Harr, Anne-Katharina; Liedke, Martina; Riehl, Claudia Maria: **Deutsch als Zweitsprache. Migration – Spracherwerb – Unterricht**. Stuttgart: J.B. Metzler, 2018. – ISBN 978-3-476-02670-5. 335 Seiten, € 24,99

Besprochen von **Karl-Walter Florin**: Waltrop

<https://doi.org/10.1515/infodaf-2020-0043>

Die Beschäftigung mit Deutsch als Zweitsprache ist nicht neu, denn das Lernen des Deutschen in zielsprachlicher Umgebung geht mindestens bis in die 60er-Jahre des letzten Jahrhunderts zurück. Spätestens seit die „Gastarbeiter“ beschlossen, Familien in Deutschland zu gründen, musste sich das Bildungssystem mit mehrsprachigen Kindern, deren erste Sprache nicht Deutsch war, beschäftigen. Allerdings scheint sich die Beschäftigung in den letzten Jahren erheblich verstärkt zu haben. Die Gründe dafür sind unterschiedlich: Zum einen bekommt Deutschland in Studien immer wieder bestätigt, dass das Bildungssystem Lernende mit Migrationshintergrund massiv benachteiligt. Andererseits hat die Zuwanderung der letzten Jahre zusätzlichen Druck auf die Bildungsinstitutionen ausgeübt. Dabei ist es während der letzten Jahrzehnte nicht gelungen, ein effektives und erfolgreiches Konzept für diese Institutionen zu entwickeln.

Auch wenn bereits Kniffka und Siebert-Ott 2007 in ihrer Einführung *Deutsch als Zweitsprache* viele Desiderate angesprochen haben, hat man nach der Lektüre des vorliegenden Bandes von A.-K. Harr, M. Liedke und Cl. M. Riehl den Eindruck, dass sich in der Forschung sehr viel, in der Unterrichtspraxis hingegen wenig getan hat. Die drei Autorinnen von der LMU München fassen den aktuellen Stand der Forschung zusammen und beleuchten zugleich die Umsetzung im Bildungssystem, von der Vorschulerziehung bis zur beruflichen Bildung. Es geht ihnen nicht so sehr um die Didaktik und Methodik des Deutschen als Zweitsprache, sondern um die sozialen und institutionellen Bedingungen des Spracherwerbs und ihrer Berücksichtigung in den konkreten Bildungskonzepten.

Die drei Autorinnen teilen sich die zehn Kapitel auf und holen sich im Einzelfall Expert(inn)en dazu. Ausgangspunkt der Darstellung ist die zahlenmäßige Erfassung der Migration im Bezug auf Deutschland und die Klärung der grundlegenden Begrifflichkeiten. Die Zuwanderung nach Deutschland beginnt spätestens mit der Anwerbung der sog. Gastarbeiter seit 1955. Doch erst zu Beginn der 2000er-Jahre konnte sich die Politik dazu durchringen, Deutschland als Einwanderungsland zu bezeichnen. Diese Haltung hatte großen Einfluss auf die Stellung und Wahrnehmung der Migranten sowie auf die sozial- und bildungspolitischen Entscheidungen in Bezug auf diese. Schließlich sorgte das Zuwanderungsgesetz von 2004 für den ersten Schritt zu einem geordneten Verfahren bei der Zuwan-

derung. Die unklare Haltung gegenüber den Migranten hatte Auswirkungen bis in die Erforschung des Spracherwerbs. Im Laufe der Jahrzehnte hat sich die Forschung und in der Folge auch die Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache mit den sehr unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedingungen für den Erwerb auseinandergesetzt. Denn je nach sozialer Situation der Zuwanderer ergeben und ergeben sich verschiedene Arten des Spracherwerbs: ‚Bilingualer Erstsprachenerwerb‘ auf der einen, ‚frühkindlicher Zweitsprachenerwerb‘ sowie ‚simultaner‘, ‚sukzessiver‘ und ‚konsekutiver‘ und ‚gesteuerter‘ bzw. ‚ungesteuerter‘ Erwerb (vgl. 26) auf der anderen Seite kennzeichnen die unübersichtliche Situation, auf die das Bildungssystem reagieren muss. Daneben stehen Fragen der Integration und Interkulturalität.

