war). Ein großer Teil der Gesellschaft sowie der Sprecher selber beurteilt das Hunsrückische als eine „schlechte“ Sprache, als ein „falsches Deutsch“. Viele Sprecher schämen sich für ihre Muttersprache und das beeinträchtigt ihr Selbstwertgefühl als Individuum und auch als Fremdsprachenlerner. Jahrelang wurde in den Schulen verboten, das Hunsrückische zu sprechen und unter Deutschlehrern war die Sprache Tabu – selbst in der Deutschlehrausbildung wurde die Meinung vertreten, dass Hunsrückischsprecher ihre Muttersprache aufgeben und sie durch das schulische Hochdeutsch ersetzen sollten. Daher entstanden Vorurteile und Mythen in Bezug auf die Mundart, nach denen sie als Hindernis für das Erlernen weiterer Sprachen – vor allem des Hochdeutschen – angesehen wird (siehe Hilgemann 2004, Altenhofen, 2004). Das ist der soziolinguistische Kontext, den wir noch heute in den Schulen vorfinden, wenn wir unsere Untersuchungen durchführen (s. Pupp Spinassé, 2014a, 2014b).

Daher kam der Anreiz, methodische Aspekte zu erarbeiten und didaktische Strategien bzw. Materialien zu entwickeln, welche die Mehrsprachigkeit der Schüler für das Sprachenlernen einsetzt. Dabei sollen aber nicht nur linguistische, sondern auch soziale Elemente berücksichtigt werden, indem die

Haltungen des Sprechers gegenüber den Sprachen und der Mehrsprachigkeit, sowie seine Einstellungen und Überzeugungen thematisiert werden. Das sind wichtige Maßnahmen, da das Sprachvorurteil eng mit der Haltung verbunden ist. Diese Arbeit ist eine Aufgabe der erwünschten Didaktik der Mehrsprachigkeit.

6. Für eine Didaktik der Mehrsprachigkeit

Zuerst ist es wichtig zu erklären, was unter Mehrsprachigkeit verstanden wird. Im Einklang mit dem Europarat, verwenden wir den Begriff Mehrsprachigkeit in Abgrenzung zum Begriff Vielsprachigkeit. Die Mehrsprachigkeit (oder Plurilingualismus) bezieht sich auf das „repertoire of varieties of language which many individuals use, and is therefore the opposite of monolingualism“ (Council of Europe, 2007, S. 8). Auf der anderen Seite verweist Vielsprachigkeit (oder Multilingualismus) auf ein Zusammenleben von verschiedenen Sprachen, auf „the presence in a geographical area, large or small, of more than one ‘variety of language’ i.e. the mode of speaking of a social group [...]; in such an area individuals may be monolingual speaking only their own variety“ (ebd.).

In diesem Sinne ist Mehrsprachigkeit die Kompetenz des Individuums, mehrere Sprachen gleichzeitig meistern zu können. Nur eine Nebeneinanderstellung von verschiedenen Kompetenzen ist hingegen die Mehrsprachigkeit, „the existence of a complex or even composite competence on which the user may draw“ (Council of Europe, 2001, S. 168).

Es ist nicht verwunderlich, dass, wenn von Mehrsprachigkeit die Rede ist, meistens an die frühe Mehrsprachigkeit gedacht wird. De Houwer (1997, S. 185) sagt, dass „fast die Hälfte der Weltbevölkerung funktional mehrsprachig [ist] und die Mehrheit von ihnen beide Sprachen als Muttersprache [haben]“. Nach Angaben der Vereinten Nationen gibt es 198 Länder; allerdings werden nach neueren Schätzungen in der Welt 6.912 Sprachen gesprochen – und fast alle werden sicherlich von jemandem als L1 gesprochen. Dennoch kann man auch von Mehrsprachigkeit reden, wenn ein Mensch die betroffene(n) Sprache(n) erst später erworben hat.

Um diese Mehrsprachigkeitskompetenz (s. Berthele, 2010) zu fördern oder überhaupt zu erreichen, spielt die schulische Bildung eine sehr wichtige Rolle. So wie die Zielsetzung, die von der Schule angestrebt wird, ist auch die Haltung, welche die Schule gegenüber der Mehrsprachigkeit ihrer Schüler zeigt, bestimmend. Daher setzt die Mehrsprachigkeitskompetenz eine spezifische Didaktik voraus, die für das Erlernen mehrerer Sprachen und folglich den Kontakt zu mehreren Kulturen motivieren soll.

In unserem spezifischen Fall des Hunsrückischen werden wir nicht nur mit linguistischen Aspekten der Mehrsprachigkeit konfrontiert, sondern auch mit sozialen. Und genau dies ist die Herausforderung der Didaktik der Mehrsprachigkeit (oder laut Berthele, 2010, der integrierten Sprachendidaktik). Die Idee dabei ist, die verschiedenen Sprachen nicht mehr einzeln zu behandeln und zu vermitteln, sondern „die monolingualen Grenzen [zu] überschreiten und die Sprachkompetenz als Ganzes [zu] betrachten“ (Berthele, 2010, S. 236). Neue neurologische Untersuchungen weisen darauf hin, dass, anders als früher geglaubt, L1 und L2 denselben Bereich im menschlichen Gehirn teilen (s. Abutalebi, 2008). Das ist noch ein Grund für den Perspektivenwechsel und die Annahme, dass Fremdsprachunterricht nicht monolingual verlaufen soll – und in unserem Fall sollen die Minderheitensprachen eingeschlossen werden.

Zur Didaktik der Mehrsprachigkeit gehört die Erarbeitung von Sprachbewusstsein – im Sinne einer Sensibilisierung bezüglich anderer Sprachen (des Fremdes) und im Sinne der Feststellung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den betroffenen Sprachen. Lange Zeit hat man geglaubt, dass dieser Kontrast zu Irrtümern und Interferenzen führen würde; die Übertragung nicht allein von sprachlichen Elementen, sondern auch von Elementen der Sprachkompetenz (wie z. B. Lesestrategien oder Lernstrategien) haben sich als sehr hilfreich erwiesen und bestätigen die alte Maxime „Je mehr Sprachen man schon kann, desto leichter fällt das Lernen von weiteren Sprachen“ (vgl. Berthele, 2010) – und das soll nicht nur für Mehrheitssprachen gelten.

Für eine Didaktik der Mehrsprachigkeit ist in erster Linie und im Ganzen wichtig, dass der Unterricht der Realität der Schüler angepasst wird (Prinzip der Lernerzentriertheit) (vgl. Poersch, 1995; Pupp Spinassé, 2005, 2014a). Es ist notwendig, das Sprachsystem der Schüler zu verstehen, damit auch verstanden wird, wie jeder Faktor Einfluss auf den Lernprozess ausübt bzw. ausüben kann. Daher ist es wichtig, direkt in der Form einer Lehrer-Schüler-

Interaktion zu arbeiten, und so das „Erbe“ der monolingualen Didaktik zu überwinden, nach der Lehrer oft mit Sprachvorurteilen gegenüber der gesprochenen Minderheitensprache gehandelt haben. Es ist im Gegensatz wichtig, dass sie die Unterschiede erkennen und berücksichtigen (Poersch, 1995, S. 203). So kann das Vorurteil in Bezug auf das Hunsrückische, nach dem die Sprache als negativer Faktor für das Erlernen des Hochdeutschen angesehen wird, überwunden werden. Dafür ist es seitens des Lehrers eine allgemeine Verständigung über das Sprachsystem des Schülers (Geschichte, Bildung...) und Respekt gegenüber seiner Identität notwendig.

Treffen und Workshops mit Lehrern gehören ebenfalls zu diesem Ausbildungskonzept, damit die Mehrsprachigkeitsdidaktik bei Lehrpersonen zum Thema wird. Wie können wir Wissenskompetenzen der L1 im Klassenzimmer nutzen und sie auf die neu zu lernende Sprache übertragen? Wie kann man die deutsche Standardsprache am besten unterrichten, ohne dabei das Hunsrückische zu verbieten – und im Gegenteil, in dem man es und sein Substrat für den Lernprozess nutzt?

Auch den Schülern soll Gelegenheit gegeben werden, mehr über die Geschichte ihrer Muttersprache zu erfahren: Woher sie kommt, wie sie gebildet wurde usw. Je sprachbewusster und -sensibilisierter der Schüler ist, desto besser kann er auch andere Sprachen lernen.

Laut der Allgemeinen Erklärung der Sprachenrechte sollte die Schule zur Förderung der vor Ort gesprochenen Minderheitensprachen beitragen und der Pluralität dienen, indem sie die Schüler integriert und sie für die mehrsprachige Realität der heutigen Welt sensibilisiert. Darüber hinaus setzt die Erklärung voraus, dass die Schüler das Recht darauf haben, ihre Muttersprache im Schulbereich zu sprechen, wenn dies der Wille der Gemeinde ist, und dass sie das Recht auf eine Bildung haben, die ihnen mehr Wissen über ihr sprachliches und kulturelles Erbe ermöglicht (s. Oliveira, 2003).

Es wird damit nicht angedeutet, dass wir z. B. für den schulischen Unterricht des Hunsrückischen sind. Wir sind eigentlich bis heute der Meinung, dass dies nicht nötig ist (obwohl wir es unterstützen, dass die Sprachgemeinde das Entscheidungsrecht hat, in welchen Situationen bzw. Instanzen sie die Sprache fördern will). Unser größtes Bedenken ist, dass die Minderheitensprache der Schüler nicht verboten wird, als wäre sie etwas Schlechtes, das nicht praktiziert werden sollte. Unseres Erachtens könnte es einige spezifische Momente

bzw. Situationen in der Schule geben, in denen die Mundart berücksichtigt werden könnte: eine Kunststunde auf Hunsrückisch; ein eigener Erdkundeunterricht über die Region; eine Geschichtsstunde über die Einwanderung. Es ist im Prinzip nicht schwierig, solche Ideen umzusetzen, da die lokale Mundart oft auch von den Lehrern – auch den Deutschlehrern – gesprochen wird.

