

1. Deutsch als Zweitsprache – Eine Einführung

In den letzten Jahren hat sich die Zusammensetzung der Schülerschaft in den Klassen auch am Gymnasium aufgrund von Migration und der sich wandelnden Sozialstruktur Deutschlands stark verändert. Aus dem von der Kultusministerkonferenz (KMK) und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung in Auftrag gegebenen Bericht „Bildung in Deutschland 2012“ geht hervor, dass in der Bundesrepublik derzeit etwa ein Fünftel der Gesamtbevölkerung einen Migrationshintergrund¹ aufweist (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2012: 17). Hierbei kommt es in den einzelnen Altersgruppen zu starken Schwankungen: So liegt der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund bei den unter 1-Jährigen bei etwa 35 %, bei den unter 24-Jährigen dagegen bei ca. 23 % (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2012: 17). In Anbetracht der sinkenden Geburtenraten wird auch in Zukunft der Anteil der Bevölkerung mit Einwanderungsgeschichte steigen. Die vergleichbaren Daten für Berlin fallen mit 24.3 % der Gesamtbevölkerung, mit 37.9 % der unter 3-Jährigen und mit 44.4 % bei den Kindern zwischen 3 und 6 Jahren sogar noch höher aus (ISQ 2010: 18–20). Dabei handelt es sich vorwiegend um türkischstämmige Personen (43.5 %), gefolgt von Menschen aus dem ehemaligen Jugoslawien und Italienern (je 7 %), Griechen (3.5 %), Russen (2.4 %) sowie Polen (2.1 %). Insgesamt ergibt sich, dass derzeit etwa 43 % der Berliner Kinder einen Migrationshintergrund aufweisen und an einigen Schulen bis zu 90 % der Schülerschaft nichtdeutsche Wurzeln hat (ISQ 2010: 44). Heterogenität wird somit zur Normalität: Man trifft auf Schülerinnen und Schüler, darunter nicht wenige Muttersprachler, mit unterschiedlichsten sprachlichen Voraussetzungen,

¹ Der Begriff *Migrationshintergrund* wird uneinheitlich definiert. Auf Bundesebene zählen zu den Menschen mit Migrationshintergrund „alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland zugewanderten sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ (STATISTISCHES BUNDESAMT 2011: 6). Da insbesondere die Rolle der Beherrschung der deutschen Sprache als Zweitsprache entweder nicht als Grundlage zur Beschreibung des Migrationsstatus oder nur als ein Merkmal neben anderen erfasst wird, sprechen wir mit dem Berliner Bildungsbericht von Schülerinnen und Schülern „nichtdeutscher Herkunftssprache“ (ndH), da es im Zusammenhang dieses Themas um die gezielte Förderung des Zweitspracherwerbs durch den Lateinunterricht geht. (ISQ 2013: 47)

verschiedensten Herkunftssprachen, individuellem ethnisch-kulturellem Hintergrund sowie differierenden Lernerbiographien. Integration wurde in diesem Zuge zum Schlagwort und Sprache zum Schlüsselfaktor für ihr Gelingen.

Spracherwerbs-
forschung

In diesem Zusammenhang wurde seit den 70er Jahren die Spracherwerbsforschung erheblich intensiviert. Nachdem 1966 die allgemeine Schulpflicht auch auf die Kinder von angeworbenen Arbeitsimmigranten ausgeweitet worden war, entstand die eigenständige Teildisziplin „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ), die sich mit dem Spracherwerb von Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache (ndH) und deren speziellen Spezifika beim Zweitspracherwerb beschäftigt. Sie hat in den letzten Jahren erheblich an Bedeutung gewonnen, Forschungsergebnisse haben nun auch in Rahmenlehrplänen und der Lehrerbildung Einzug gehalten. Um als Lehrkraft auf die veränderten Verhältnisse in kulturell und sprachlich heterogenen Lerngruppen konstruktiv reagieren zu können, ist es notwendig, sich einige grundlegende Phänomene und Fakten aus der Spracherwerbtheorie und der DaZ-Forschung bewusst zu machen.

