

Eine Unterrichtsstunde nicht komplett planen zu können, ist also kein Defizit eines individuellen Lehrers, sondern Bestandteil der **Komplexität von Unterricht**. Umgekehrt ist diese fehlende vollständige Planbarkeit natürlich keine Entschuldigung dafür, sich vor dem Unterricht keine Gedanken über den Ablauf des Unterrichts zu machen. Zu den sogenannten Paradoxien, mit denen ein Lehrender umgehen lernen muss, gehört es, bei der Planung des Unterrichts dessen Nicht-Planbarkeit mitzudenken.

Paradoxien im Lehrerauftrag: Die Notwendigkeit von Planung und die Unmöglichkeit, diese Planung im Unterricht Schritt für Schritt umzusetzen, ist nur eine der sogenannten Paradoxien, mit denen sich Lehrer im Alltag befassen müssen. Scharf/Legutke (2012, S. 39) haben eine Reihe dieser Paradoxien zusammengestellt:

»So müssen Lehrende einerseits sehr große Klassen unterrichten, sollen aber andererseits auf jeden einzelnen Lernenden Rücksicht nehmen. Man erwartet von ihnen, dass sie den Lernenden Schritt für Schritt die grammatischen Strukturen des Deutschen erklären. Aber das soll zugleich mithilfe möglichst interessanter, motivierender und realitätsnaher Texte und Themen passieren. Lehrende sollen ein bestimmtes Lehrprogramm erfüllen, aber auch auf die Wünsche und Bedürfnisse der Lernenden eingehen. Sie sind für einen geordneten Ablauf im Klassenzimmer verantwortlich und sollen doch gleichzeitig auch Freiräume schaffen, in denen die Kursteilnehmenden selbstbestimmt lernen können.«

Kompetenzen: Lehrer müssen eine Reihe von unterschiedlichen Tätigkeiten durchführen. Neben der Planung und Durchführung des Unterrichts müssen sie den Lernfortschritt von Lernenden diagnostizieren können, sie müssen nicht nur die deutsche Sprache beherrschen, sondern sich auch mit möglichst vielen Themen und deutschsprachigen Texten auskennen, damit sie die passenden für ihre Lernenden aussuchen können, und sie müssen diese Texte und Themen dann so aufbereiten können, dass sie zu ihren jeweiligen Lernenden passen. In der wissenschaftlichen Diskussion spricht man von den verschiedenen Kompetenzen, die Lehrende haben müssen (vgl. Haller 2006):

- **Fachliche Kompetenzen**, fachdidaktische, diagnostische und methodische Kompetenzen, und
- **übergreifende Kompetenzen**, erzieherische Kompetenz, soziale Kompetenz oder auch die Managementkompetenz.

Gestaltungsspielräume: Lehrende werden in ihrem Handeln durch die unterschiedlichen Bildungsstrategien, die Anforderungen der jeweiligen institutionellen Kontexte, die konkreten Lernziele, die vorhandenen Vorkenntnisse, die handelnden Individuen usw. in gewisser Weise eingeschränkt. Auch ganz profane Einflussfaktoren wie z. B. die Größen der Klassen oder auch die räumliche Gestaltung des Klassenzimmers spielen eine Rolle. Ihr Verhalten ist dadurch jedoch nicht determiniert, sie haben auch Spielräume, die sie bei der Gestaltung des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts nutzen können. Kapitel 2 aus Scharf/Legutke (2012, S. 63–148) gibt einen praxisnahen Überblick über die Möglichkeiten, die Lehrende in dieser Beziehung haben.

2. Sprach(en)erwerb

2.1 Natürlicher Erwerb und gesteuertes Lernen

2.2 Erst-, Zweit- und Fremdsprache sowie Mehrsprachigkeit

Sprachen werden auf unterschiedliche Weisen gelernt:

- Ein Kind erwirbt seine erste Sprache aus der Interaktion mit seiner Umgebung.
- Ein Erwachsener, der an einer Volkshochschule eine neue Sprache lernen möchte, nutzt die Unterstützung von Lehrern und Lernmaterialien, beschäftigt sich vielleicht nur ein paar Stunden pro Woche mit der neuen Sprache.
- Ein Student, der aus dem Ausland nach Deutschland kommt, um an einer deutschen Universität ein bestimmtes Fach zu studieren, hat wahrscheinlich zuvor an einer Schule Deutsch gelernt, nun erwirbt er in der Interaktion mit der deutschen Umgebung neue Wörter, neue Formulierungen, neue Erkenntnisse über das Land.

Deutsch war vielleicht in der Reihenfolge der von diesem Studierenden gelernten Sprachen die vierte, aber jetzt wird sie seine zweitwichtigste, wenn nicht gar wichtigste. Vielleicht stellt er fest, dass die Deutschen in seiner Umgebung zum Teil anders sprechen, als er das in seinem Unterricht gelernt hatte, und nimmt diese andere Art zu sprechen auf, indem er mit seiner Umgebung kommuniziert. Er stellt vielleicht fest, dass er an einer Stelle Probleme bekommt, wo er es gar nicht erwartet hatte. In seiner eigenen Sprache konnte er an seiner Universität problemlos Hausarbeiten schreiben, nun scheinen die deutschen Dozenten etwas anderes von ihm zu erwarten. Er geht vorsichtshalber in einen Kurs zum wissenschaftlichen Schreiben.

Drei Beispiele, **drei unterschiedliche Arten zu lernen**: natürlicher Erwerb, gesteuertes Lernen in einer Bildungsinstitution und eine Mischung von beidem. In diesem Kapitel sollen diese unterschiedlichen Arten etwas genauer behandelt werden, zunächst die Unterscheidung zwischen natürlichem Erwerb und gesteuertem Lernen und die Mischungen dieser beiden Erwerbsarten (s. Kap. 2.1), dann die Unterscheidung von Erst-, Zweit- und Fremdsprachen und die unterschiedlichen Vorstellungen von Zwei- und Mehrsprachigkeit (s. Kap. 2.2).

Natürlich,
gesteuert,
gemischt

2.1 | Natürlicher Erwerb und gesteuertes Lernen

Prototypische Unterscheidung: Man kann Spracherwerb grob unterteilen in einen, der ohne Steuerung von außen durch die Interaktion mit der Umgebung stattfindet, und einen, bei dem das Lernen durch steuernde Maßnahmen innerhalb einer Bildungsinstitution mit einem Lehrplan, lehrenden Personen und Lehrmaterialien angeleitet wird. Dies ist eine sehr grobe, eine sog. prototypische Unterscheidung, oft finden sich Mischungen, sowohl beim individuellen Erwerb als auch bei der Organisation innerhalb einer Institution. Und zu den spannenden Fragen der Fremdsprachenforschung gehören gerade solche, die sich auf das Miteinander dieser beiden prototypischen Erwerbssituationen beziehen, z. B. die Frage, wie dafür gesorgt werden kann, dass beim Lernen in Bildungsinstitutionen möglichst häufig auch natürlicher Erwerb stattfinden kann.

2.1.1 | Natürlicher Erwerb

Definition

Beim → **natürlichen Spracherwerb** wird aus der Interaktion mit der Umwelt gelernt; was gelernt wird, ergibt sich aus den kommunikativen Notwendigkeiten der Lernenden und aus den in der Interaktion vorkommenden sprachlichen Mitteln.