Die Beschäftigung mit DaZ hat logischerweise die Auseinandersetzung mit den Formen der Mehrsprachigkeit zur Folge. Cl. Riehl gibt im umfangreichen zweiten Kapitel einen guten Überblick über die heterogenen Faktoren, die die Mehrsprachigkeit bestimmen. Wer lernt welche Sprache warum und unter welchen Umständen? Wie beeinflussen diese Erfahrungen den Spracherwerb einer weiteren Sprache, z.B. des Deutschen? Dabei hat Mehrsprachigkeit im deutschen Kontext keinen besonderen Wert, außer man spricht eine der „wertigen“ Sprachen wie Englisch, Französisch oder Spanisch. Dass jemand Urdu, Arabisch, Tigrinisch spricht, wird hingenommen. Weltweit ist Mehrsprachigkeit für viele Menschen dagegen selbstverständlich und notwendig. Riehl fasst zu unterschiedlichen Faktoren wie Alter, soziale oder familiäre Situation die Forschungsergebnisse zusammen.

Schon das Erlernen der L1 als Herkunfts-/Familien-/Muttersprache wird durch ein Knäuel von Bedingungen bestimmt. So ist es beispielsweise wichtig, in welcher Generation die Sprache erworben wird. Kinder von Migranten lernen die L1 oft lediglich im familiären Umfeld, so dass sie auf diesen Bereich beschränkt bleibt. Zugleich kann die als L2 gelernte Umgebungssprache auf Dauer die beherrschende Sprache werden, zumal die Kinder in ihr alphabetisiert werden.

Die Mehrsprachigkeit hat viele Auswirkungen auf den Sprachgebrauch. Sie reichen vom bewussten Gebrauch der jeweiligen L 1, L 2 oder L 3 in den passenden sozialen Kontexten bis zur Entwicklung von Ethnolekten, Sprachformen also, die sich an regionaler Umgebungssprache orientieren und von der L1 der Sprecher durchsetzt sind, wie z.B. „Kanaksprak“. Nicht zuletzt haben diese Sprachformen Rückwirkung auf die allgemeine Entwicklung der Umgebungssprache.

Die Mehrsprachigkeit stellt eine Herausforderung an den institutionellen Sprachenunterricht, aber auch an den Fachunterricht dar. Ausgangspunkt für „die Vermittlung sprachlicher Kompetenzen“ (61) sind für M. Liedke die „sprachlichen Basisqualifikationen“ (62). Die Beherrschung einer Sprache setzt nach K. Ehlich folgende Qualifikationen voraus: die phonetische, die pragmatische

Qualifikation (auf zwei Ebenen), die semantische, die morphologisch-syntaktische und die diskursive Qualifikation sowie die literale Qualifikation. L1-Unterricht (im Sinne eines muttersprachlichen Unterrichts) setzt in der Regel bei der literalen Qualifikation an, zu der auch die Alphabetisierung gehört; die anderen Qualifikationen werden bestenfalls während des Spracherwerbs herausgebildet. Bei mehrsprachigen Lernenden ist dagegen die Ausgangsbasis für den Unterricht nicht eindeutig bestimmt, sondern muss vorab ermittelt werden. Liedke beschreibt im Folgenden die verschiedenen didaktisch-methodischen Lehransätze, die im Laufe der Zeit entwickelt und eingesetzt wurden. Für den heutigen Unterricht spielt die kommunikative Gestaltung und die Orientierung an Kompetenzen (Stichwort: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen) die entscheidende Rolle. Die Situation in den Bildungsinstitutionen macht aber auch deutlich, dass allein DaF- und DaZ-Lehransätze nicht genügen, sondern dass sprachliche Förderung in allen Fächern notwendig ist. Gerade die sehr heterogenen Voraussetzungen aufgrund der Mehrsprachigkeit erfordern eine größere Sensibilität in allen Fächern. Ein Beispiel für das veränderte Bewusstsein ist der Einsatz der „Scaffolding-Methode“ im Fachunterricht.

Wie Sprachvermittlungsverfahren in der Praxis eingesetzt werden, zeigt M. Liedke am Beispiel der „Integrationssprachkurse“, die durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) organisiert und konzipiert werden. Im Rahmen von Integrationsmaßnahmen für neu Zugewanderte werden viele zur Teilnahme an Integrations- und Orientierungskursen verpflichtet. Ziel ist es, Sprachkenntnisse auf dem Niveau B 1 (GER) zu vermitteln, womit die sprachliche Handlungsfähigkeit in Alltagssituationen bescheinigt wird. Die Ergebnisse sind jedoch insgesamt unbefriedigend, weil das einheitliche Konzept den unterschiedlichen Erwartungen, Voraussetzungen und sozialen Bedingungen der Zuwanderer kaum gerecht wird, selbst wenn spezielle Jugend- und Alphabetisierungskurse angeboten werden.