1.1 Begriffsbestimmungen

Sprachenlernen
und
Spracherwerb

Zunächst kann man unterscheiden, ob eine Sprache erlernt oder erworben wird: „Vom Lernen wird gesprochen, wenn die sprachlichen Aneignungsprozesse durch Unterricht gelenkt werden. In diesem Fall wird auch von ‚gesteuertem‘ Spracherwerb ausgegangen. Davon unterschieden werden sprachliche Aneignungsprozesse, die nicht durch Sprachunterricht gelenkt werden. In diesem Fall wird auch von ‚ungesteuertem‘ oder ‚natürlichem‘ Spracherwerb gesprochen.“ (KNIFFKA/SIEBERT-OTT ²2009: 28f.) Des Weiteren ist zwischen Fremd- und Zweitsprache zu unterscheiden: „Als Fremdsprache wird diejenige Sprache bezeichnet, die ausschließlich oder vorwiegend im Unterricht erworben wird. Eine Sprache, die überwiegend ohne Unterricht in alltäglichen Kontaktsituationen erworben wird, bezeichnet man hingegen als Zweitsprache.“ (KNIFFKA/SIEBERT-OTT ²2009: 29) Der Begriff „Zweitsprache“ (L2) wird international i. d. R. noch weiter gefasst und als diejenige Sprache bezeichnet, die „ungeachtet des Aneignungskontextes [...] nach der Muttersprache“ (L1) erworben wird (KNIFFKA/SIEBERT-OTT ²2009: 29). Eignet sich ein Kind vor dem dritten Lebensjahr eine zweite Sprache neben der

Zweitsprache

Muttersprache

Muttersprache an oder lernt es simultan zwei Muttersprachen, spricht man von Bilingualität (vgl. KNIFFKA/SIEBERT-OTT ²2009: 30). In diesem Kontext ist es für das Deutsche zu unterscheiden, ob es als Muttersprache (DaM), als Zweitsprache (DaZ) oder Fremdsprache (DaF) erworben wird.

Nach einer Phase der Segregation in Sonderklassen verfolgte man seit den 80er Jahren verstärkt das Ziel, Schüler ndH in Regelklassen zu integrieren, selbst wenn die Zweitsprache Deutsch noch nicht altersgerecht ausgebildet war. Sprachförderung erhoffte man sich durch den Kontakt zu deutschsprachigen Klassenkameraden. Bei dieser Art des gemeinsamen Lernens von Mutter- und Zweitsprachlern sind Immersions- und Submersionsmodelle zu unterscheiden (vgl. KNIFFKA/SIEBERT-OTT ²2009: 139 ff., 173 ff.). Unter Immersion versteht man ein Konzept, „in welchem Fachinhalte in einer Fremd-/Zweitsprache vermittelt werden“ (KUHS 2010: 125). Dabei wird der Unterricht an die Voraussetzungen und Bedürfnisse der Lernenden angepasst, die Lehrenden müssen zweisprachig und die Lerngruppe homogen sein (vgl. KUHS 2010: 125). Im Gegensatz dazu spricht man von Submersion, wenn DaZ-Lernende in sprachheterogenen Regelklassen beschult werden, ohne dass von einsprachigen Lehrern angemessen auf ihre sprachlichen und kulturellen Voraussetzungen eingegangen wird (vgl. KUHS 2010: 324).