Um die Sprache der Umgebung zu verstehen, müssen zunächst bestimmte Schallwellen identifiziert werden als etwas, was eine bedeutungsstragende Einheit sein könnte. Das klingt einfach, ist es aber nicht. Ein muttersprachlicher Sprecher des Deutschen, der zwei Chinesen miteinander reden hört und deren Sprache er nicht kennt, wird große Schwierigkeiten haben festzustellen, was in dem Redeschwall überhaupt eine Einheit ist, die er sich eventuell merken könnte, um jemanden zu fragen, was sie bedeutet. Nachdem die Einheit identifiziert worden ist, muss aus der Interaktion mit der Umgebung herausgefunden werden, in welchen Kontexten welche Einheit verwendet wird und was sie wohl bedeuten könnte.

Der natürliche Erwerb stellt den Lernenden also vor große **Analyse-, Synthese- und Vergleichsherausforderungen**, die von Wolfgang Klein bereits 1984 ausführlich beschrieben worden sind. Und so ist es auch nicht verwunderlich, dass natürlicher Erwerb je nach Alter der beteiligten Personen und Erwerbssituation unterschiedlich schnell und unterschiedlich vollständig erfolgt. Die vollständigste natürliche Erwerbssituation, die jeder kennt, ist der Erwerb einer ersten oder von zwei parallel erworbenen ersten Sprachen von Geburt an (s. Kap. 2.2). Auch bei Erwachsenen gibt es selbstverständlich natürliche Erwerbssituationen. Jeder hat das bei einem Urlaub in einem Land, dessen Sprache man nicht beherrscht, wahrscheinlich schon selbst ausprobiert.

Miminaler Erwerb: Wie intensiv jemand im Urlaub Brocken einer Sprache erwirbt oder nicht, hängt davon ab, wie bedeutsam das für ihn oder sie ist und mit welchem Ehrgeiz man an die neue Sprache herangeht. Ein Urlauber, der sich auf ein Land einlässt und in diesem eine längere Zeit verbringen will, wird normalerweise aus seinen kommunikativen Notwendigkeiten heraus größere Fortschritte machen als jemand, der einen Pauschalurlaub an einem Ort gebucht hat, an dem sich hauptsächlich Touristen aufhalten. Wer z. B. in einer Reisegruppe einen Strandurlaub in Portugal macht, freut sich wahrscheinlich schon, wenn er das Wort *obrigado* in der Funktion des Bedankens kommunikativ isoliert hat und dann vielleicht sogar noch feststellt, dass es je nach Geschlecht des Kommunikationspartners *obrigado* oder *obrigada* heißen kann. Und solange man im Touristenghetto bleibt oder sich Reiseführern anvertraut, die in der eigenen Sprache sprachlich kompetent sind, reicht das auch. Derartige Erwerbssituationen im Urlaub werden normalerweise zu keinem besonders fortgeschrittenen Spracherwerb führen.

Unterschiedliche
Erwerbsverläufe

Erwachsene Migration: Eine ähnliche Situation – Anwesenheit in einer Umgebung, deren Sprache man nicht kennt – wird zumeist zu intensivem Spracherwerb führen, wenn man in ihr sein eigenes Überleben organisieren muss. Dies ist normalerweise in Migrationskontexten der Fall. Wenn Personen in ein Land kommen, um in diesem für längere Zeit zu leben und zu arbeiten, dann wird sich je nach Arbeitsplatz und Lebensumständen und abhängig vom **Kontakt mit der einheimischen Bevölkerung** unterschiedlich erfolgreich ein natürlicher Erwerb der jeweiligen fremden Sprache vollziehen.

Die Erforschung des Lernens der neuen Umgebungssprache von Migranten hat gezeigt, dass es extrem **unterschiedliche Spracherwerbsverläufe** geben kann. Sie reichen von einem Spracherwerb, der auf Grund mangelnder Kontakte und Sprechnotwendigkeiten nur eine sehr elementare Ebene erreicht und auf dieser Ebene bleibt – man nennt das **Fossilisierung** –, bis zu einem, bei dem Vielfalt und Intensität des Kontakts dazu führen, dass die relevanten Aspekte der Zielsprache schnell erworben werden.

Ein Berliner Forschungsprojekt hat in den 1980er Jahren in einer Langzeituntersuchung versucht nachzuvollziehen, wie unterschiedlich der Ausdruck von Modalität erworben wird. Die in Abbildung 2 wiedergegebene Tabelle zeigt, wie schnell bzw. langsam einzelne Lernende bestimmte Ausdrücke wie 'bitte' oder Modalverben erwerben. Es wird niemanden überraschen, dass der Lernende S während seines Aufenthalts in Deutschland mehr und intensivere Kontakte mit Sprechern des Deutschen hatte als die mit J und U bezeichneten Personen.

Table 1. First appearance of modal means in the analyzed learner varieties

| Form | S | | J | | U | |
|-------------------|------------------|-------------------|------------------|----------------|------------------|------|
| | Months in Berlin | Form | Months in Berlin | Form | Months in Berlin | Form |
| <i>bitte</i> | 1 | <i>bitte</i> | 4 | <i>bitte</i> | 7 | |
| <i>glauben</i> | 1 | <i>müssen</i> | 9 | <i>müssen</i> | 14 | |
| <i>wissen</i> | 1 | <i>wissen</i> | 9 | <i>wissen</i> | 15 | |
| <i>möchten</i> | 1 | <i>können</i> | 10 | <i>glauben</i> | 26 | |
| <i>müssen</i> | 1 | <i>denken</i> | 17 | <i>wissen</i> | 30 | |
| <i>denken</i> | 2 | <i>möchten</i> | 21 | <i>möchten</i> | 30 | |
| <i>wollen</i> | 3 | <i>sicher</i> | 22 | <i>können</i> | 30 | |
| <i>möglich</i> | 3 | <i>wollen</i> | 23 | <i>wollen</i> | 36 | |
| <i>sollen</i> | 4 | <i>vielleicht</i> | 23 | <i>wollen</i> | 36 | |
| <i>mennen</i> | 4 | <i>glaube</i> | 32 | <i>gerne</i> | 40 | |
| <i>unmöglich</i> | 7 | | | <i>möglich</i> | 40 | |
| <i>wirlich</i> | 7 | | | | | |
| <i>finden</i> | 9 | | | | | |
| <i>absolut</i> | 9 | | | | | |
| <i>vielleicht</i> | 10 | | | | | |
| <i>sicher</i> | 10 | | | | | |

Abb. 2: Vorkommen von Modalausdrücken bei polnischen Migranten (aus Skiba/Dittmar 1992, S. 337)

Nebenwirkungen: Während kindlicher Erstspracherwerb unter Normalbedingungen gelingt, gibt es mit zunehmendem Alter also sehr unterschiedliche Verläufe von natürlichem Spracherwerb. Aber auch bei erfolgreichem natürlichem Erwerb bei Erwachsenen kann es zu in manchen Situationen nicht unproblematischen Nebenwirkungen kommen. Es kann durchaus sein, dass ein Migrant, der erfolgreich Deutsch hauptsächlich als gesprochene Sprache lernt, z. B. relativ schnell einen für seine Lebenswelt sehr umfangreichen Wortschatz aufbaut, dass er aber lange Zeit Schwierigkeiten hat, jedem Substantiv das richtige Genus zuzuordnen und innerhalb der Nominalphrase an Adjektive oder an unbestimmte Artikel die richtigen Endungen zu hängen. Das ist nicht ein besonderes Defizit dieser Person, sondern eine Nebenwirkung des natürlichen Erwerbs.