Eine solche Tätigkeit ist aus unserer Sicht nicht ausschließend, wie es vielleicht auf den ersten Blick scheinen mag. Die Tatsache, dass die Klassen heterogen sind, d. h. Hunsrückischsprecher und Nicht-Hunsrückischsprecher sind zusammen in einer Klasse, ist immer ein Grund zur Sorge seitens vieler Lehrer, wie wir in den Gesprächen im Rahmen des Forschungsprojekts feststellen konnten. Wir nehmen aber das in Frankreich durchgeführtes Didenheim-Projekt als Muster, das in der Pluralität die Möglichkeit sieht, das Interesse an Sprachen und die Toleranz gegenüber dem Anderen in den Schülern zu entwickeln (Hélot, 2006, S. 66–69).

Das Didenheim-Projekt war innovativ, indem es eine wirklich transformative Pädagogik vorschlägt. Kinder mit unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Hintergründen besuchten ein und dieselbe Klasse und die Pluralität wurde als Lehr- bzw. Lernstrategie verwendet – und alle Sprachen waren gleichwertig und bekamen die gleiche Behandlung. Ziel war es, den Kindern einen ersten Kontakt zu anderen Sprachsystemen zu ermöglichen und damit ihre Neugier auf andere Sprachen zu wecken.

In unserem Kontext wäre allein die Maßnahme, die Minderheitensprache weiterhin zu sprechen und sie dadurch sichtbar werden zu lassen, schon eine Möglichkeit, diese Art von Sensibilisierung aufzubauen.

Wir wünschen ein Programm, das den Unterricht von mehreren Sprachen unterstützt und somit die Pluralität fördert, das aber auch auf das Lokale achtet. Selbst wenn die Minderheitensprache nicht zum Curriculum gehört, dass sie zumindest respektiert wird und dass keiner dem zweisprachigen Schüler eine monolinguale Erziehung geben will.

7. Fazit

Die Auseinandersetzung mit diesem Thema ist relevant, da es diesbezüglich ein Desiderat seitens der Wissenschaft gibt. Es ist auch eine gewisse Vernachlässigung seitens der Gesellschaft sowie einflussreicher politischer Instanzen festzustellen, welche die brasilianische Mehrsprachigkeit ignorieren. Aus diesem Grund sehen wir die Notwendigkeit, das Problem bekannt zu machen und durch Forschungsergebnisse und Überlegungen die Ideen der Mehrsprachigkeitsdidaktik zu verbreiten und dem Prinzip der Pluralität zum Durchbruch zu verhelfen.

Eine umfassende und tatsächlich empirische Studie zum Thema „Didaktik der Mehrsprachigkeit“ setzt langfristige Untersuchungen voraus, denn sie besteht aus Gesprächen mit Lehrern, Beobachtungen des Lernprozesses und der Analyse der Daten.

Ideen- sowie Informationsaustausch sind nötig, damit man die besten Wege zur Anwendung findet. Darum ist die Zusammenarbeit mit den Lehrern so wichtig, denn sie müssen eine Stimme in diesen Diskussionen haben. Es muss den Lehrern die Gelegenheit gegeben werden, von ihren Erfahrungen im Unterricht zu berichten, damit ihre Sorgen, Hoffnungen und Erwartungen erkannt und ernst genommen werden. So werden nach und nach Techniken, Strategien und Materialien für die spätere Umsetzung im Unterricht entwickelt – worauf in unserem Projekt abgezielt wird.

Literaturverzeichnis

- Abutalebi, J. (2008). Neural aspects of second language representation and language control. *Acta Psychologica*, 128(3), 466–478.
- Altenhofen, C. V. (1996). *Hunsrückisch in Rio Grande do Sul. Ein Beitrag zur Beschreibung einer deutschbrasilianischen Dialektvarietät im Kontakt mit dem Portugiesischen*. Stuttgart: Steiner.
- Altenhofen, C. V. (2004). Política lingüística, mitos e concepções lingüísticas em áreas bilíngües de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil. *RILI. Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 2(3), 83–93.
- Berthele, R. (2010). Mehrsprachigkeitskompetenz als dynamisches Repertoire. Vorüberlegungen zu einer integrierten Sprachendidaktik. In F. Bitter

- Bättig & A. Tanner (Hrsg.), *Sprachen lernen – Lernen durch Sprache* (S. 225–239). Zürich: Seismo.
- Bomeny, H. M. B. (1999). Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In D. Pandolfi (Eds.), *Repensando o Estado Novo* (S. 137–166). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Campbell, L. (1997). *American Indian Languages. The historical linguistics of Native America*. New York: Oxford University Press.
- Council of Europe. (Ed.). (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe. (Ed.). (2007). *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- Couto, H. H. do (2001). Línguas Crioulas. *Linguagem. Cultura e Transformação*, 11. Zugriff am 15.08.2014 über <http://www.comciencia.br/reportagens/linguagem/ling11.htm>
- De Houwer, A. (1997). Aquisição bilíngüe da criança. In P. Fletcher & B. Mac Whinney (Eds.), *Compêndio da linguagem da criança* (pp. 185–208). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Hélot, C. (2006). Bridging the gap between prestigious bilingualism and the bilingualism of minorities: Towards an integrated perspective of multilingualism in the French education context. In M. Ó. Laoire (Eds.), *Multilingualism in educational settings* (Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen, Bd. 3, S. 49–72). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hilgemann, C. (2004). *Mitos e concepções lingüísticas do professor em contextos multilíngües*. (Dissertation). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Mariani, B. S. C. (2008). Entre a evidência e o absurdo: sobre o preconceito lingüístico. *Cadernos de Letras da UFF*, 36, 27–44.
- Navarro, E. de A. (2012). O último refúgio da língua geral no Brasil. *Estudos Avançados*, 26, 245–254.
- Oliveira, G. Müller de (Ed.). (2003). *Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos: novas perspectivas em política lingüística*. Campinas: Mercado de Letras.

- Oliveira, G. Müller de (2011). Políticas Linguísticas Como Políticas Públicas. In T. Guadalupe Bertussi & N. D. Ouriques (Eds.), *Anuário Educativo Brasileiro. Visão Retrospectiva* (pp. 313–333). São Paulo: Cortez.
- Poersch, J. M. (1995). Atitudes e aptidões no ensino de línguas: é possível alfabetizar em língua estrangeira? *Letras de Hoje*, 30(2), 193–205.
- Pupp Spinassé, K. (2005). *Deutsch als Fremdsprache in Brasilien. Eine Studie über kontextabhängige unterschiedliche Lernaltersprachen und muttersprachliche Interferenzen* (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache, Bd. 79). Frankfurt a. M.: Lang.
- Pupp Spinassé, K. (2011). O Ensino de línguas em contextos multilíngues. In H. Mello, C. v. Altenhofen & T. Raso (Eds.), *Os Contatos Linguísticos no Brasil* (pp. 423–443). Belo Horizonte: UFMG.
- Pupp Spinassé, K. (2013). O aspecto lexical na língua dos imigrantes alemães no Brasil. In M. Witt, I. Arendt & J. L. Cunha (Eds.), *História da imigração: possibilidades e escrita* (pp. 334–354). São Leopoldo: Oikos.
- Pupp Spinassé, K. (2014a). Dialekt im Deutschunterricht? Für eine Didaktik der Mehrsprachigkeit in Brasilien. *Fremdsprache Deutsch*, 50, 25–29.
- Pupp Spinassé, K. (2014b). Sprachenpolitische und didaktische Reflexionen für den Deutschunterricht in einem bilingualen Kontext Brasiliens. In K. Herzig, S. Pflieger, K. Pupp Spinassé & S. Sadowski, *Transformationen. DaF-Didaktik in Lateinamerika. Impulse aus Forschung und Unterrichtspraxis* (S. 13–29). Tübingen: Stauffenburg.
- Ribeiro, D. (1995). *O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil* (2. ed.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Rodrigues, A. Dall’Igna (1993). Línguas Indígenas. 500 anos de descobertas e perdas. *Ciência Hoje*, 16, 23.
- Seiffert, A. P. (2009). *Línguas brasileiras de imigração faladas em São Bento do Sul (SC). Estratégias para revitalização e manutenção de línguas na localidade*. (Dissertation). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Ziegler, A. (1996). *Deutsche Sprache in Brasilien. Untersuchungen zum Sprachwandel und zum Sprachgebrauch der deutschstämmigen Brasilianer in Rio Grand do Sul* (Kultur der Deutschen im Ausland, Bd. 2). Essen: Die blaue Eule.

Deutsch als Muttersprache in Finnland

Alexandra Virtanen – Universität Turku, Finnland

Abstract

Jedes Kind hat ein Recht auf seine Muttersprache und Kultur. Die eigene Muttersprache ist die Sprache des Denkens und der Gefühle. Sie hilft, die Persönlichkeit des Kindes zu entwickeln. In mit ca. 5,4 Mio. Einwohnern relativ dünnbesiedelten Finnland werden trotzdem ungefähr 150 Sprachen gesprochen und ein Drittel davon sogar an Schulen gelehrt. Mehrsprachigkeit bedeutet für das nordeuropäische Land die unschätzbare Fähigkeit, internationale Zusammenarbeit und Interaktion zu fördern sowie den Dialog zwischen unterschiedlichen Kulturen und Religionen zu entwickeln. Deshalb erhalten Migrantenkinder in Finnland die Möglichkeit, während der allgemeinbildenden Schulzeit am Muttersprachenunterricht ihrer Herkunftssprachen teilzunehmen. In diesem Artikel möchte ich kurz das finnische Modell der schulischen Migrantenförderung mit seinen Zielen und Umsetzungen vorstellen und dabei etwas genauer auf den muttersprachlichen Deutschunterricht eingehen.