Momentan herrschen Submersionsmodelle vor, die durch Förderunterricht ergänzt werden, wobei erschwerend hinzukommt, dass die Schüler ndH oft über nur unzulängliche Kenntnisse in ihrer Muttersprache verfügen und auf einem unzureichend ausgebildeten Sprachniveau in Erst- und Zweitsprache verharren. Die spezifische Sprachsituation von Schülern ndH lässt sich somit folgendermaßen zusammenfassen (vgl. KLIEWER/POHL 2006: 74–76): Der Spracherwerb erfolgt in einer deutschsprachigen Umgebung sowohl durch gesteuerte (z.B. im Deutschunterricht) als auch durch ungesteuerte Prozesse (z.B. Alltagskommunikation), in herkunftssprachlich und soziokulturell heterogenen Lerngruppen sowie eventuell durch gezielte Zweitsprachvermittlung im Rahmen von DaZ-Unterricht oder Förderprogrammen. Durch internationale Leistungsvergleiche wie PISA und TIMSS wurde jedoch zunehmend deutlich, dass in den letzten beiden Jahrzehnten die gewünschten Erfolge ausblieben und erhebliche Benachteiligungen für die Schüler ndH im Regelunterricht nach wie vor existieren (vgl. KLIEWER/POHL 2006: 74–75). Erfolge dürften nur dann erzielt werden, wenn Kinder in ihrer ge-

Submersion

samten Schullaufbahn eine Förderung in der Zweitsprache Deutsch erhalten, und zwar durchgängig in allen Fächern (vgl. AHRENHOLZ 2010).

1.2 Der Spracherwerb

Seit den 70er Jahren wurden zahlreiche Erklärungsansätze zum Prozess des Zweitspracherwerbs entwickelt, ohne dass sich eine zentrale Theorie hätte durchsetzen können: „Der Zweitspracherwerb ist ein ziemlich verwickeltes Phänomen, das von vielen Faktoren bestimmt wird und dessen systematische Beschreibung, ganz zu schweigen von seiner Erklärung, außerordentlich schwierig ist.“ (KLEIN 1999: 35)

Kontrastiv-
hypothese

Nach der sich auf behavioristische Erklärungsansätze stützenden Kontrastivhypothese verläuft der Zweitspracherwerb abhängig von der Erstsprache: „Lernende übertragen ihre sprachlichen Gewohnheiten von der L1 auf die L2. Wo Kontraste zwischen L1 und L2 gegeben sind, erwartet die K[ontrastivhypothese] negativen Transfer bzw. Interferenzfehler, wo Übereinstimmungen oder Ähnlichkeiten gegeben sind, positiven Transfer, d.h. korrekten L2-Gebrauch.“ (BOECKMANN 2010: 169) Die Sprachentwicklung kann damit abhängig von der Herkunftssprache des Lernenden ganz unterschiedlich verlaufen. Nach der Kontrastivhypothese wird der Erwerb der Zweitsprache insbesondere dann erschwert, wenn Herkunfts- und Zielsprache erhebliche Unterschiede in ihren Sprachstrukturen aufweisen (vgl. KNIFFKA/SIEBERT-OTT 2009: 34f.). Im (unmittelbaren) Gegensatz dazu existiert die Identitätshypothese, bei der davon ausgegangen wird, dass beim Spracherwerb gewissermaßen auf eine „angeborene“ Universalgrammatik zurückgegriffen werde und der Zweitspracherwerb „identisch“ zum Erstspracherwerb erfolge (vgl. RÖSCH 2011a: 23; JEUK 2010: 31ff.; KNIFFKA/SIEBERT-OTT 2009: 34). Sprachliches Vorwissen übe dabei keinen besonderen Einfluss auf den Erwerb einer Zweitsprache aus (vgl. KNIFFKA/SIEBERT-OTT 2009: 34).

Identitäts-
hypothese

Interlanguage-
hypothese

Schließlich löste die Interlanguagehypothese diese beiden konkurrierenden Theorien ab. Hierbei gelten Lernende als „kreative Subjekte ihres Zweit- oder Fremdspracherwerbsprozesses, in dessen Verlauf sie durch Aktivierung und Nutzung ihres gesamten Sprachbesitzes [...] eine individuelle lernersprachliche Varietät entwickeln“ (AGUADO 2010: 142). Diese Varietät wird als „Interlanguage“ bezeichnet und ist „ein formal und funktional zunächst reduziertes, aber dennoch