Lernende, die Sprache hauptsächlich in kommunikativen Situationen erwerben, aus der Interaktion mit ihren Mitmenschen, werden zunächst vor allen Dingen versuchen, die Teile der neuen Sprache zu identifizieren und zu behalten, die auffällig und bedeutungsvoll sind, um möglichst schnell aus dem eigenen **Sprachnotstand** herauszukommen und sich ausdrücken zu können. Kleine Wörter vor den Substantiven wie »der« oder »die« oder die unterschiedlichen Endungen an Adjektiven sind dabei kommunikativ in der gesprochenen Sprache weniger relevant, sie werden also zunächst nicht erworben. Und so kann es durchaus sein, dass jemand, der als Migrant Deutsch erfolgreich natürlich erworben hat, seine Umgebung inzwischen mit einem großen Wortschatz und rhetorischen Glanzleistungen beeindruckt, Hilfe benötigt, wenn er einen Text schreiben soll, bei dem es darauf ankommt, dass der Verfasser korrekt schreibt. Die korrekten Genuszuweisungen und die korrekte Deklination, mit der Lernende im Klassenzimmer beim Fremdsprachenunterricht von Anfang an »trak-

tiert« werden, waren für ihn lange Zeit kein Thema, falsche Genuszuordnungen haben sich in seinem System breitgemacht.

Gegenmittel Mischungen: Der erfolgreiche Spracherwerb wird deshalb wahrscheinlich versuchen, sich systematische Hilfsmittel wie Wörterbücher oder auch Grammatikdarstellungen zu besorgen oder die Personen in seinem Umfeld mit vielen Fragen zur Zielsprache Deutsch zu »hökern«. Auch kann es durchaus sein, dass dieser natürliche Erwerb bald mit einem gesteuerten Erwerb verbunden wird, dass die Person z. B. in einem Volkshochschulkurs oder einem an seinem Arbeitsplatz angebotenen Kurs die neue Sprache auch gesteuert lernt.

Im Gegensatz zum doppelten Erstspracherwerb von Kindern (s. Kap. 2.2) ist bei erwachsenen Lernern also nicht immer eindeutig zu unterscheiden, ob sie »nur« eine neue Sprache natürlich erwerben oder auch parallel dazu gesteuert vorgehen, und es ist sinnvoll, dass Bildungseinrichtungen für alle Altersgruppen versuchen, den natürlichen Erwerb von Migranten durch steuernde Angebote, egal ob niedrigschwellig in der Lebenswelt oder eher traditionell in Bildungseinrichtungen wie Schule und Volkshochschule, zu unterstützen.

Steuerungsversuche beim kindlichen Erstspracherwerb: Auch beim kindlichen Erstspracherwerb, sozusagen dem natürlichsten der natürlichen Spracherwerbssituationen, gibt es eine ganze Reihe von Personen, die steuern möchten, und wer die Interaktion von Kindern und Erwachsenen beobachtet, stellt fest, dass die Erwachsenen schon einiges versuchen, um die Kinder auf bestimmte sprachliche Phänomene aufmerksam zu machen. Oft haben sie mit diesen Aktivitäten allerdings keinen Erfolg. Nur wenn ihre Aktivitäten in einem **Zeitenster** seines Lernprozesses erfolgen, in dem das Kind diese Daten der Erwachsenen gebrauchen kann, hat es den Anschein, als sei hier die Unterweisung gelungen. Sie haben dann in der Zone der nächsten Entwicklung, einem in den 1930er Jahren von dem russischen Psychologen Lew Wygotski eingeführten Konzept, dem Kind Material geliefert, das zu dem jeweiligen Zeitpunkt für seinen Erwerbsprozess relevant war. In der deutschsprachigen Diskussion wird für dieses Zeitenster oft ein englischer Begriff verwendet: *zone of proximal development*.

2.1.2 | Gesteuertes Lernen in Institutionen

Lernende in der Schule, an der Universität oder an einer anderen Einrichtung, die sie bzw. die Gesellschaft dafür bezahlen, dass sie die neue Sprache lernen, werden von Anfang an mit **Form und Inhalt** gleichzeitig konfrontiert. Es kann sogar sein, dass das gesteuerte Lernen inhaltlich wenig ansprechend, ja langweilig und banal ist, weil der Fokus der Aktivitäten überwiegend auf der Form liegt. Es werden also nicht nur die Wörter gelernt, mit denen man kommunikativ »überleben« kann – diese Wörter werden gleich zusammen mit den relevanten grammatischen Informationen präsentiert. Die Lernenden beim gesteuerten Deutschlernen werden

deshalb im Lehrmaterial für jedes neue Substantiv, das sie in einem Text antreffen, Genus und Pluraltyp mitgeliefert bekommen. Und dass man in der Nominalphrase sehr stark darauf achten muss, dass irgendwie die Informationen über Genus, Kasus und Numerus transportiert werden müssen, wird systematisch mit ihnen geübt werden. Dieses stärker **fokussierte** Vorgehen hat, das wird in Kapitel 8.6 noch genauer behandelt, auch schwerwiegende Nachteile, führt aber umgekehrt dazu, dass die gerade gezeigten Nebenwirkungen des natürlichen Erwerbs beim gesteuerten Lernen weniger stark auftreten, auch wenn sie ebenfalls vorhanden sein können.

Fremdbestimmung des sprachlichen Inputs: Ein Nachteil des gesteuerten Lernens ist, dass die beim natürlichen Erwerb selbstverständliche inhaltliche Selbstbestimmung nicht gegeben ist, viele Lehrwerke unterfordern und langweilen gerade in der Anfangsphase durch ihre inhaltliche Banalität. Dafür wird der Lernende vor einer – tatsächlichen oder vermeintlichen – Überforderung durch zu viele gleichzeitig neu erscheinende Formen geschützt. Die sogenannte Progression (s. Kap. 8.6.3) sorgt dafür, dass Phänomene einzeln eingeführt und geübt werden, bevor ein weiteres Phänomen mit ins Spiel kommt, anders als bei Lernenden in der natürlichen Erwerbssituation, deren Kommunikationspartner möglicherweise zwar versuchen werden, auf ihren Sprachstand Rücksicht zu nehmen, was aber nur bis zu einer gewissen Grenze gelingt. Sie werden zum Beispiel kaum darauf verzichten, über etwas zu reden, was sich am vorherigen Tag ereignet hat, nur weil ihr Gesprächspartner noch keine Form des Perfekts beherrscht.

Lernen auf Vorrat: Im Gegensatz zum natürlichen Erwerb, der aus der direkten Interaktion erfolgt, leistet sich das gesteuerte Lernen also ein Lernen auf Vorrat. Die Beschäftigung mit der Form auf Vorrat ist dabei nicht als Selbstzweck gedacht, ihr Ziel ist es, durch diese Vorratshaltung langfristig eine differenzierte und korrekte Kommunikation in der Zielsprache zu ermöglichen. Die Künstlichkeit der Kommunikation, die bei dieser Art des Lernens, bei der sprachliche Phänomene in eine zu lernende Reihenfolge gebracht werden, unvermeidlich ist, ist nur möglich, weil innerhalb des gesteuerten Lernens die existentielle Notwendigkeit, mit der Zielsprache umzugehen, wie sie z. B. für einen Migranten besteht, meist nicht vorhanden ist. Man kann sich also beim gesteuerten Lernen deshalb den Luxus erlauben, das zu lernende Material so aufzubereiten, dass das Lernen langfristig erfolgreicher ist als ein Erwerb ohne Steuerung. Ob diese Rechnung tatsächlich aufgeht, ist nicht immer eindeutig festzustellen, in den Kapiteln 5 bis 8 wird immer wieder diskutiert werden, welche Vor- und Nachteile aus diesem Vorgehen entstehen.