1. Bildungspolitische Fördermaßnahmen für Schüler mit Migrationshintergrund in Finnland

Finnland gehört neben England, Österreich sowie den anderen nordeuropäischen Staaten zu den wenigen Ländern in Europa, in denen bereits schulische Fördermaßnahmen für Kinder mit Migrationshintergrund fest in das Schulsystem eingebettet sind (Ratzki, 2009). Dazu zählt nicht nur Finnisch als Zweitsprache, sondern auch Sprachunterricht in der jeweiligen Erstsprache

der Schüler, der sogenannte muttersprachliche Unterricht¹. Trotz eher niedriger Migrationszahlen im Vergleich zur Bundesrepublik Deutschland – 958.299 Zuwanderer nach Deutschland (Migrationsbericht 2011, S. 14, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2013), 29.500 Zuwanderer nach Finnland (Maahanmuuton vuosikatsaus, Sisäasiainministeriö, 2011, S. 3) im Jahr 2011 – wird in Finnland auf die besonderen Bedürfnisse jedes Kindes eingegangen. Hierbei ist einer der wichtigsten Leitfäden, dass jedes Kind einen Anspruch auf seine eigene Muttersprache hat. Denn laut finnischem Grundgesetz § 17 hat jeder in Finnland lebende Mensch das Recht, seine eigene Muttersprache zu pflegen und weiterzuentwickeln. Sogar im Lehrplan des allgemeinbildenden Schulsystems wird festgehalten, dass die allgemeine Schulausbildung die kulturelle und sprachliche Identität sowie die muttersprachliche Entwicklung jeden Schülers zu unterstützen hat (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, Opetushallitus, 2004, S. 14).

Im zweisprachigen Finnland² werden ungefähr 150 weitere Sprachen gesprochen und über 50 Sprachen an Schulen gelehrt. Dazu zählen nicht nur die allgemeinen schulischen Fremdsprachen. Auch Migrantenschüler erhalten das Recht, den Muttersprachenunterricht ihrer Herkunftssprachen zu besuchen. Als Migrantenschüler werden in Finnland diejenigen Kinder und Jugendlichen bezeichnet, die entweder nach Finnland eingewandert sind oder mit Migrationshintergrund geboren wurden. Dabei ist festzustellen, dass der Anteil an Migrantenschülern an finnischen Gemeinschaftsschulen³ gleichmäßig zunimmt und an einigen Schulen in den Großstädten bereits über die Hälfte ausmacht.

Migranten werden in Finnland als gleichberechtigte Mitglieder der Gesellschaft verstanden und deshalb haben auch Migrantenschüler den gleichen Anspruch auf eine allgemeine Schulbildung wie finnische Kinder und Jugendliche. So gestaltet sich ihr Unterricht selbstredend nach den Grundlagen des landesweiten finnischen Lehrplans. Hierbei wird aber besonders die Herkunft

1 auf Finnisch: maahanmuuttajien äidinkielen opetus

2 Finnland ist ein zweisprachiger Staat mit den Landessprachen Finnisch und Schwedisch.

3 Als Gemeinschaftsschule bezeichnet man die Klassenstufen 1–9, in denen die Schüler ihre allgemeine Lernpflicht absolvieren.

der Kinder, ihre Ausgangssituationen wie u. a. Muttersprache und Kultur, der Einwanderungsgrund oder sogar die Dauer ihres Aufenthaltes berücksichtigt. Üblicherweise wird ein Schüler, der gerade nach Finnland eingewandert ist, in einer ihm vom Alter und Entwicklungsstand her entsprechenden Klasse untergebracht. Falls erforderlich hat er die Möglichkeit, auch Finnisch oder Schwedisch als Zweitsprachenunterricht zu besuchen. Weitere schulische Fördermaßnahmen sind der Muttersprachenunterricht sowie Förderstunden im Fachunterricht auf Finnisch/ Schwedisch oder sogar in der eigenen Muttersprache, die meist fakultativ aber auch parallel zum allgemeinen Schulunterricht angeboten werden. Die Schüler haben außerdem das Recht, am Religionsunterricht ihrer eigenen teilzunehmen, wenn es mehr als drei Teilnehmer gibt.

2. Muttersprachlicher Unterricht

Muttersprachlicher Unterricht fördert das Denken und den Sprachgebrauch der Schüler, stärkt ihr Weltbild und formt Ihre Persönlichkeit. Da der Erhalt der eigenen Muttersprache in einer neuen Sprachumgebung aber häufig nicht selbstverständlich und einfach ist, erfordert dieser Prozess gemeinschaftliches Engagement. So wird in Finnland muttersprachlicher Unterricht ergänzend zum allgemeinen Schulunterricht angeboten. Dieses besondere Förderprogramm trägt der finnische Staat mithilfe spezieller Finanzierung. Gemeinsam mit Finnisch oder Schwedisch als Zweitsprachenunterricht entwickeln die Schüler grundlegende Fähigkeiten, sich in einer globalen Welt zurechtzufinden und zweisprachig bzw. mehrsprachig zu handeln.

2.1 Ziele des muttersprachlichen Unterrichts

Die Aufgabe des Muttersprachenunterrichts ist es, das Interesse der Schüler an ihrer eigenen Sprache zu wecken bzw. sich ihrer Herkunft und Kultur bewusst zu werden. Denn die Muttersprache ist die Brücke zur eigenen Familie und Kultur. Muttersprachliche Lese- und Schreibfertigkeiten ermöglichen, Literatur oder Zeitungsmeldungen der eigenen Sprachgemeinschaft zu verstehen und Kontakt mit anderen Gleichsprachigen auf der ganzen Welt

aufzunehmen. Aber nicht nur die Besinnung auf die eigenen Wurzeln wird durch starke muttersprachliche Fertigkeiten unterstützt, auch die Eingewöhnung in das neue Heimatland. Denn Integration bedeutet schließlich das Einleben in ein neues Land durch Aufrechterhalten der eigenen Kultur und Muttersprache. Hinzu kommt, dass muttersprachliche Kenntnisse eine eventuelle Rückkehr ins Heimatland erleichtern. In Finnland spricht man deswegen nicht nur von einer sich auszahlenden Investition für den Einzelnen sondern für die ganze Gesellschaft. Mehrsprachigkeit ist sowohl bei internationaler Zusammenarbeit und Kommunikation zwischen verschiedenen Kulturen und Religionen nötig, als auch in der Wirtschaft unabdingbar.

Viele internationale Untersuchungen haben gezeigt, dass gute Muttersprachenkenntnisse sogar das Erlernen einer Zweitsprache vereinfachen. So sind bei Kindern von Minderheiten, deren Muttersprache in der Schule unterstützt wird, bessere schulische Leistungen nachgewiesen worden als bei Schülern, die nur die Mehrheitsprache lernen. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass der muttersprachliche Unterricht Gedankenverarbeitung und Lernverhalten begünstigt sowie den Schulerfolg verbessert (Thomas & Collier, 2003).

Bei der Lehrplanerarbeitung der verschiedenen Muttersprachen werden besonders der Aufbau der einzelnen Sprachen, ihre literarische Ausdruckweise sowie der dazugehörige kulturelle Hintergrund berücksichtigt. Hinsichtlich des unterschiedlichen Alters, der Sprachgewohnheiten und früherer Unterrichtserfahrungen werden die Lernziele im Rahmenlehrplan (Perusopetuksen opetusuunnitelman perusteet, Opetushallitus, 2004, liite 5) wie folgt festgelegt:

Ein Schüler

- verfügt über sprach- und kulturspezifische Kommunikationsfertigkeiten sowie über die für die Muttersprache typischen sozialen Kompetenzen
- benutzt die Muttersprache frei und natürlich in verschiedenen Sprachsituationen in und außerhalb der Schule
- erwirbt grundlegende Lesefertigkeiten und vertieft das rezeptive Lesen
- kann Gehörtes, Gesehenes, Gelesenes und Gesprochenes selbständig bewerten und produzieren

- kennt verschiedene Schreibebeben der Muttersprache, die Regeln der Rechtschreibung sowie die Strukturen der Schriftsprache
- erweitert seinen Wortschatz
- baut sein sprachliches Bewusstsein aus
- begreift die Bedeutung der Zweisprachigkeit unter Berücksichtigung der eigenen sprachlichen Entwicklung
- kennt seine Kultur und ist in der Lage, Phänomene unterschiedlicher Kulturen miteinander zu vergleichen

2.2 Umsetzung

Nach Finnland eingewanderte Kinder, finnische Schüler, deren Eltern (oder ein Elternteil) eine andere Sprache als Finnisch, Schwedisch, Samisch oder Gebärdensprache sprechen, aus dem Ausland adoptierte Kinder oder Kinder, die über längere Zeit im Ausland gelebt haben, erhalten das Recht, ihre Sprachkenntnisse durch den Besuch des muttersprachlichen Unterrichts zu pflegen, soweit dieser von ihrer Gemeinde angeboten wird. Ungefähr 92 Kommunen realisieren diesen fakultativen Unterricht nach landesweit festgelegten Richtlinien in zwei Wochenstunden à 45 Min. Jede Gemeinde kann Fördergelder für die Organisation des Muttersprachenunterrichts beantragen, sobald es mindestens 4 interessierte Kinder einer Sprachgruppe gibt. Hauptsächlich wird das Angebot von Schülern der Klassen 1–9 in Anspruch genommen. Aber sogar Vorschulkinder oder Jugendliche der gymnasialen Oberstufe können daran teilnehmen.

Die Lehrkräfte für diese Fördermaßnahme sind größtenteils Muttersprachler, die ebenfalls als Migranten nach Finnland eingewandert sind und die teilweise schon über eine finnische Pädagogikausbildung verfügen. Sie sind meist als Stundenlehrkräfte bei den Kommunen beschäftigt.