strukturiertes und zugleich dynamisches Sprachsystem, das strukturell zwischen der Erstsprache und der Zielsprache angesiedelt ist“ (AGUADO 2010: 142). Lernende imitieren demnach während des Zweitspracherwerbs nicht einfach Wörter aus ihrer sprachlichen Umgebung, wie noch in behavioristischen Lerntheorien angenommen wurde, sondern „produzieren [...] von Anfang an auch Äußerungen, die nicht einfach aus ihrer sprachlichen Umgebung übernommen sind“ (KNIFFKA/SIEBERT-OTT 2009: 44). Hierbei können Merkmale bereits bekannter Sprachsysteme und der Zielsprache auftreten, aber auch solche, die auf keines dieser Sprachsysteme zurückzuführen sind (vgl. KNIFFKA/SIEBERT-OTT 2009: 44). Letztere werden als „lernalterspezifische“ Merkmale (KNIFFKA/SIEBERT-OTT 2009: 45) bezeichnet, da sie unabhängig von Mutter- und Zielsprache individuell feststellbar sind. Sie dürfen demnach nicht einfach als defizitäres und fehlerhaftes Sprachverhalten bewertet werden, sondern sind vielmehr als ein Ausdruck der prozesshaften Auseinandersetzung mit der Sprache zu verstehen (KNIFFKA/SIEBERT-OTT 2009: 45, 55).

Ein Beispiel für solch ein spezifisches Phänomen bei DaZ-Lernenden ist die zielspracheninterne Übertragung der Präteritumbildung regelmäßiger Verben auf unregelmäßige Verben (*sie sag-te* → *sie sing-te*), d.h. der übergeneralisierte Gebrauch einer bestimmten Regel. Dass ein L2-Lernende eine gelernte Regel zunächst einmal auf vermeintlich ähnliche Bereiche überträgt, bevor er diese differenziert analysiert und auf Richtigkeit überprüft, kann und sollte also als Teil des Erwerbsprozesses angesehen werden. Die Lernaltersprache ist als ein Übergangsstadium im Erwerbsprozess zu betrachten, als eine Art Lernplattform, auf welcher sich die Lernenden die Sprache „schrittweise erschließen“ (KNIFFKA/SIEBERT-OTT 2009: 45). Für dieses sich über viele Übergangsstufen entwickelnde L2-Sprachsystem hat sich im deutschsprachigen Raum inzwischen der Begriff „Lernaltersprache“ etabliert (vgl. KNIFFKA/SIEBERT-OTT 2009: 44 f.). Im Idealfall gleicht sich die Lernaltersprache im Verlauf des Spracherwerbs der eigentlichen Zielsprache an (vgl. RÖSCH 2011: 16).

RÖSCH unterscheidet neben den drei „großen“ Hypothesen, die sich auf den allgemeinen Zweitspracherwerb beziehen, weitere für den Schulunterricht relevante Spracherwerbtheorien (vgl. RÖSCH 2011a: 23–30). Hierbei ist eine Entwicklung von der Input- zur Outputhypothese (vgl. RÖSCH 2011a: 28) bzw. eine „Akzentverschiebung“ (RÖSCH 2011a: 29) von der Rezeption zur Produktion zu verzeichnen. Während gemäß der Input- oder Monitorhypothese (vgl. KRASHEN

Lernaltersprache

Weitere
Sprach-
erwerb-
theorien

1985 bei RÖSCH 2011a: 27) der Spracherwerb vom Input regiert und von einer Universalgrammatik ausgegangen wird (vgl. Identitätshypothese), die die Sprachproduktion initiiert und aufrechterhält, wird bei der Interaktions- oder Outputhypothese die zielsprachige Produktion in den Mittelpunkt gerückt. Der Lehrer übernimmt hier im Verlauf immer stärker die Rolle des Moderators, während die Schüler im Austausch miteinander durch Hypothesenbildung, Reflexion und Diskussion lernen sollen (vgl. RÖSCH 2011a: 28 f.).