2.2 | Erst-, Zweit- und Fremdsprache sowie Mehrsprachigkeit

Im Folgenden muss ein wenig Arbeit an der in der Fremdsprachenforschung verwendeten Begrifflichkeit geleistet werden, denn es lässt sich nicht leugnen, dass Begriffe wie Zweitsprache, Fremdsprache oder bilingual unterschiedlich verwendet werden.

2.2.1 | Erstspracherwerb

In diesem Kapitel wird kein Überblick über den gesamten Verlauf des Erstspracherwerbs gegeben, der Erstspracherwerb ist nicht Gegenstand des Faches Deutsch als Fremdsprache (als Überblick vgl. Butzkamm/Butzkamm 2008; Klann-Delius 2008; Szagun 2011; Tracy 2007). Vielmehr soll im Folgenden zusammengetragen werden, welche Einsichten aus der Erforschung des Erstspracherwerbs auch für das Nachdenken über den Erwerb weiterer Sprachen wichtig sind.

Entwicklungsstadien: Der Erstspracherwerb kann in Stadien der Entwicklung beschrieben werden. Konkrete Altersangaben sind dabei nicht unproblematisch. Man weiß, dass nach 18 Monaten ungefähr 90% aller Babys zu sprechen begonnen haben, und man weiß, dass im Alter von 9 Monaten schon einige Babys, man spricht von 3%, die ersten Wörter gesprochen haben. Schon beim sogenannten ersten Wort gibt es also recht große Unterschiede im Hinblick auf absolute Altersangaben, dennoch kann die Erstspracherwerbsforschung den Erwerb in Phasen beschreiben und dabei bestimmte Meilensteine der Entwicklung angeben. Ähnlich ist es auch im Hinblick auf den ungesteuerten Zweitspracherwerb, auch hier kann man von Phasen reden, und eine der spannenden Fragen der Forschung war es, ob die Phasen des Zweitspracherwerbs mit denen des Erstspracherwerbs identisch sind oder ihnen zumindest ähneln.

Erst-, Zweit-, Fremdsprache: Gleich, ähnlich, anders?

Für die Organisation des Erwerbs von weiteren Sprachen nach der ersten ist die Diskussion um Erwerbsphasen von eminent praktischer Bedeutung: Wenn man, wie beim kindlichen Erwerb der Erstsprache, auch beim Zweit- oder sogar beim Fremdspracherwerb Phasen klar angeben könnte, dann könnten oder müssten sogar Curricula für den Fremdsprachenunterricht genau auf diese Erwerbsphasen bezogen werden. Leider ist die Antwort der Fremdspracherwerbsforschung auf die Frage der Paralleltät nicht eindeutig: Man kann ziemlich sicher sagen, dass beim doppelten Erstspracherwerb und beim frühen Zweitspracherwerb die Phasen sehr ähnlich sind, so dass man davon ausgehen kann, dass der den Erstspracherwerb befördernde Spracherwerbsmechanismus auch

Zur Vertiefung

beim doppelten Erstspracherwerb und beim frühen Zweitspracherwerb wirkungsvoll ist.

Die für Lehrmaterial und Unterrichtsplanung spannendere Frage ist, ob man auch bei im Alter fortgeschritteneren Lernenden von derartigen Phasen ausgehen kann und ob es sinnvoll ist, sich bei der Planung von Unterricht auf sie zu beziehen. Die Idee, dies zu tun, hat natürlich ihren Charme, aber man muss vorsichtig sein: In Kapitel 2.1.2 wurde schon gezeigt, dass z. B. erwachsene Migranten beim ungesteuerten Erwerb das Genuus eines deutschen Substantivs eher spät und nicht immer richtig erwerben. Im gesteuerten Fremdsprachenunterricht versucht man dieses schwierige Lernproblem dadurch in den Griff zu bekommen, dass man das Genuus von Anfang an als Lerngegenstand anbietet, hier würde die Steuerung gerade nicht dem natürlichen Erwerb folgen, wenn sie erfolgreich sein will.

Derartige Einwände sprechen nicht dagegen zu überlegen, wie der Erwerb der Lernenden möglichst weitgehend unterstützt werden kann und wie überall da, wo man von natürlichen Progressionen ausgehen kann, diese in den Unterricht integriert werden können. Zu vermeiden sind aber Verabsolutierungen: Erwachsene Lernende sollte man also nicht davon abhalten, systematisch unregelmäßige Formen, Genuus-Zuordnungen usw. von Anfang an zu lernen, nur weil das im natürlichen Erwerb nicht geschieht (zur Auseinandersetzung um die Abhängigkeit der Lehrbarkeit von Phänomenen von Reihenfolgen beim natürlichen Erwerb vgl. Diehl u. a. 2000; Pienemann 1999 und die Beiträge in Pienemann/Keßler 2011).

Aufnahme des sprachlichen Inputs: Viele Aspekte des Erstspracherwerbs sind für das Zweit- und Fremdsprachenlernen nicht unmittelbar relevant: Die Phase des Lallens, Gurrens und Silbenplapperns, die Bedeutung der Einwortsätze, die Wortschatzexplosion und die interessanten Versuche der Kinder, Wörter miteinander zu kombinieren und Vorstadien der Grammatik zu entwickeln, brauchen Lernende, die bereits eine Sprache gelernt haben, nicht zu wiederholen. Aber die Fremdsprachendidaktik kann aus den kindlichen Bemühungen um das Weltverstehen durch Sprache trotzdem sehr viel lernen: Wenn Kinder z. B. zuerst **prototypische Wörter** lernen, d. h. den Wortschatz aus **kommunikativer Relevanz** heraus so entwickeln, dass sie möglichst viel Welt versprachlichen können (was dann durchaus dazu führen kann, dass *wuzuu* sich zunächst auf Hunde und Katzen bezieht), dann ist dies als leitendes Prinzip auch für das Fremdsprachenlernen von Interesse.

Und ein Blick darauf, wie Kinder z. B. den deutschen Pluralerwerb ausdifferenzieren, vom Imitieren über die Wahl einer Pluralendung und das Ausprobieren der anderen Pluralendungen bis zur Regelfindung, also durch Ausprobieren und Übergeneralisieren zum Differenzieren (vgl. Butzkamm/Butzkamm 2008, S. 231 ff.), wirft die Frage auf, inwieweit eine derartige aktive Auseinandersetzung mit dem sprachlichen Materi-

al, auch wenn man sie nicht Schritt für Schritt nachvollziehen sollte, im Fremdsprachenunterricht eine größere Rolle spielen könnte. Tracys (2007, S. 153) Zusammenfassung über den Spracherwerb von Kindern ließe sich in diesem Sinne verstehen als Korrektiv zu einem Fremdsprachenunterricht, der sich nicht ausreichend darauf einlässt, sprachliche Vielfalt und fordernden Input zuzulassen. Für Tracy lernen Kinder

»systematisch, treffsicher und beharrlich – wenn man sie denn lässt und ihnen die Bedingungen bietet, unter denen sich ihr Sprachtalent entfalten und immer wieder herausgefordert fühlen kann« (Hervorh. im Orig., im DR).