Die höchsten Teilnehmerzahlen hatten im Jahr 2012 die Sprachen Russisch (ca. 4000 Schüler), Somali (ca. 2100), Arabisch (ca. 1100), Albanisch (ca. 850) und Estnisch (ca. 780) (Maahanmuuttajien koulutuksen tilastot, 2014).

3. Muttersprachlicher Deutschunterricht

Deutsch liegt als Muttersprachenunterricht auf Platz 14 mit durchschnittlich 185 Schülern. Im Jahr 2012 zählte man 5792 registrierte Deutschsprachige in Finnland⁴. Davon nahmen im gleichen Zeitraum 197 Schüler im Frühjahr und 180 Schüler im Herbst am muttersprachlichen Deutschunterricht teil. Im Vergleich zu den Vorjahren blieben die Schülerzahlen relativ konstant, wie sich aus der folgenden Tabelle erkennen lässt (Omana äidinkielenä opetetut kielel ja opetukseen osallistuneiden määrät vuonna 2006–2012).

Jahreszahl	Schülerzahl im Herbst	Schülerzahl im Frühjahr
2012	180	197
2011	192	162
2010	165	171
2009	161	188
2008	185	171
2007	184	159
2006	147	154

3.1 Umsetzung und Inhalt

Je nach Schülerzahl werden die Gruppen in Alters- bzw. Klassenstufen eingeteilt. In einer Unterrichtsgruppe befinden sich deshalb häufig Schüler mehrerer Klassenstufen. Lehrmaterial und Reihenfolge des Unterrichtsstoffes bestimmt die Lehrkraft in Bezug auf den allgemeinen Lehrplan selbständig. In der Stadt Turku, die sich an der Südwestküste des Landes befindet, gibt es beispielsweise schon seit geraumer Zeit drei Deutschgruppen. In der ersten

4 Die Zahl habe ich den Veröffentlichungen des finnischen Zentralamtes für Statistik entnommen. Vgl. Tilastokeskus, o. J.

Gruppe sind Kinder der Klassen 1–3, in der mittleren Gruppe Schüler der Klassen 4–6 und in der ältesten Gruppe treffen sich die 7.–9. Klässler. Die Gesamtteilnehmerzahl schwankt zwischen 25 und 35 Kindern. Alle Kinder und Jugendlichen besuchen verschiedene Schulen der Stadt. Für den Muttersprachenunterricht allerdings treffen sie sich immer an der gleichen Schule. Diese Stunden dienen ihnen deshalb auch zum Freundschaften pflegen und sind oftmals die einzigen Möglichkeiten, ihr Deutsch außerhalb des engen Familienkreises zu benutzen. Als Arbeitsbuch verwenden die Turkuer Schüler unter anderem die in Deutschland verlegten Lehrwerke des Dudenverlags und die von Schöningh. Sprachlich gesehen werden ganz unterschiedliche Bereiche der rezeptiven und produktiven Fertigkeiten erlernt. Während die jüngeren Schüler hauptsächlich das Leseverständnis und die kommunikative Kompetenz üben, beschäftigen sich die älteren mit grammatischen Strukturen oder methodischen Arbeitsschritten. Die Anlehnung an den deutschen Lehrplan sowie die daraus resultierende Verbindung zu den deutschsprachigen Ländern ist für die Schüler nicht nur kulturell sehr wichtig. Einige von ihnen haben ihr ganzes Leben in Finnland verbracht. Deutschsprachige Literatur und Kultur sind ihnen deswegen fremder als gleichaltrigen Schülern in deutschsprachigen Ländern. So werden beispielsweise Feiertage oder andere aktuelle Ereignisse genutzt, die Herkunftskultur ständig lebendig zu erleben.

3.2 Herausforderungen

Leichte Schwankungen der Schülerzahlen, die in den vergangenen Jahren immer wieder zu erkennen sind, lassen sich einerseits sicherlich durch ständige Wohnortwechsel erklären. Andererseits ist ein gewisser Schwund der Teilnehmer auch darauf zurückzuführen, dass der Unterricht leider nur ein fakultatives Förderangebot darstellt. Landesweit gibt es keine einheitliche Vorgehensweise zur Benotung. Oft findet sich nicht einmal ein Vermerk auf dem Jahresabschlusszeugnis der Schüler, dass sie durchgehend am Muttersprachenunterricht teilgenommen haben. Dadurch sinkt die Motivation und besonders ältere Schüler brechen den Unterricht zwischendurch ab. Hinzu kommt, dass die Unterrichtszeiten immer nachmittags, nach dem obliga-

torischen Schultag liegen und andere Interessen vorgehen. Eine enorme Herausforderung stellen zusätzlich die unterschiedlichen Sprachkenntnisse und Lernvoraussetzungen der Schüler dar. Es gibt Kinder, die zu Hause komplett auf Deutsch kommunizieren, Kinder, die für einige Jahre eine deutschsprachige Schule besucht haben oder Schüler, die beispielsweise nur mit ihren Großeltern Deutsch sprechen. Sie alle besuchen unterschiedliche Klassenstufen und sitzen trotzdem in einer gemeinsamen Muttersprachengruppe. Hinzu kommen die verschiedenen zweiten Muttersprachen wie Finnisch, Schwedisch oder Englisch. Hier sind die Lehrkräfte herausgefordert, Ihren Unterricht zu differenzieren und der Heterogenität Rechnung zu tragen.

Leider gibt es außerdem keinen frei zugänglichen Überblick über die Kommunen, die überhaupt Deutsch als Muttersprache anbieten. Dadurch können sich die Muttersprachenlehrer für Deutsch nicht vernetzen, Erfahrungen austauschen oder einheitliche Lerninhalte entwerfen.

Abschließend möchte ich feststellen, dass der muttersprachliche Unterricht eine meines Erachtens sehr gelungene und zukunftsbringende Fördermaßnahme ist. Allerdings gibt es noch einige Punkte, die auch auf bildungspolitischer Ebene in Finnland verbessert werden könnten. So stelle ich mir darüber hinaus die Frage, in welchen anderen Regionen oder Ländern muttersprachlicher Deutschunterricht oder ähnliche Sprachprogramme angeboten werden. Und lassen sich diese mit dem finnischen Modell vergleichen? Über Rückmeldungen zu meinem Thema wäre ich sehr dankbar.

Literaturverzeichnis

Sisäasiainministeriö. (2011). *Maahanmuuton vuosikatsaus 2011*. (Innenministerium. Migrationsbericht 2011.). Zugriff am 16.09.2016 über http://docplayer.fi/174928-Maahan_muuton_vuosikatsaus-2011.html

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (Hrsg.). (2013). *Migrationsbericht 2011*. Berlin: Bundesministerium des Innern. Zugriff am 26.08.2013 über http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsberichte/migrationsbericht-2011.pdf?__blob=publicationFile

Opetushallitus. (2006–2012). *Omana äidinkielenä opetetut kielel ja opetukseen osallistuneiden määrät vuonna 2006–2012: Maahanmuuttajien koulutuksen*

- tilastot*. (Zentralamt für Unterrichtswesen. Unterrichtete Sprachen im Muttersprachenunterricht und die Teilnehmerzahlen in den Jahren 2006–2012: Ausbildung der Zuwanderer.) Zugriff am 05.05.2014 über http://www.oph.fi/tietopalvelut/tilastotiedot/muita_koulutustilastoja/maahanmuuttajien_koulutus
- Opetushallitus. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. (Zentralamt für Unterrichtswesen. Lehrplan des grundlegenden Unterrichts 2004.) Zugriff am 06.05.2014 über http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus
- Opetushallitus. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Liite 5.: *Opetushallituksen suositus maahanmuuttajien äidinkielen opetuksen perusteiksi*. (Zentralamt für Unterrichtswesen. Lehrplan des grundlegenden Unterrichts 2004. Anlage 5: Empfehlung des Bildungsministeriums für den Muttersprachlichen Unterricht.) Zugriff am 06.05.2014 über http://www.oph.fi/ops/perusopetus/maahanmuuttaja_liite.doc
- Ratzki, A. (2009). Intergration ist mehr als Sprachunterricht. In K. Höhmann, R. Kopp, H. Schäfers & M. Demmer (Hrsg.), *Lernen über Grenzen. Auf dem Weg zu einer Lernkultur, die vom Individuum ausgeht*. Opladen: Budrich.
- Thomas, W. & Collier, V. (2003). *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*. Center for Research on Education, Diversity & Excellence. Zugriff am 16.09.2016 über http://crede.berkeley.edu/research/llaa/1.1_final.html
- Tilastokeskus. (o. J.). *Kieli iän ja sukupuolen mukaan maakunnittain 1990–2015*. Zugriff am 16.09.2016 über http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin__vrm__vaerak/030_vaerak_tau_102.px/?rxid=3d9486ac-87da-4bdd-ab30-5677508708fa

Nur einen spaltweit oder sperrangelweit offen? Ergebnisse einer DAAD-Bedarfsanalyse zu Deutsch als Fremdsprache in Mexiko

Nils Bernstein – Universität Hamburg

Abstract

In Mexiko ist der Stellenwert der deutschen Sprache konstant gestiegen. Der stete Anstieg steht in unausgeglichenem Verhältnis zu den prekären Vergütungskonditionen der DaF-Lehrkräfte und den inadäquat genutzten Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten in der Region. Um diesem Widerspruch zu begegnen, führte der DAAD eine Erhebung in Mexiko durch, bei der mögliche, aktuelle und ehemalige Studierende fremdsprachendidaktischer Ausbildungen, Lehrkräfte sowie Leitende von Sprachenzentren adressiert waren. Erfragt wurde u. a. welche Lehrveranstaltungen relevant seien oder wünschenswert wären, welchen Stellenwert das Deutsche habe und welche weiteren Berufsziele sich nach dem Absolvieren eines DaF-Studienganges eröffnen könnten. Über die fokussierte Region hinaus ist zu reflektieren, wie sich *Türen für Deutsch öffnen* lassen (so der Name der IDT-Sektion), welche Lehrangebote als weitere berufsorientierende *Softskills* im Curriculum erscheinen könnten, wie der Stellenwert des Deutschen, gemessen an kulturpolitischen oder wirtschaftlichen Aspekten, in anderen Regionen einzuschätzen ist und welche Rolle sozioökonomische Faktoren auf die Berufswahl von DaF-Lehrkräften haben. Mit anderen Worten: Die Ergebnisse der Erhebung gehen der Frage nach, ob die Türen für DaF einen Spalt weit oder sperrangelweit offen sind.