Darüber hinaus ist der Spracherwerb von jeweils individuellen internen und externen Faktoren abhängig. Neben der Lernerbiographie, dem Sprachstand in der Muttersprache, Lernerfahrungen und z.B. dem Alter des Lernenden (interne Faktoren) spielen die Lernmotivation und der Zugang zur Sprache (externe Faktoren) eine entscheidende Rolle für den Lernerfolg in der Zweitsprache. Im Unterricht sollte die Erstsprache daher einen wichtigen Stellenwert einnehmen und nicht lediglich als „Hilfssprache“ abgetan werden. Zu Recht bemerkt etwa RÖSCH: „Auch im DaZ-Unterricht dürfen die SchülerInnen nicht auf ihre Zweitsprache reduziert werden, sondern sind als SchülerInnen mit zwei Sprachen ernst zu nehmen.“ (RÖSCH 2011: 21)

1.3 Strategien bei der Sprachproduktion

Ein begrenzter Wortschatz und das unvollständige Wissen über Regelmäßigkeit in der deutschen Sprache stellen DaZ-Lernende bei der Sprachproduktion vor große Herausforderungen. Daher wenden sie während des Spracherwerbsprozesses Strategien an, die ihnen die Sprachproduktion erleichtern und mitunter Schwächen – vornehmlich in der schriftsprachlichen Produktion – zunächst unbemerkt lassen. Das Wissen um diese Strategien kann Lehrkräften Aufschlüsse über die Art bzw. den Fortschritt des individuellen Lernprozesses geben und bei der Fehleranalyse, der Erkennung von Verhaltensmustern sowie der Problemlösung helfen.

Strategien

Die folgende Tabelle führt die häufigsten Spracherwerbsstrategien auf (vgl. RÖSCH 2011: 18–21):

| Spracherwerbsstrategien | Beispiele |
|---|--|
| Übergeneralisierungen | Übertragung der Präteritumbildung schwacher Verben auf starke Verben |
| Sprachschöpfungen/ Paraphrasierungen | <i>Kopfhose</i> (statt <i>Mütze</i>) |
| Überdehnungen | Verwendung der Präposition <i>in</i> für alle passenden und unpassenden Situationen |
| Tilgungen | Auslassen schwierig zu bildender Wörter/des Artikels bei Unsicherheiten in der Genusbestimmung |
| Vereinfachungen | Verwendung von „Universal“-Wörtern (<i>Ding/Sache, machen, ...</i>) |

Bekommt der Lernende kein angemessenes Feedback auf fehlerhafte Äußerungen, so drohen diese als fester Bestandteil in die Sprache des Lernenden einzugehen und als grammatische Regeln internalisiert zu werden, was mit dem Begriff der Fossilierung bezeichnet wird (vgl. KNIFFKA/SIEBERT-OTT ²2009: 56 ff.). Der DaZ-Lernende verbleibt hierbei auf einem nicht vollständig ausgebildeten Sprachniveau und „versteint“ gewissermaßen. Dabei können die Lernenden sogar auf niedrigere Niveaus zurückfallen (Regression), wenn zu wenig Übungsangebote in der Zweitsprache gemacht werden (KNIFFKA/SIEBERT-OTT ²2009: 57). Lehrkräfte sollten den Gebrauch der o.g. Lernstrategien als Teil des Erwerbsprozesses ansehen und bewerten. So zählt RÖSCH das „Erkennen und Überwinden von Normverstößen, das Nutzen von Zweitspracherwerbsstrategien und die Bildung von Hypothesen hinsichtlich sprachlich korrekter Formen“ zu den Methodenkompetenzen, die ein sprachsensibler Unterricht mit Zweitsprachlernenden vermitteln sollte (RÖSCH ⁴2011: 13).

Zusammenfassend gilt, dass der Zweitspracherwerb in Bezug auf das sprachliche Vorwissen des Schülers, seine kommunikativen Übungsfelder, Erfahrungen und Einstellungen stets individuell verläuft. Der Lernende wendet eigene Lernalternativen an, die als Übergangsstadien beim Erwerb der Zielsprache zu betrachten sind. Fehler sind daher ein natürlicher Bestandteil des Sprachlernprozesses und

Fossilierung

können im Unterricht als Lernstandsindikator und als Basis zur gezielten, individuellen Sprachförderung genutzt werden.