Entsprechend könnte Tracys Anforderung an die Unterstützung des kindlichen Erstspracherwerbs als Anregung verstanden werden, die Lernenden als aktive mit dem Input interagierende Wesen zu verstehen, denen man eine herausfordernde sprachliche Vielfalt anbieten muss. Laut Tracy müsse man sorgen

»für ein anregungsreiches, »unordentliches«, sprich: variations- und kontrastreiches Sprachangebot in natürlichen Situationen – den Input –, den Kinder dann nach Herzenslust »aufraumen« und in ein komplexes vielschichtiges System sprachlichen Wissens verwandeln können« (ebd.).

Die Mechanismen des Erstspracherwerbs gelten auch dann, wenn ein Kind zwei erste Sprachen gleichzeitig erwirbt. Terminologisch sinnvoll ist es, in einem solchen Falle von einem **doppelten Erstspracherwerb** zu reden, wie das zum Beispiel von Tracy (2007) vertreten wird. Häufiger wird jedoch auf einen derartigen Spracherwerb mit dem Attribut »bilingual« referiert. Das terminologische Problem dabei: Bilingualismus als Begriff ist weitaus weniger trennscharf als doppelter Erstspracherwerb.

2.2.2 | Bilingualismus

Der Begriff → **Bilingualismus** hat viele Bedeutungsvarianten, er reicht von einem relativ engen Begriff, der davon ausgeht, dass eine Person zwei Sprachen so gut beherrscht wie andere nur ihre Erstsprache, bis hin zu Varianten, bei denen schon eine weitaus weniger fortgeschrittene Beherrschung von zwei Sprachen reicht, um sie mit dem Begriff »Bilingualismus« zu belegen (vgl. den Überblick über die unterschiedlichen Konzepte in Romaine 1997).

Wenn jede Person, die grammatische Kenntnisse und kommunikative Fähigkeiten in zwei Sprachen besitzt, ohne dass deren Umfang oder Art genauer bestimmt wird, als »bilingual« bezeichnet wird, dann gibt es selbstverständlich sehr viele bilinguale Personen, dann wären z. B. alle Menschen, die an einer deutschen Schule Englisch gelernt haben oder außerhalb des deutschsprachigen Raums Deutsch als erste Fremdsprache haben, als bilinguale Personen zu bezeichnen. Diese Zuordnung wider-

Definition

spricht der alltagsprachlichen Vorstellung, nach der nur die Personen bilingual sind, die eine muttersprachliche oder nahezu **muttersprachliche Kompetenz in zwei Sprachen** aufweisen. Für eine präzise Bestimmung des Begriffs ›Bilingualismus‹ werden unterschiedliche Merkmale herangezogen.

Erwerbszeitpunkt: Ein sehr eindeutiges Merkmal ist das **Alter**: Wenn nur Personen bilingual sind, die gleichzeitig von Anfang an zwei Sprachen gelernt haben, dann sind notwendigerweise alle anderen, ganz egal wie kompetent sie mit der zweiten Sprache umgehen können, nicht bilingual. Wenn also der Bilingualismus-Begriff eindeutig an diesem einen Faktor festgemacht wird, berechtigt nur ein doppelter Erstspracherwerb dazu, jemanden bilingual zu nennen. Dann könnte es z. B. passieren, dass bei gleich gut geschriebenen Texten von zwei Personen nur einer der beiden Schreiber bilingual genannt werden dürfte, wenn der andere erst später im Leben mit dem Erwerb der Sprache angefangen hätte. In diesem Fall hätte man also ein eindeutiges Merkmal für die Bestimmung von Bilingualismus, aber die unbefriedigende Situation, dass am jeweiligen sprachlichen Verhalten der Personen nicht abzulesen ist, ob sie bilingual sind.

Etwas weniger eindeutig als echte doppelte Erstsprachigkeit zu fordern, wäre es zu sagen, bilinguale Personen seien diejenigen, die zwei Sprachen gleichzeitig oder nacheinander, die zweite dabei aber sehr früh erworben haben, z. B. nicht später als mit drei oder vier Jahren. In diesem Fall würde man davon ausgehen, dass **Erstspracherwerb** und **früher Zweitspracherwerb** sich im Hinblick auf das Wirken des Spracherwerbsmechanismus so ähnlich sind, dass in beiden Fällen die Sprache muttersprachenähnlich erworben wird. Auch hier ist also das Merkmal Alter noch sehr stark.

Erstsprachenähnliche Aussprache: In der Alltagswahrnehmung ist die Einschätzung der Bilingualität sehr stark mit der Aussprache einer Person verbunden: Erwartet wird, dass diese Personen wie Muttersprachler sprechen; und tatsächlich ist es ja richtig, dass der frühe Spracherwerb den Erwerb einer erstsprachengleichen oder -ähnlichen Aussprache fördert. Mit den Merkmalen ›Alter‹ und ›Aussprache‹ gäbe es zwei relativ eindeutig beschreibbare Merkmale, um bilinguale Personen von anderen abzugrenzen.

Die Frage ist jedoch, inwieweit eine fast ausschließliche Fokussierung auf diese beiden Merkmale dem komplexen Thema Spracherwerb gerecht wird. Wenn jemand als junger Erwachsener eine Fremdsprache gelernt und diese studiert hat, dann in einem Land gelebt hat, in der diese Sprache gesprochen und geschrieben wird, und wenn diese Person nun diese Sprache kommunikativ umfassend beherrscht und in ihr auch wie ein Muttersprachler schreibt, aber an ihrem Akzent als nichtmuttersprachlicher Sprecher dieser Sprache zu erkennen ist, ist sie dann ein bilingualer Sprecher? Auf vielen Ebenen kommt sie einem bilingualen Sprecher sehr nahe, aber da für viele Menschen in ihrem alltäglichen Sprachgebrauch ein bilingualer Sprecher jemand ist, dessen Aussprache wie die eines Muttersprachlers klingt, wäre sie das für diese Menschen nicht.

Kompetenzorientierung: Die Alternative zu einer eindeutigen, über das Alter beim Spracherwerb und eine muttersprachlichenähnliche oder gleiche Ausdrucksfähigkeit erfolgenden Definition von Bilingualismus ist es, sich dem Begriff über die Kompetenzen, die eine Person in zwei Sprachen haben muss, zu nähern. So könnte ein bilingualer Sprecher jemand sein, der mit monolingualen Sprechern in beiden Sprachen ohne Probleme kommunizieren kann. Eine derartige Herangehensweise ist viel unschärfer als eine Festlegung über das Erwerbsalter: Für welche sprachlichen Ebenen stellt man Kompetenz fest und ab welchem Grad redet man davon, dass eine Person zweisprachig geworden ist?

Was die Beantwortung dieser Frage so schwierig macht, ist die Tatsache, dass niemand alle regionalen, sozialen und fachlichen Varietäten einer Sprache beherrscht, egal ob es sich um einen sogenannten monolingualen oder um einen bilingualen Sprecher handelt. Abhängig von Umgebungen, Lebensumständen, kommunikativen Kontakten usw. sind unterschiedliche Sprecher des Deutschen in unterschiedlichen Kontexten unterschiedlich kompetent.