1. Regionalspezifischer Hintergrund zur Erhebung

Deutsch als Fremdsprache (DaF) wird in Mexiko an insgesamt 240 Schulen unterrichtet, darunter an fünf Deutschen Schulen (aktuell insges. knapp 4400 SchülerInnen¹), an vier DSD-Schulen, an vier vom Goethe-Institut betreuten Fit-Schulen und an zwei schweizerischen und einer österreichischen Schule.² Das renommierte 1894 gegründete Colegio Aleman Alexander von Humboldt hat in der Hauptstadt drei Schulsitze. Außerdem ist Deutsch an fünf von neun *Preparatorias* der *Escuela Nacional Preparatoria* der staatlichen Universität UNAM Wahlpflichtfach. Entsprechend der vergleichsweise hohen Relevanz von DaF im schulischen Bereich gibt es auch eine hohe Nachfrage nach Deutschkursen im Hochschulbereich (160 Hochschulen mit DaF) (Netzwerk Deutsch, 2010, S. 9). sowie im Bereich der Erwachsenenbildung. Der Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz verzeichnet 285 Hochschulabkommen zwischen Mexiko und Deutschland, nach Brasilien steht Mexiko in Lateinamerika damit an zweiter Stelle. Die Zahl der Deutschlernenden im gesamten Land, die von etwa 1300 Lehrkräften unterrichtet werden, wird auf ca. 40.000 bis 45.000 geschätzt. Entgegen einer weltweiten Tendenz der quantitativen Abnahme von Deutschlernenden wird Mexiko bezüglich seiner *Entwicklungstendenzen germanistischer Studiengänge im Ausland* in einem gleichnamigen Sammelband wegen der stetig leicht steigenden Zahlen, neben Tunesien, der Türkei, Algerien, Jordanien und Russland, als exemplarisches Land mit zunehmendem Bedarf angeführt (vgl. Roggusch, 2010, S. 4).

Trotz dieser hohen Nachfrage seitens Deutschlernender ist die Zahl gut ausgebildeter DaF-Lehrkräfte gering. Zwar gibt es Angebote an Studiengängen, etwa die seit 2005 bestehende *Licenciatura en Enseñanza de Lenguas (LICEL)* am Sprachenzentrum FES Acatlán der UNAM, den seit dem

1 Vgl. Bundesverwaltungsamt, Weltkarte der Schulen. Zugriff am 22.04.2014 unter http://www.bva.bund.de/DE/Organisation/Abteilungen/Abteilung_ZfA/Auslandsscholarbeit/Auslandsschulverzeichnis/WeltkarteDerSchulen/Datenbank/Auslandsschule_Liste.html?nn=4491364&country=Mexiko

2 Vgl. Netzwerk Deutsch, 2010, S. 9 und die ausführlichen Darstellungen der Schülerzahlen in Steffen (2010, S. 1741).

Wintersemester 2008/09 bestehenden binationalen Master Deutsch als Fremdsprache an der Universidad de Guadalajara in Kooperation mit dem Herder-Institut der Universität Leipzig, eine Germanistik-Licenciatura an der Facultad de Filosofía y Letras der UNAM und ein Sprachdiplom am Sprachenzentrum (CELE) der UNAM, deren Vielfältigkeit und je eigene curriculare Fokussierung hinreichend gerechtfertigt sind.³ Doch werden die Kapazitäten dieser Fortbildungsmöglichkeiten nicht adäquat ausgeschöpft. Die beruflichen Aussichten und die Vergütung der DaF-Lehrkräfte verbessern sich nicht durch eine bessere Ausbildung. Finanzielle Anreize, ein Studium zu absolvieren, bestehen daher nur in geringem Maß. Durch eine quantitative Bedarfsanalyse sollten die Möglichkeiten zur Optimierung der entsprechenden "Korrelationskoeffizienten" (Benninghaus, S. 13) untersucht werden und damit die Frage, ob sich zusätzliche Anreize zur DaF-Ausbildung dadurch schaffen lassen, dass bestimmte Fertigkeiten und zusätzliche *Softskills* als Ziele in den curricularen Vorgaben der Universitäten aufgenommen werden, die für potentielle Arbeitgeber auch anderer als sprachvermittelnder Institutionen relevant sein könnten.

2. Daten aus der Erhebung

Im Folgenden werden Auszüge aus der Erhebung vorgestellt, an der insgesamt 350 Personen teilnahmen. Vor der Erstellung des Fragebogens wurden semi-strukturierte Interviews durchgeführt, um einen "questionnaire based on intuitions that are often mismatched with informants' real needs" zu vermeiden (Lüdtke und Schwienhorst, 2010, S. 13). Die Umfrage erfolgte mit dem Tool *limesurvey* im ersten Quartal 2013 in enger Zusammenarbeit mit dem DAAD in Bonn und der DAAD-Außenstelle in Mexiko-Stadt unter der Koordination des Verfassers in seiner Funktion als DAAD-Lektor. Da sich die Adressatengruppe pro Frage zur Erhöhung der Aussagekraft (vgl. Lüdtke und

3 Zu einer ausführlicheren Darstellung der Studiengänge vgl. Gräfe 2010, S. 78. Eine weitere Auflistung der möglichen DaF-Ausbildungen in Mexiko enthält die Übersichtstabelle in Bauer, 2007, S. 36.

Schwienhorst, 2010, S. 12) unterschiedlich zusammensetzt, ist die Zahl der Teilnehmenden in jedem Abschnitt unterschiedlich groß und wird stets anfangs genannt.

2.1 Schwerpunkte der absolvierten fremdsprachendidaktischen Ausbildung

Ehemalige und aktuelle Lehrkräfte wurden zur Relevanz von Schwerpunkten der absolvierten fremdsprachendidaktischen Ausbildung befragt. Die Grundbedingung war dabei, dass eine fremdsprachendidaktische Ausbildung absolviert worden ist. Für die folgenden Fragen beträgt N=131. Die Antwortoptionen zum jeweiligen fremdsprachendidaktischen Schwerpunkt waren *sehr relevant*, *relevant*, *nicht so relevant* oder *irrelevant* sowie *war nicht Teil der Ausbildung* und *keine Angabe*. Im Folgenden werden sie in der Reihenfolge der Priorisierung durch die Befragten angegeben. Durch die Zusammenzählung der Antwortoptionen *sehr relevant* und *relevant*, die jeweils am Anfang jeder Kategorie genannt wird, ergibt sich diese Abfolge:

1. Didaktik (94 % sehr relevant und relevant, 123 Stimmen): Generelle Kenntnisse der Didaktik erscheinen am relevantesten für Lehrkräfte. Über die Hälfte stufte Didaktik als sehr relevant ein.
2. Grammatik (92 %, 121): Etwas mehr als zwei Drittel der Befragten stufte Grammatik als sehr relevant ein, ein Viertel als relevant und nur 5 % als weniger relevant.⁴
3. Hospitation, Planung, Praxis (91 % 119) werden als äußerst hoch eingestuft und nehmen den dritten Platz ein.
4. Hörverstehen und Sprechen (89 %, 117) werden im Sinne eines kommunikativ-pragmatischen Ansatzes nach Didaktik, Grammatik und Unterrichtsplanung als am wichtigsten erachtet.

4 Hermann Funk äußerte am 6. März 2012 in seinem Vortrag „Wie viel Wissen braucht Sprachkönnen. Modelle zum Verhältnis von Regelwissen und Kompetenz und ihre praktischen Konsequenzen“ auf dem ALEG-Kongress in Guadalajara die häufig vernommene These, je weniger ausgebildet Sprachlehrkräfte seien, desto höheren Stellenwert mäßen sie der Grammatikkompetenz und -vermittlung bei.

5. Morphologie und Syntax (86 %, 113) erhält ebenso wie Grammatik eine relativ hohe Relevanz.
6. Phonetik und Phonologie (80 %, 105) wurde von vier Fünfteln der Befragten als sehr relevant oder relevant eingestuft. Dies ist relativ hoch für eine bis in die 90er Jahre weniger beachtete linguistische Teildisziplin, die im Fremdsprachenunterricht oftmals als das zu Unrecht vernachlässigt behandelte „Stiefkind“ (Dieling, 1991, S. 111) bezeichnet wurde. 15 % hingegen halten sie für entschieden nicht relevant.
7. Der Erwerb einer Zweitsprache (79 %, 103) während des Studiums oder während der Ausbildung ist für etwas weniger als die Hälfte sehr relevant.
8. Kulturvermittlung (77 %, 101) erscheint noch überdurchschnittlich relevant (40 % sehr relevant und 37 % relevant). Bei 7 % der Befragten wurde dieses Fach nicht im Studium angeboten.
9. Semantik und Pragmatik (75 %, 98) scheinen im Gegensatz zu anderen Studieninhalten für viele Lehrkräfte eine untergeordnete Rolle zu haben. Annähernd ein Fünftel erachtet Semantik und Pragmatik als wenig bis gar nicht relevant.
10. Selbststudium und Autonomie der Studierenden (70 %, 92) erscheinen weniger relevant als zu erwarten. Entsprechend der 2009 von John Hattie vorgelegten Meta-Analyse *Visible Learning* wird die Lehrkraft als der wichtigste Faktor für erfolgreiches Lernen angesehen. Mit 70 % für sehr relevant oder relevant liegt dieser Bereich deutlich unter den anderen Werten. Zu überlegen ist daher, ob eine bedingungslose Aufgeschlossenheit gegenüber unterschiedlich diskutierten MOOCs (*Massive Open Online Courses*) und Curriculumsreformen, die ein Fernstudium gänzlich ohne Präsenzkurse anbieten, tatsächlich in die richtige Richtung gehen.