Der unbefriedigende Erfolg der Integrationssprachkurse hängt vermutlich unter anderem von unzureichenden Sprachstandserhebungen ab, so dass für diese Kurse kaum klare Zielvorgaben festzulegen sind. Das Gleiche gilt für den Elementarbereich. Auch hier sollten frühzeitig Schritte unternommen werden, den Förderbedarf zu erkennen und zu planen. Dazu bieten sich Sprachstandserhebungen, die A. Harr in Kapitel 5 näher beschreibt. Es gibt für den Elementarbereich verschiedene Erhebungsverfahren, die sich in Inhalt, Aufwand und Zielsetzung unterscheiden und sich auf verschiedene sprachliche Basisqualifikationen beziehen. Harr beschränkt sich auf die Darstellung von vier Verfahren: Schätzverfahren, Beobachtungsverfahren, Profilanalyse und Sprachentwicklungstests. Alle Verfahren können grundsätzlich zur Selektion, zur Sprachförderung oder zur Evaluation verwendet werden. Ein Problem besteht darin, dass

die Verfahren nur unzureichend die Mehrsprachigkeit vieler Kinder berücksichtigen (können). Dabei spielen die L1-Kenntnisse für die Gesamteinschätzung eine wichtige Rolle. Ein weiteres Problem stellt die geringe Zahl qualifizierter Fachkräfte dar, die in der Lage sind, die Tests durchzuführen, auszuwerten und die angemessenen Förderprogramme umzusetzen.

Im Kapitel 6 beschreibt A. Harr die Sprachfördermöglichkeiten für den Elementarbereich. Ausgangspunkt ist ein „Drei-Stufen-Modell“ (149), das zwischen Sprachbildung, Sprachförderung und Sprachtherapie unterscheidet. Dabei sollen möglichst alle Kinder eine umfängliche Sprachbildung im Deutschen erhalten, unabhängig von der Ausgangssprache. Sprachförderung und Sprachtherapie dagegen werden als spezielle Maßnahmen angesehen, die im Einzelfall eingesetzt werden. Umgesetzt werden die Maßnahmen in Form von additiven oder alltagsintegrierten Sprachförderkonzepten. Beide Formen haben ihre Berechtigung; allerdings scheinen alltagsintegrierte Konzepte durch ihre unmittelbare Relevanz für die Kommunikation die erfolversprechenderen zu sein. Die Sprachförderkonzepte lösen aber die Probleme der Mehrsprachigkeit nicht. Denn die sichere Beherrschung der Erstsprache (L1) wirkt sich in der Regel positiv auf den Erwerb der Zweitsprache (L2) aus. Insofern müsste neben der Förderung des Deutschen auch die Förderung der L1 stehen, was institutionell auf Probleme stößt. Eine wichtige Rolle spielen dabei die pädagogischen Fachkräfte, die als „Sprachvorbilder“ (164) dienen, die aber häufig auf die Sprachfördermaßnahmen unzureichend vorbereitet sind. Auch die Eltern sollten verstärkt einbezogen werden.

Sind die Förderkonzepte im Elementarbereich schon uneinheitlich, so potenziert sich die Unübersichtlichkeit im schulischen Bereich durch die Bildungshoheit der Länder. A. Harr (unterstützt von E. Terrasi-Haufe und T. N. Woerfel) skizziert die unterschiedlichen Faktoren der Sprachförderung und -bildung im deutschen Schulsystem. Deutlich wird, dass es vor allem Defizite in der sog. Bildungssprache sind, die für die L2-Lernenden zur Hürde werden. Daraus abgeleitet wird die Forderung nach einer durchgängigen Sprachbildung in allen Fächern, zumal die fachsprachlichen Besonderheiten ebenfalls vermittelt werden müssen. Hier stößt das Bildungssystem wiederum an seine Grenzen, weil DaZ bislang in der Lehrkräfteausbildung weitgehend vernachlässigt wurde und erheblicher Qualifizierungsbedarf vorhanden ist. Eine weitere Herausforderung stellt die Heterogenität der Schülerschaft dar, die durch die aktuelle Zuwanderung noch verstärkt worden ist. Lernende, die zum Teil keine Bildungserfahrung haben, müssen ebenfalls ins System eingegliedert werden. Das hat dazu geführt, dass in Deutschland nahezu alle zur Verfügung stehenden Sprachbildungs- und -förderkonzepte eingesetzt werden, ohne dass bislang valide Evaluationen für die einzelnen Maßnahmen vorliegen. Vom submersiven Modell, bei dem die DaZ-Lernenden in Regelklassen eingewiesen werden und ohne weitere Förderung

„überleben“ müssen, bis zum parallelen Modell, in dem Lernende in eigens eingerichteten Klassen bis zum Schulabschluss geführt werden, wird alles probiert. Exemplarisch werden einige Ansätze für die Primar- und Sekundarstufe vorgestellt.