Wer als muttersprachlicher Sprecher des Deutschen einem deutschen Fernsehkommentator, der ein englisches Rugbyspiel überträgt, nicht folgen kann, dem würde man nicht absprechen, dass er ein kompetenter Sprecher des Deutschen ist – man würde lediglich sagen, es sei jemand, der sich mit den Begriffen des Rugby nicht auskennt. Was für Sprecher im Hinblick auf ihre erste Sprache gilt, gilt auch für die anderen Sprachen, die sie beherrschen. Die Wahl einer Sprache und die in ihr erreichte Kompetenz kann in unterschiedlichen Bereichen (z. B. Bildungswesen, Familie, Freundschaften, Arbeitsplatz), in der Linguistik **Domänen** genannt, sehr unterschiedlich sein.

Es kann bei mehrsprachigen Personen eine Arbeitsteilung der Sprachen bezogen auf unterschiedliche Domänen existieren, wobei sich ändernde Lebensumstände auch Veränderungen in der sprachlichen Beherrschung der jeweiligen Domänen mit sich bringen können. Es kann also sein, dass **mehrsprachige Personen je nach kommunikativen Kontext funktional die Sprachen wechseln**.

Sprachkompetenzen von Personen variieren, je nach ihren Bildungsaktivitäten und je nach ihren Lebensläufen. So kann jemand in einer zweisprachigen Umgebung aufwachsen, die eine der beiden Sprachen verliert im Laufe des Lebens aber immer mehr an Bedeutung. Umgekehrt kann in einer Migrationssituation eine Person, die einsprachig aufgewachsen ist, eine zweite Sprache plötzlich sehr intensiv erwerben.

Es ist also nicht so leicht, einen Menschen nach erreichter Sprachkompetenz in einer bestimmten Sprache als bilingual oder nicht einzuordnen. Und da durch die Globalisierung viele Menschen in mehrsprachigen Situationen arbeiten und leben und dabei ihre unterschiedlichen Sprachen je nach Kontext unterschiedlich gut beherrschen, kommt man nicht umhin zu akzeptieren, dass für solche Situationen eine saubere Trennung ›bilingual‹ oder ›nicht‹ nicht möglich ist.

Es gibt also so etwas wie **Bilingualismus im engeren Sinne** (doppelter Erstspracherwerb und früher Zweitspracherwerb), der durch Erwerbsart und Erwerbsalter bestimmt werden kann. Ansonsten sollte man von zwei- oder mehrsprachigen Personen reden, die in unterschiedlichen Teilbereichen ihrer Sprachen bestimmte Kompetenzniveaus erreicht haben, die man beschreiben kann.

Prototypische Erwerbssituationen: Beim Blick auf die Erwerbssituationen von bilingualen Menschen in diesem engeren Sinne kann man unterschiedliche Prototypen beschreiben (als Überblick vgl. z. B. Romaine 1997). Die beiden bekanntesten sind:

- **Eine Bezugsperson, eine Sprache.** Bei diesem Typ spricht beispielsweise der Vater die eine, die Mutter die andere Sprache.
- **Bezugspersonen eine Sprache, Umgebung die andere Sprache.** Bei diesem Typ sprechen die Eltern die eine, die Umgebung – also z. B. die Freunde im Kindergarten, die Leute, die man in der Stadt trifft, die Freunde, die die Eltern mit ins Haus bringen usw. – die andere Sprache.

Die Erwerbssituation »eine Person/eine Sprache« gilt dabei als besonders vielversprechend (vgl. dazu allerdings die kritische Auseinandersetzung Lippert 2010). Bei Prototypen wie diesen beiden ist zu beachten, dass der **Alltag viel komplexer** ist, als es die Typisierungen nahelegen. Wie reden z. B. die Bezugspersonen des ersten Typs miteinander? Beide in einer der beiden Sprachen, in einer dritten Sprache oder jeder in seiner Sprache? Und welche Rolle spielt bei diesem Typ die Sprache der Umgebung? Ist sie eine andere als die der Eltern, wächst das Kind dann dreisprachig auf? Und was passiert beim zweiten Typ z. B. in der Kommunikation mit Besuch aus der Umgebungssprache? Man wäre einem Gast gegenüber ja sehr unhöflich, wenn man die konsequente Trennung von Sprache der Bezugsperson und Sprache der Umgebung beibehielt und diesen Gast nicht in seiner Sprache anredete, obwohl man diese doch beherrscht.

Komplizierter wird die Angelegenheit noch dadurch, dass es in einer Familie verschiedene Ebenen von Bilingualismus geben kann, dass die Eltern selbst mehrsprachig sein können und sich die Frage stellt, wie Geschwister miteinander reden, wie sie mit anderen Familienmitgliedern reden, wie sie mit der Umgebung reden oder auch vor ihr (z. B. wenn eine der beherrschten Sprachen zur »Geheimsprache« gegenüber der Umgebung taugt) usw. Diese **vielfältigen Sprachkonstellationen** sind eigentlich die **Basis für ein hochproduktives und auch vernünftliches Spiel mit Sprache(n)** – allerdings werden sie oft als Problem gesehen, weniger, wenn es sich dabei um zwei Prestigesprachen handelt, aber häufig, wenn eine der beiden involvierten Sprachen die Sprache einer Migrantengruppe ist.

2.2.3 | Mehrsprachigkeit

Auch der Begriff »Mehrsprachigkeit« wird nicht eindeutig verwendet, das beginnt schon mit der Frage, ob eine Person erst ab einer dritten Sprache mehrsprachig ist. Bilingualität und Mehrsprachigkeit werden häufig so verwendet, dass Bilingualität in Mehrsprachigkeit eingeschlossen ist.

»Die Begriffe Bilingualität und »Mehrsprachigkeit« sind definitorisch kaum einzugrenzen oder sauber voneinander abzugrenzen, weil in der Wissenschaftswelt einerseits kein Konsens darüber herrscht, welcher Grad von Beherrschung von zwei oder mehr Sprachen zugrunde liegen soll, um eine Person »bilingual« oder »mehrsprachig« zu nennen. Andererseits ist nicht gemeinschaftlich entschieden, welche Umfänge und Ausschnitte von Sprachen einbezogen werden sollen: Nationalsprachen, Dialekte, andere Varietäten von Sprachen, Register oder auch individuelle Varianten von Sprachen?« (Hufeisen 2010, S. 376).

Die Mehrsprachigkeit des Menschen taucht in der Diskussion um das Fremdsprachenlernen an verschiedenen Stellen auf. In Kapitel 11 werden ausführlich die Vor- und Nachteile der **bei den Lernenden vorhandenen Sprachen und Sprachlernverfahren** diskutiert. Zu den Vorteilen gehört, dass die bisher erworbenen Sprachen beim Lernen einer neuen Sprache hilfreich sein können, z. B. dadurch, dass vorhandenes Sprachwissen zum Verstehen der neuen Sprachen eingesetzt wird. Chaudhuri (2009) hat zum Beispiel gezeigt, wie indische Deutschlernende ihre vorhandenen Kenntnisse des Englischen und des Hindi beim Verstehen der deutschen Grammatik einsetzen. Zu den Nachteilen gehört, dass die bekannten Sprachen ein Hindernis beim Erwerb der neuen Sprachen darstellen, z. B. weil sie als Quelle von Interferenzen fungieren.