Insgesamt stehen Didaktik und deren praktische Erfahrung im Vordergrund sowie Inhalte, welche den kommunikativ-pragmatischen Ansatz unterstützen. Interkulturelle Ansätze und Kulturvermittlung werden trotz der Ferne zu den Zielsprachenländern als weniger relevant eingestuft – dies zu Unrecht, wie auch Lüdtké und Schwienhorst in ihrer Bedarfsanalyse feststellten (2010, S. 149). Schließlich wünscht sich fast jeder Zehnte eine stärkere Gewichtung dieses Aspektes.

Zur Auslegung: Frappant ist der Unterschied, dass Selbststudium und Lernautonomie als weniger relevant eingeschätzt werden, hier aber mit 11 Befragten und 14 % im Vergleich zu allen anderen Kategorien die höchste Zahl derer zu finden ist, die es als Teil des Curriculums gerne berücksichtigt wüssten. Zudem ist gerade diese Disziplin auch diejenige, die die höchste Zahl der Befragten als weniger relevant oder dezidiert als nicht relevant einschätzten (gemeinsam mit 20 % immerhin ein Fünftel). Lernautonomie scheint also in dieser Befragung ein Teil des Studiums zu sein, über den wenig Konsens herrscht. Weiterhin scheinen Kulturvermittlung, der Erwerb einer weiteren Fremdsprache und Phonetik Module zu sein, über deren Einführung oder stärkere Gewichtung nachgedacht werden sollte. Phonetik ist in spanischsprachigen Ländern ein immer noch unterschätzter Bereich, da oftmals von der irrigen Annahme ausgegangen wird, das spanische und das deutsche Phoneminventar lägen nahe beieinander. Gerade im Vokalbereich ist ein deutlicher Unterschied zu beobachten: Während es im Spanischen fünf Vokallaute gibt, sind es im Deutschen 16 (vgl. Cartagena & Gauger, 1989, S. 21 ff.). Weiterhin verführt die periphere Gewichtung von Aufgaben und Übungen zu Phonetik meist am Ende einer Lektion in Lehrwerken dazu, dass dieser Teil aus zeitlicher Knappheit übersprungen wird.

Im freien Antwortfeld wurde nach weiteren Schwerpunkten gefragt, die wichtig im Studium der Fremdsprachendidaktik sind. Oftmals genannt wurden Psychologie, Psycholinguistik, Pädagogik und weitere Schwerpunkte zur Linguistik. Auch gefragt waren Literatur(didaktik) sowie schriftlicher Ausdruck. Als wünschenswerte Qualifikationen einer Lehrkraft wurden angegeben: Evaluieren, Umgang mit E-Learning, Binnendifferenzierung, Teamarbeit sowie Materialienherstellung und -gebrauch im Unterricht.

2.2 Fragen nach weiteren gewünschten Studieninhalten

Aufschlussreich war die Frage nach möglichen relevanten Inhalten, die nicht zwingend in aktuellen Curricula vorkommen (Mehrfachnennung möglich, N=509 bei 259 Teilnehmenden an dieser Fragegruppe). Mit Abstand wurde *Interkulturelle Kompetenz* als wichtigste Disziplin für eine Integration in den Fremdsprachenunterricht gewählt. Von 259 Befragten, die dieser Gruppe angehören (ehemalige, aktuelle oder zukünftige Lehrkräfte), halten 175 (67 %)

diesen Studieninhalt für relevant. Danach folgen fast auf gleichem Niveau *Fernstudium* (122 Stimmen) und *Kurs in der Zielsprache* (123), beide mit 47 % der Stimmen von 259 Befragten. Mit großem Abstand folgt Rhetorik. Einige Befragte nannten andere Kategorien im freien Antwortfeld.

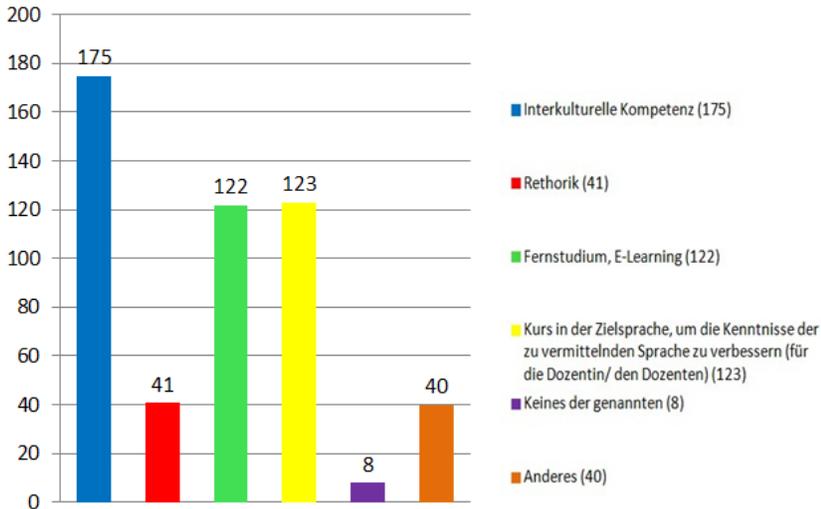


Fig. 1 – Frage nach gewünschten Studieninhalten

Bei freien Antwortoptionen wird Literatur und deren Vermittlung wiederholt gewünscht. Literatur ist oftmals auch Motivation, eine Fremdsprache zu lernen, sie ist aber ebenso wie interkulturelle Kompetenz und weitere ästhetische Konzepte in den Deskriptoren des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens unterrepräsentiert, wie auch Rösler (2012, S. 269) feststellt. Auch Übersetzung wird als zukunftsfähiges Fach genannt, das zunehmende Bedeutung auf dem Arbeitsmarkt habe. Außerdem genannt werden der Einsatz von neuen Medien sowie weitere unterrichtsmethodische Kompetenzen etwa Evaluierung, Unterrichtsplanung, Gruppenkontrolle. Ebenfalls erwähnt werden der interkulturelle Austausch und eine entsprechende Kenntnis über das Zielsprachenland. Dies stimmt mit dem Wunsch nach interkultureller Kompetenz überein. Es herrscht Kongruenz zur Wertung der Lehrkräfte: Didaktik und

damit korrespondierende Kategorien wurden sehr oft genannt. Auch akademische Fähigkeiten wie wissenschaftliches Arbeiten finden Erwähnung. Zur Auslegung: Sowohl die Integration der Weiterbildung in den Alltag, die Nutzung neuer Medien und die Festigung und Verbesserung der Zielsprachenkenntnisse sind der interkulturellen Kompetenz entsprechend relevant für Studierende und Lehrkräfte. Es gibt einen Widerspruch zu der Wahrnehmung der Lehrkräfte, die Kulturvermittlung als weniger relevant eingestuft haben. Es fehlt hier offenbar ein konsensfähiger Kulturbegriff. Während Kulturvermittlung für die eine Gruppe weniger relevant zu sein scheint, ist es interkulturelle Kompetenz für eine andere Gruppe schon. Interkulturelle Kompetenz kann aber nur bei Bewusstsein für die eigene Kultur erworben werden. Kulturvermittlung heißt bei vielen Fremdsprachenlehrkräften der Region zudem die Vermittlung der Kultur eines Zielsprachenlandes, dessen Sprache die Lehrkräfte nicht zwingend als Muttersprache sprechen. In der Didaktik Deutsch als Fremdsprache erfolgt nur ein zögerlicher Wandel von der klassischen Landeskunde hin zu einem offenen „bedeutungs- und wissensorientiert[en] Kulturbegriff“ (Altmayer, 2010, S. 1407), der in der Forschung mit der Forderung einer „Öffnung der Landeskunde hin zu einer interkulturellen Vermittlungswissenschaft“ (Hallet, 2010, S. 153) schon länger gefordert wird. Nicht allein die Kultur des Zielsprachenlandes ist zu vermitteln („So ist es im Zielsprachenland“); relevant ist vor allem das interpretatorische Abgleichen eigen- und fremdkultureller Deutungsmuster. Weiteres Ziel eines solchen Kulturverständnisses ist die Aufweichung von Stereotypen und die Bewusstheit für Auto- und Heterostereotypen. Generell spiegelt sich dieser Ansatz jedoch nicht entsprechend in aktuellen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache wider, wenn sie aus den Zielsprachenländern stammen. Je nach Institution, je nach Interesse und Motivation der Lernenden sind daher die Inhalte des Fremdsprachenunterrichts regionalspezifisch zu ergänzen (vgl. Herzig, 2011, S. 92, 95 und 98).

2.3 Frage nach weiteren möglichen Berufsfeldern

Eine zentrale Frage bei einer möglichen curricularen Neustrukturierung ist, ob sich Studierende nach dem Studium der Fremdsprachendidaktik einen

Quereinstieg in einen anderen Bereich vorstellen können (Mehrfachnennung möglich, 259 Teilnehmende in dieser Kategorie).