Noch komplexer und schwieriger gestaltet sich die Situation des DaZ-Unterrichts an den beruflichen Schulen. Die Autorin beschränkt sich auf die Bereiche „Berufsvorbereitung“ und „Duales System“. Neben den beschriebenen Anforderungen kommen hier die Ansprüche hinzu, die sich aus der beruflichen Ausbildung und den damit verbundenen Prüfungen ergeben. Betriebe, Wirtschaft und die Kammern als ihre Vertretungen formulieren hier eigene Anforderungen, die vom Schulsystem umgesetzt werden sollen. Zugleich spielt bislang die sprachliche Bildung im Berufsschulbereich eine nachrangige Rolle, obgleich die berufsspezifischen sprachlichen Erwartungen gestiegen sind. Die Lernfeld- und Handlungsorientierung des Unterrichts setzt zudem Fähigkeiten voraus, sich selbstständig systematisch Fachwissen zu erarbeiten. Wie kaum ein anderer Bereich des Schulsystems sind die beruflichen Schulen auf sprachsensiblen Fachunterricht angewiesen, um erfolgreich zu sein, zumal diese Form des Unterrichts allen Lernenden zugute kommt.

Die Mehrsprachigkeit zieht sich als roter Faden durch den vorliegenden Band. Deshalb widmet sich C. Riehl im achten Kapitel ausführlicher der Mehrschriftlichkeit und ihrer Auswirkung auf die Entwicklung der sprachlichen Kompetenz in der L1 und L2. Die doppelte Alphabetisierung scheint sich zu lohnen, denn Untersuchungen zeigen, dass die sprachlichen Leistungen sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache steigen. Die Verwendung der Schriftsprache stellt höhere Anforderungen auf verschiedenen Ebenen wie Wortschatz, Syntax und Satzstrukturen sowie die Kenntnissen von Textsorten und ihrer Realisierung. Da Schreiben überwiegend im institutionellen Kontext stattfindet, ist die Förderung der L2-Lernenden hier besonders wichtig; optimal wäre darüber hinaus die Förderung der Schriftsprache auch in der Erstsprache.

Im neunten Kapitel fasst C. Riehl einige sprach- und kulturkontrastive Aspekte zusammen. Neben Unterschieden in der phonologischen Realisierung von Lauten ist es besonders die Klammerstellung des deutschen Verbes, die Lernenden Schwierigkeiten bereitet. Zudem gibt es kulturspezifische Kontraste, z.B. die Art und Weise, wie argumentiert wird. Ebenfalls können Missverständnisse auf para- und nonverbaler Ebene entstehen. C. Riehl reißt diese Aspekte des DaZ-Unterrichts nur an, um zu sensibilisieren.

Der abschließende, 60-seitige Anhang besteht vor allem aus einer sehr umfangreichen Literatur- und Materialienaufstellung, die Titel bis kurz vor dem Erscheinungsdatum enthält. Zudem geben die Autorinnen einige Hinweise und Tipps für die Gestaltung des DaZ-Unterrichtes.

Der vorliegende Band hat Handbuchcharakter: Er greift wesentliche Aspekte des DaZ-Unterrichts auf, stellt den aktuellen Forschungsstand dar und weist auf Desiderate hin. Das Inhaltsverzeichnis und ein ausführliches Sachregister erlauben einen schnellen Zugriff auf bestimmte Aspekte des Gegenstandes, und die Druckgestaltung (ein breiter Rand für Marginalien) hilft bei der Bearbeitung. Alles in allem ist das Buch eine sehr empfehlenswerte Lektüre zum Einstieg in den Bereich Deutsch als Zweitsprache, aber auch im Hinblick auf zu lösende Probleme.

Literatur

Kniffka, Gabriele: Siebert-Ott, Gesa: *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen*. Paderborn: Schöningh, 2007.