Neben diesen sich eher auf das Lehren und Lernen von neuen Sprachen beziehenden Aspekten hat sich zu Beginn des 21. Jahrhunderts die **Mehrsprachigkeitsdidaktik** einer Reihe von weitergehenden Fragen angenommen, die die **Sprachpolitik** generell, Fragen der Auswahl und Reihung der Schulsprachen und das Zusammenspiel mehrerer traditionell getrennter Fremdsprachen in den **Curricula** von Schule und Hochschule betreffen. Und im deutschen Schulsystem, in das immer häufiger Kinder eintreten, die bereits mit zwei Sprachen aufgewachsen sind, stellen sich unter dem Gesichtspunkt Mehrsprachigkeit natürlich auch Fragen wie die, wie mit den traditionell nicht im deutschen Schulsystem vertretenen Sprachen dieser Kinder umzugehen ist und wie auf ihre Zweitsprachigkeit eingegangen werden kann, wenn die erste Schulfremdsprache auf dem Lehrplan steht (vgl. dazu z. B. die Beiträge in Bausch/Königs/Krumm 2004; Christ 2000; die Beiträge in De Florio-Hansen/Hu 2003; Hu 2003; Königs 2010a; Meißner 2007 und, weit weg von der aktuellen Diskussion und doch seiner Zeit weit voraus, Wandruszka 1979).

2.2.4 | Deutsch als Zweit- und Fremdsprache

Lernort und Erwerbsort

Nicht nur alltagssprachlich und in der Sprache der Bildungspolitik, sondern auch in fachdidaktischen Publikationen ist die Unterscheidung von Zweitsprache und Fremdsprache nicht immer eindeutig. Es gibt einige verfügbare einfache Definitionen, die aber nur einen Teil des Gegenstands abdecken.

Nicht gleichzusetzen mit 'natürlich vs. gesteuert': Relativ häufig wurde Deutsch als Zweitsprache mit dem natürlichen Erwerb und Deutsch als Fremdsprache mit dem gesteuerten Lernen in Bildungsinstitutionen gleichgesetzt. Fremdsprachenlernen findet tatsächlich überwiegend gesteuert in Bildungsinstitutionen statt, auch wenn es Ausnahmen gibt, wie das Urlaubsbeispiel in Kapitel 2.1.1 zeigt. Dieser Teil der Gleichsetzung ist also einigermäßen zutreffend. Aber der andere ist es nicht. Im Bereich Deutsch als Zweitsprache gibt es zwar umfangreichen natürlichen Zweitspracherwerb, angetrieben von frühen kindlichen natürlichen Zweitspracherwerb bis zum Erwerb von erwachsenen Migranten. Aber gleichzeitig sind im Bereich Deutsch als Zweitsprache in großem Umfang Steuerungsinstanzen am Werk, beginnend mit der Förderung im Kindergarten bis zu den Orientierungskursen von erwachsenen Migranten. Würde man die Unterscheidung von Deutsch als Zweit- und Fremdsprache mit der Unterscheidung von natürlichem Erwerb und Steuerung gleichsetzen, müsste man sagen, dass die Deutsche natürlich erwerbenden Migrantenkinder mit Eintritt in die Schule plötzlich dem Bereich Deutsch als Fremdsprache zuzuordnen sind, was aber offensichtlich keine sinnvolle Lösung ist.

Nicht gleichzusetzen mit 'lernort innerhalb oder außerhalb des deutschsprachigen Raums': Eine weitere manchmal anzutreffende Gleichsetzung ist die, mit Deutsch als Fremdsprache das Lernen außerhalb und mit Deutsch als Zweitsprache das Lernen innerhalb des deutschsprachigen Raums zu bezeichnen. Für Deutsch als Zweitsprache ist das eine sinnvolle Zuordnung. Zwar wird bei einem spanisch-deutschen Paar, das in Deutschland gelebt und sich auf Deutsch verständigt hat, so dass das Deutsche für den spanischsprachigen Partner eine Zweitsprache war, Deutsch für diesen nicht plötzlich eine Fremdsprache, wenn das Paar nach Spanien umzieht. Deutsch bleibt die für die Beziehung relevante Zweitsprache. Derartige Beispiele beziehen sich aber eher auf individuelle Fälle, generell ist eine Zuordnung von Zweitspracherwerb und Aufenthalt im Land der Zielsprache sinnvoll. Wieder ist also der eine Teil der Gleichsetzung akzeptabel, der zweite bereitet Schwierigkeiten.

Zum einen hätte unser Urauber aus Kapitel 2.1.1 nach dieser Definition Portugiesisch als Zweitsprache gelernt, was sicher keine angemessene Beschreibung der Situation ist. Aber auch wenn jemand zum Beispiel einen vierwöchigen Deutschkurs im deutschsprachigen Raum macht, dort jeden Tag zur Hälfte mit Lernenden aus anderen Ländern im Klassenzimmer verbringt, interessante Ausflüge macht und ansonsten je nach individueller Neugier den deutschsprachigen Raum um ihn herum mehr oder weniger intensiv erkundet, ist es wohl wenig sinnvoll zu sagen, hier sei

jemand, der in seinem Land Deutsch als Fremdsprache gelernt hat, nun für vier Wochen zu einem Zweitsprachler geworden, nur um danach bei sich zu Hause weiter Deutsch als Fremdsprache zu lernen.

Definition

Als Definition kann gelten, dass → Deutsch als Zweitsprache überwiegend im deutschsprachigen Raum stattfindet und gesteuert und natürlich erworben wird, während → Deutsch als Fremdsprache überwiegend gesteuert erworben wird und innerhalb und außerhalb des deutschsprachigen Raums stattfinden kann. Darüber hinaus ist aber ein weiteres Bestimmungselement besonders wichtig: Wer Deutsch als Zweitsprache lernt, verwendet diese Sprache gleichzeitig in seiner Lebenswelt. Sie ist für seinen Alltag unmittelbar relevant.

Das Wort 'Zweitsprache' legt die Interpretation nahe, es handele sich um die zweite erworbene Sprache. Das ist jedoch nicht der Fall. Die Zweitsprache kann, wenn nach der Erstsprache z. B. zwei weitere Schulfremdsprachen erworben wurden, durchaus die vierte Sprache sein, die jemand lernt. Man würde aber trotzdem von einer Zweitsprache dieser Person reden, wenn dies die Sprache ist, die für sie für das **Überleben in einem gesellschaftlichen Kontext** von großer Bedeutung geworden ist.

Grenzfälle: Diese Gegenüberstellung erlaubt eine grobe Orientierung, aber es wird diverse Fälle geben, bei denen Zuordnungen schwierig sind. Studierende, die Deutsch als Fremdsprache bis zu einer hohen Niveaustufe gelernt haben, die in Deutschland weiterstudieren und planen, nach dem Studium im deutschsprachigen Raum zu bleiben, werden mehr oder weniger schnell von Fremdsprachlern zu Zweitsprachlern. Und die Germanistikstudenten, die für ein Semester an eine Universität im deutschsprachigen Raum gehen? Gehen sie so auf den deutschsprachigen Raum ein, dass sie sich als kommunikativer Teil von ihm fühlen? Oder gehen sie zwar, wie auch in den Jahren davor an ihrer eigenen Uni, zu den Semestern, nehmen das deutschsprachige Kulturangebot wahr, bleibt aber ansonsten in einer Clique von Freunden, die alle ihre Erstsprache sprechen?