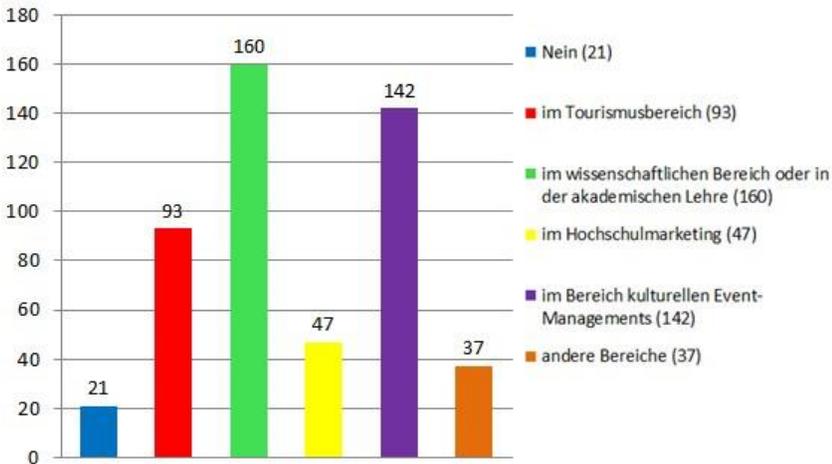


Fig. 2 – Frage nach Möglichkeiten in anderen Berufsfeldern

Eine häufig zu vernehmende und berechtigte Klage ist die über das geringe Renommee und die geringe Bezahlung von Fremdsprachenlehrkräften. Renommiertere Sprachinstitute stehen in Konkurrenz zu privaten Sprachanbietern, die geringere Löhne zahlen und gleichzeitig geringere Anforderungen an Fremdsprachenlehrkräfte stellen.

Viele der Befragten können sich generell andere Berufsfelder vorstellen. Die Mehrzahl der Befragten (62 %) möchte im akademischen Bereich arbeiten oder weiterarbeiten. Mit geringem Abstand (55 %) folgt Kulturmanagement. Auf dem 3. Platz (36 %) steht eine Arbeit im Tourismusbereich. Relativ wenige Befragte (8 %) können sich gar nicht vorstellen, einen anderen Beruf auszuüben. Auch der breite Bereich des Hochschulmarketings oder des Wissenschaftsmanagements kommt als Option in Frage (18 %). Bei freien Antwortoptionen wurden folgende Angaben gemacht: Berufsfeld Übersetzung, Administration einer Schule oder eines Studienzentrums, interkulturelle Beschäftigung (wie Verantwortliche/r für ausländische Studierende) oder Arbeit in einer NGO.

Zur Auslegung: Die Beschäftigung an einer Universität hat unbedingt Priorität. Eine Ausrichtung der fremdsprachendidaktischen Fächer auf universitäre Inhalte hat dadurch seine Berechtigung. So wäre eventuell in höheren Sprachniveaus eine Fokussierung auf eher akademisch orientierte Sprachzertifizierung (TestDaF oder DSH) anstatt auf alltagssprachliche Sprachhandlungen (wie beim B2/C1-Niveau des ÖSD und der Goethe-Zertifikate) zu erwägen.

2.4 Relevante Erfahrungen potentieller Lehrkräfte aus der Sicht von SprachabteilungsleiterInnen

N=68 Personen gaben an, eine Sprachabteilung zu leiten und lieferten folgende Einschätzungen:

1. Linguistische Fähigkeiten: Mit großem Abstand sind diese wichtigstes Kriterium für die Anstellung einer Fremdsprachenlehrkraft. Fast 70 % der Befragten stuften sie als sehr relevant ein, fast ein Drittel als relevant (sehr relevant und relevant bei 98 %) und nur ein/e Befragte/r (2 %) als weniger relevant. Dies korrespondiert mit den Beobachtungen zur Relevanz der Grammatik in Abschnitt 2.1.

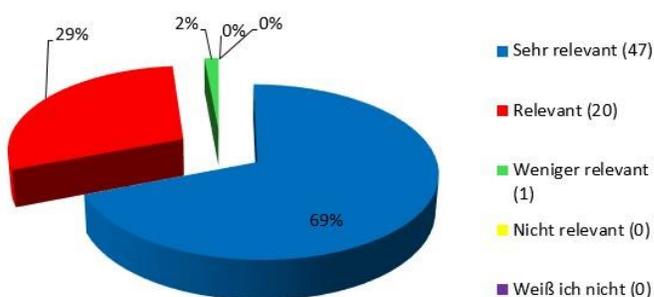


Fig. 3 – Relevanz linguistischer Fähigkeiten

2. Professionelle Ausbildung/Akademische Abschlüsse: Zweitwichtigstes Kriterium ist eine fremdsprachendidaktische Ausbildung der Lehrkräfte. Über die Hälfte schätzen diese als besonders relevant ein, so dass unausgebildete Personen keine Anstellung erhalten würden. Insgesamt sieht 90 % die Ausbildung als sehr relevant oder relevant an.

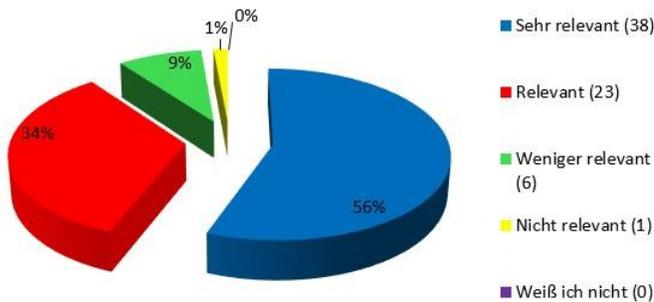


Fig. 4 – Relevanz der (akademischen) Ausbildung

3. Durch Workshops, Fortbildungsseminare oder Tagungen erworbene Kenntnisse: Die solchermaßen erworbenen Kenntnisse erscheinen mehr als einem Drittel als sehr relevant und über der Hälfte der Befragten als relevant. 12 % erachten Fortbildungen als weniger relevant.

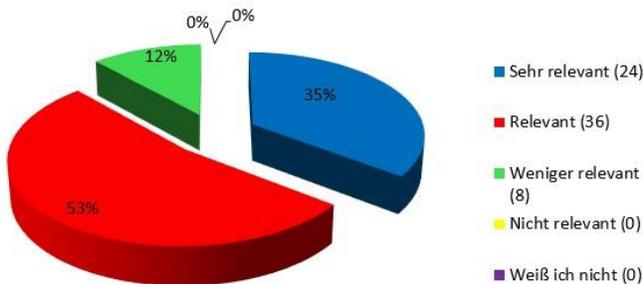


Fig. 5 – Relevanz der durch Fortbildungen erworbenen Kenntnisse

4. Unterrichtserfahrung: Annähernd die Hälfte schätzt diese Erfahrung als sehr relevant ein, 40 % als relevant. 84 % stufen damit Unterrichtserfahrung als sehr relevant oder relevant ein. 15 % sehen Unterrichtserfahrung als weniger relevant und stellen Lehrkräfte ein, um diesen die Möglichkeit für erste Unterrichtserfahrung zu geben.

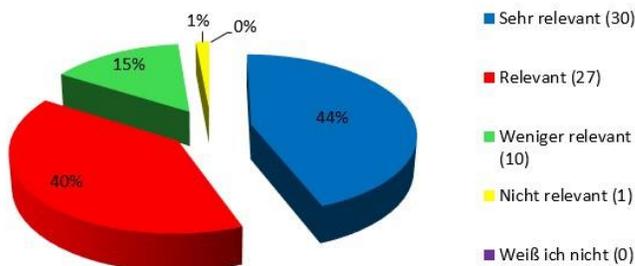


Fig. 3 – Relevanz der Unterrichtserfahrung

5. Ausländerfahrungen im Zielsprachenland: Diese Qualifikation scheint umstritten. Immerhin genau ein Viertel stuft sie als weniger relevant ein, ein signifikanter Unterschied zu den vorherigen Aspekten, bei denen geringe Relevanz weniger häufig festgestellt wurde. Allerdings sieht mit 30 % immerhin fast ein Drittel diese Erfahrung als sehr relevant. Auch die Menge derer, die Auslandserfahrung als relevant eingeschätzt haben, bewegt sich im Drittel-Bereich (mit 26 Stimmen 38 %). Während sich bei den vorher genannten Erwartungen die Nennung „nicht relevant“ zwischen null und einem Prozent bewegte, stieg sie hier auf 7 % an.

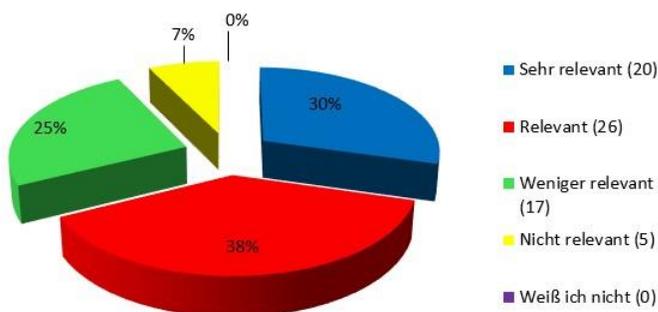


Fig. 6 – Relevanz von Auslandserfahrungen im Zielsprachenland

Im freien Antwortfeld wurde angegeben, dass darüber hinaus persönliche Qualitäten gefragt seien wie z.B. Empathie, Disziplin oder Teamfähigkeit. Auch wird eine hohe Kompetenz in Kulturvermittlung und Interkulturalität gewünscht. Auslandsaufenthalte tragen hierzu eigentlich wesentlich bei, was

offenbar unterschiedlich eingeschätzt wird und im Widerspruch zu der angeblichen Relevanz des Erwerbs von interkultureller Kompetenz steht.