Man muss derartige Beispiele nicht diskutieren, um eine eindeutige Zuordnung zur Zweitsprache oder Fremdsprache zu erreichen, wichtiger ist, dass derartige Beispiele den Blick dafür schärfen, wie unterschiedlich Spracherwerb bei auf den ersten Blick recht ähnlichen Bedingungen funktionieren kann. Das Auslandsjahr ist dabei ein relativ harmloses Beispiel – die extremen Unterschiede beim Spracherwerb von Migrantenkindern vor dem Eintritt in den Kindergarten zeigen sehr deutlich, dass der geographische Ort 'Land, in dem die Sprache gesprochen wird' allein nicht besonders aussagekräftig ist.

Nicht der Ort ist entscheidend, sondern die Möglichkeit, sich an ihm auf den sprachlichen Input einzulassen und in einer kommunikativ relevanten Weise mit ihm umzugehen. Von daher ist es hochinteressant zu se-

hen, ob beim traditionellen Fremdsprachenlernen außerhalb des deutschsprachigen Raums, bei dem früher Kontakte mit Sprechern der deutschen Sprache eher rar waren, sich durch das Potenzial der digitalen Medien, ortsungebunden mit anderen Personen kommunizieren zu können, eine Erweiterung des natürlichen Lernens entwickelt. Das wird in Kapitel 3.3 ausführlicher behandelt werden.

Lernkontexte für Deutsch als Zweitsprache: Deutsch als Zweitsprache ist ein Sammelbegriff für sehr unterschiedliche Lernkonstellationen. Am häufigsten wird er im Kontext Migration verwendet. Er umfasst jenseits des doppelten Erstspracherwerbs bezogen auf Bildungsinstitutionen das Lernen von **Migrantenkindern**:

- im Hinblick auf die Frage, welche Interventionsmöglichkeiten ab dem Kindergarten eine Rolle spielen (vgl. Tracy 2007),
- im Bereich der Grundschule besonders verbunden mit der Diskussion um das einsprachige oder zweisprachige Lesenlernen,
- jenseits der Grundschule häufig unter der Fragestellung, wie und wie weitgehend Defizite beim Erwerb innerhalb der Bildungsinstitutionen kompensiert werden können (vgl. das umfangreichste Projekt zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund Gogolin u. a. 2011 und <http://www.foermig.uni-hamburg.de>).

Deutsch als Zweitsprache bezieht sich aber auch auf den Deutscherwerb von **erwachsenen Migranten**, in der Frühphase des Fachgebiets waren das die am häufigsten untersuchten natürlichen Spracherwerber. Von Anfang an gab es jedoch auch Projekte, die nicht nur den Spracherwerb beschreiben, sondern versuchen, Interventionsmöglichkeiten zu diskutieren wie z. B. Barkowski/Harnisch/Kumm (1980). Dass erwachsene Lernende auch weiterhin ein Thema für Deutsch als Zweitsprache sind, zeigen beispielsweise die Diskussionen der Versuche, das Lesenlernen Erwachsener zu unterstützen in Roll/Schramm (2010).

Kein Lehrwerk? Im Gegensatz zum klassischen Fremdsprachenunterricht, bei dem die Lernenden im Klassenzimmer in der ersten Stunde als echte Anfänger (sog. Nullanfänger) mit einer neuen Sprache konfrontiert werden, laufen beim Zweitspracherwerb natürlicher Erwerb und Interventionsmöglichkeiten von Bildungsinstitutionen nebeneinander. Die häufig gestellte Frage »Mit welchem Lehrwerk mache ich denn Förderunterricht in der xten Klasse?« ist deshalb zumeist nicht mit der Nennung eines Titels zu beantworten. Zu unterschiedlich sind die Spracherwerbsprofile, die die Schütler und Schütlerinnen bis zu diesem Zeitpunkt erworben haben, zu unterschiedlich die Domänen und Sprachbereiche, bei denen der Erwerb (nicht) funktioniert hat, als dass man hier in Analogie zum Fremdsprachenunterricht für echte Nullanfänger von einem Lehrwerk ausgehen könnte, das den Erwerb insgesamt begleitet.

Lehrwerke für
Deutsch als
Zweitsprache

3. Texte, Lehrwerke, Medien

- 3.1 Welche Texte brauchen die Lernenden?
- 3.2 Lehrmaterial und Lehrmaterialanalyse
- 3.3 Medien im DaF-Unterricht

Lernende können aus unterschiedlichen **Quellen zielsprachlichen Input** aufnehmen:

- aus **direkten Gesprächen** mit Muttersprachlern oder anderen Lernenden,
- **medial vermittelt** durch die Lektüre von Büchern, Zeitungen oder Seiten im Internet oder
- durch das Hören und Sehen von Monologen oder Gesprächen in Radio, Film und Fernsehen.

Mit dem Aufkommen der digitalen Medien ist diese Rezeption des Inputs sogar häufig mit einer interaktiven Produktion verbunden, z. B. mit einer Antwort in einem Text- oder Voice-Chat, mit einem Kommentar in einem Blog o. Ä.

Input – ungesteuert: Beim ungesteuerten Lernen ist dieser Input sprachlich zumeist nicht in besonderer Weise auf den Sprachstand der Lernenden zugeschnitten. Zwar wird mancher Sprecher der Zielsprache im direkten Gespräch mit einem Lernenden vielleicht langsamer reden oder bewusst einen einfachen Wortschatz verwenden, aber insgesamt ist der Input eher der, der für die jeweilige Kommunikationssituation oder die rezipierte Textsorte angemessen ist.

Input – gesteuert: Ganz anders sieht die Situation beim gesteuerten Lernen aus: Je nach Sprachstand der Lernenden können die Texte sich sehr weitgehend von dem Input unterscheiden, der für eine Kommunikationssituation oder eine bestimmte Textsorte eigentlich angemessen wäre.

Kapitel 3.1 wird sich mit der Frage beschäftigen, mit welchen Texten Lernende im Unterricht konfrontiert werden und welche Auswirkungen das auf das Lernen hat. In Kapitel 3.2 verengt sich der Blick. Behandelt wird eine besondere Form des Input, der entweder direkt für den Zweck Fremdsprachenlernen produziert worden oder aus vorgefundenen Materialien unter didaktischen Gesichtspunkten ausgewählt und ggf. adaptiert worden ist. Diese Art von didaktischem Input ist im gesteuerten Fremdsprachenlernen außerhalb des zielsprachigen Raums zumeist der wichtigste, manchmal sogar fast der einzige. Die Rede ist von **Lehrmaterial** bzw. vom **Lehrwerk**. Im alltäglichen Sprachgebrauch gehen diese beiden Begriffe manchmal durcheinander, es ist jedoch sinnvoll, eine Unterscheidung zu treffen.

Kapitel 3.3 fragt daran anschließend danach, inwieweit durch das Aufkommen der digitalen Medien der sprachliche Input, besonders für das

Dietmar Rösler

Deutsch als Fremdsprache

Eine Einführung

Mit 46 Abbildungen



Verlag J. B. Metzler Stuttgart · Weimar