Zur Auslegung: Hieraus lässt sich schließen, dass Spracherwerb, der im Zielsprachenland ideal gefördert wird, offenbar weniger ausschlaggebend ist als allgemein angenommen. Während interkulturelle Kompetenz als wichtig für die Curricula erachtet wird (vgl. Abschnitt 2.2), ist die geeignetste Methode zum Erwerb dieser Kompetenzen – der Auslandsaufenthalt – von KoordinatorInnen der Sprachabteilungen ein gegenüber linguistischen Fähigkeiten und Lehrerfahrung weniger wichtiges Kriterium. Gerade mit den SprachabteilungsleiterInnen eher regionaler oder kleinerer Institutionen muss daher die Kooperation dringend verbessert werden, um akademischen Austausch für (angehende) Lehrkräfte weiterhin nachhaltig zu fördern. Wünschenswert wäre darüber hinaus, dass durch den Besuch von Fortbildungen oder Tagungen erworbene Kenntnisse eine breitere Akzeptanz finden und nicht allein der Arbeitsausfall durch Abwesenheit, sondern auch der Zugewinn an Motivation durch den Erwerb neuer Unterrichtsideen in Betracht gezogen wird.

Die gestellten Anforderungen sind teilweise sehr hoch und stehen in Missverhältnis zum geringen Renommee und der geringen Bezahlung von DaF-Lehrkräften, was gelegentlich „zu großer Fluktuation im Lehrpersonal führt“ (Fandrych, 2001, S. 1440). Es ist zu überlegen, ob Lehrerfahrung im Vergleich zu akademischen Titeln aufzuwerten wäre. Tatsächlich gefördert wird die Teilnahme an Fortbildungen, Tagungen und Kongressen jedenfalls nicht an allen Institutionen und keinesfalls bei privaten Sprachschulen oder privaten Universitäten. In vielen Institutionen ist muttersprachliche Kompetenz einziges Einstellungskriterium. Eine perfekte Kombination erscheint mir, eine didaktische Grundausbildung sowie Sprachkenntnisse vorauszusetzen und Fortbildungen anzubieten oder zu fördern, wie dies etwa bei der Universität UNAM und deren Einrichtungen dem Sprachenzentrum CELE und der Fakultät FES Acatlán sowie beim Goethe-Institut üblich ist. Auch eine breitere Förderung von Auslandsaufenthalten zu Schulungszwecken und die breitere Werbung für die Relevanz solcher Weiterbildungsmöglichkeiten sollte erwogen werden.

3. Fazit

Aus der Erhebung lassen sich zahlreiche, nunmehr empirisch belegte Tendenzen herauslesen. Einige davon sind eher überraschend, einige davon waren zu erwarten. Bei einer bedarfsorientierten Erhöhung der Qualität der Lehre jenseits eines kritikanfälligen „one-size-fits-all“-Programmes (Long, 2005, S. 19) sind zufriedener Studierende zu erwarten. Durch das Anbieten zusätzlicher Module lässt sich das subjektive Bedürfnis wie der objektive Bedarf auf dem Arbeitsmarkt in Einklang bringen. Eine Anpassung an Arbeitsmarktbedingungen sollte gezielt angegangen werden, zumal Zielsetzungen und fachliche Kern-Curricula der Geisteswissenschaften keinesfalls als selbstverständlich aufzufassen sind und gerade in diesen Disziplinen „Reformen allenthalben“ (Roggensch, 2010, S. 2) weltweit vernehmbar sind.

Im Bereich der Ausbildung und des Studiums sind einige Module stärker zu berücksichtigen und einige neu einzuführen. Während momentan eine gelegentlich nicht genügend reflektierte Neigung für Neue Medien vorherrscht, scheinen die Bereiche, die die Lernautonomie fördern würden, nicht bei allen AdressatInnen gefragt zu sein. Zentral ist eher der Wunsch nach einer Verbesserung von Didaktik und Methodik. Außerdem sollte nachgedacht werden über eine Verknüpfung von Kulturkunde mit Literaturdidaktik, über den Erwerb einer weiteren Fremdsprache während des Studiums (z.B. Deutsch plus lingua franca) und eine stärkere Berücksichtigung der Phonetik.

Im Bereich der Lehre und Berufswelt ist wünschenswert, dass das Einstellungsprofil der SprachabteilungsleiterInnen dem der Studienabgänger entspricht. An angesehenen Sprachinstitutionen werden gelegentlich nicht einmal unbezahlte Praktikumsplätze an Studierende vergeben, wenn Aspiranten nicht über Unterrichtserfahrung verfügen, wohingegen Praktika gerade dazu dienen sollten, den Absolventen erste Unterrichtserfahrungen zu ermöglichen.

Generell ist festzustellen, dass ein tatsächlicher Bedarf an Lehrkräften besteht, da die Zahl der Lernenden empirisch belegbar steigt (vgl. Ammon, 2007, S. 15). Aus diesem Grund ist die „Aussicht für Germanistik und Deutsch als Fremdsprache in Mexiko durchaus positiv“ (Gräfe, 2010, S. 81). Dennoch werden vorhandene Studienangebote in zu geringem Maße ausgeschöpft. Die

Studiengänge für DaF in Mexiko haben ihre Berechtigung, müssen allerdings gezielter beworben, besser ausgelastet und curricular überdacht werden. Sie sollten nicht nur auf der Seite der DAAD-Außenstelle, sondern auch auf jenen des Goethe-Institutes, der Deutschen Botschaft und des mexikanischen Deutschlehrerverbandes AMPAL angekündigt werden. Auch sollte man die Verbesserung der Deutschkenntnisse nicht-muttersprachlicher Studierender auch während des Studiums zulassen und nicht zu hohe Sprachkenntnisse bereits zu Studienbeginn fordern. Ein C1-Sprachniveau sollte nicht zwingend vom Studienanfänger, muss aber vom Studienabgänger vorgelegt werden. Relevant empfunden, aber curricular unterrepräsentiert ist interkulturelle Kompetenz, die durch Auslandsaufenthalte erworben werden kann. Ein wichtiger Aspekt der Curricula ist die Verknüpfung genereller didaktischer und methodischer Lehrkompetenzen mit Lernautonomie und Modulen zu E-Learning. Solche Module sollten sowohl adressatenspezifisch als auch offen für den Transfer in andere Disziplinen sein, um die Anwendbarkeit des Studiums auch in einem breiter angelegten Berufsfeld zu ermöglichen. Weiter gefördert werden muss auch eine breitere Akzeptanz für den Besuch von Fortbildungen, Kongressen oder Tagungen, die vorbildhaft über die Bildungs Kooperation Deutsch des Goethe-Institutes Mexiko angekündigt werden und einen großen Verteilerkreis erreichen. Ausbildung, Fortbildung und Lehrerfahrung sollten in ein ausgewogeneres Verhältnis in Bezug auf ihr Renommee in der Erfahrungsrelevanz gebracht werden.

Literaturverzeichnis

- Altmayer, C. (2010). Konzepte von Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 1243–1251). Berlin: de Gruyter.
- Ammon, U. (2007). La posición del idioma alemán en el mundo actual. (Die Stellung der deutschen Sprache in der heutigen Welt). In H. Knapp & C. Sotelo (Hrsg.), *El idioma alemán en México. Medio de enlace, oportunidades y prestigio* (Die deutsche Sprache in Mexico. Kontakte, Möglichkeiten und Prestige) (S. 11–16). México: Asociación Mexicana de Profesores de Alemán.

- Bauer, U. (2007). Profesionalismo y éxito en la enseñanza del alemán en México. (Professionalität und Erfolg in der Lehre des Deutschen in Mexico). In H. Knapp & C. Sotelo (Hrsg.), *El idioma alemán en México. Medio de enlace, oportunidades y prestigio (Die deutsche Sprache in Mexico. Kontakte, Möglichkeiten und Prestige)* (S. 29–40). México: Asociación Mexicana de Profesores de Alemán.
- Benninghaus, H. (2007). *Deskriptive Statistik. Eine Einführung für Sozialwissenschaftler* (Studienskripten zur Soziologie, 11. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cartagena, N. & Gauger H.-M. (1989). *Duden: Vergleichende Grammatik Spanisch-Deutsch*. Mannheim: Dudenverlag.
- Dieling, H. (1991). Nicht bagatellisieren. Phonetische Fehler im Fremdsprachenunterricht. *Info DaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 28, 111–115.
- Fandrych, C. (2001). Deutschunterricht und Germanistikstudium in Mexiko. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 1438–1445). Berlin: de Gruyter.
- Gräfe, F. (2010). Germanistik und Deutsch als Fremdsprache in Mexiko. In A. Middeke (Hrsg.), *Entwicklungstendenzen germanistischer Studiengänge im Ausland. Sprache – Philologie – Berufsbezug* (Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 84, S. 77–82). Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Hallet, W. (2010). Kulturdidaktik. In C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler-Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (S. 152–156). Stuttgart: Metzler.
- Herzig, K. (2011). Regional- und zielgruppenspezifischer DaF-Unterricht für Studierende in Mexiko – aktuelle Herausforderungen. In Asociación Mexicana de Profesores de Alemán (Hrsg.), *Memorias. Jornadas DACH 2010. X Encuentro AMPAL (Tagungsband der DACH-Tagung beim 10. Treffen des AMPAL)* (S. 91–105). México: Asociación Mexicana de Profesores de Alemán.
- Long, M. H. (2005). Methodological issues in learner needs analysis. In M. H. Long (Hrsg.), *Second Language Needs Analysis* (S. 19–76). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lüdtke, S. & Schwienhorst K. (2010). *Language centre needs analysis. Defining goals. Refining programmes*. Frankfurt a.M.: Lang.

- Netzwerk Deutsch. (Hrsg.). (2010). *Die deutsche Sprache in der Welt. Statistische Erhebung 2010*. Zugriff am 22.04.2014 über <https://www.goethe.de/resources/files/pdf19/5759818-STANDARD.pdf>
- Roggausch, W. (2010). Einleitung. In A. Middeke (Hrsg.), *Entwicklungstendenzen germanistischer Studiengänge im Ausland. Sprache – Philologie – Berufsbezug* (S. 1-9). Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Steffen, J. (2010). Deutsch in Mexiko. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 1740–1743). Berlin: de Gruyter.