1.4 Sprachkompetenz und sprachliche Interaktion im Unterricht

Sprach-
bewusstheit/
Language
Awareness

Sprachkompetenz umfasst Sprachrezeption (Hören, Lesen) und Sprachproduktion (Sprechen, Schreiben), ferner Sprachbewusstsein und Sprachwissen. In der Deutschdidaktik bilden Mündlichkeit und Schriftlichkeit, Umgang mit Texten sowie Sprachbetrachtung und Grammatik die vier Säulen des Unterrichts, parallel zu den Anforderungen der DaZ-Didaktik (vgl. FELDER 2003: 44). Sprachwissen und Sprachbewusstheit sind neben den mündlichen und schriftlichen Fähigkeiten zentral für die Ausbildung der Sprachkompetenz im Deutschen. Im Bereich der modernen Fremdsprachen wird in diesem Zusammenhang von *Language Awareness* gesprochen. „Man versteht darunter das explizite und das implizite Verständnis der menschlichen Sprachfähigkeit (in der Mutter- wie in der Fremdsprache) sowie dessen Bedeutung für das Denken, Lernen und soziale Handeln [...]. Einsicht in Sprachbau und -strukturen gehören ebenso dazu wie metalinguistisches Verstehen dahingehend, wie Sprache gebraucht wird und wie sie funktioniert.“ (DOFF/KLIPPEL 2007: 68) In der altsprachlichen Didaktik findet der Begriff Sprachbewusstsein i.d.R. synonyme Verwendung (vgl. NICKEL 2001: 263; KIPF 2006: 252 f.), inhaltlich weiter gefasst spricht man mittlerweile von „sprachlicher Allgemeinbildung“ (vgl. WIRTH/SEIDL/UTZINGER 2006: 16 ff.).

Zugleich sind kommunikative Fähigkeiten aus dem (Schul-)Alltag nicht wegzudenken und fordern dementsprechend besondere Aufmerksamkeit, um Intentionen der Lernenden und Sachverhalte in mündlich angemessener und inhaltlich verständlicher Form ausdrücken zu können (vgl. RÖSCH 2011: 37 ff.). Unterschiedliche Situationen verlangen dabei verschiedene sprachliche Register, also „grammatische und lexikalische Muster, die durch die Verwendung in ähnlichen Situationen geprägt werden“ (RÖSCH 2011: 42). Man unterscheidet in der Realisierung von Sprache folgende Dimensionen: Erstens die Wahl des Mediums (gesprochen oder geschrieben) und zweitens die Wahl des sprachlichen Konzeptes (Sprache der Nähe oder Distanz). Dieses sprachliche Konzept kann entweder konzeptionell mündlich oder konzeptionell schriftlich sein, und zwar mit folgenden Merkmalen (vgl. LEISEN 2010a):

| Konzeptionelle Mündlichkeit | Konzeptionelle Schriftlichkeit |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Grundlegende Kommunikationsfähigkeiten in der Alltagskommunikation | <ul style="list-style-type: none"> • Schulbezogene kognitive Sprachkenntnisse der Bildungssprache (Vorträge, Fachaufsätze) |
| <ul style="list-style-type: none"> • Form: dialoghaft, persönlich, situationsgebunden | <ul style="list-style-type: none"> • Form: monologhaft, verallgemeinernd, unpersönlich, konjunktivisch |
| <ul style="list-style-type: none"> • Sätze: parataktisch, bruchstückhaft • morpho-syntaktische Besonderheiten: Tilgungen, Umschreibungen, Füllwörter, evtl. Code-Switching in andere Sprachen, textunabhängige, z.B. gestische Verweise, Deixis | <ul style="list-style-type: none"> • Sätze: hypotaktisch, vollständig • morpho-syntaktische Besonderheiten: Gliedsätze, Konjunktiv, Passiv, unpersönliches Präsens, Verallgemeinerungen |
| <ul style="list-style-type: none"> • Vokabular: begrenzt, einfach, konkret | <ul style="list-style-type: none"> • Vokabular: Fachvokabular, Nominalisierungen, Komposita, Verbalisierung, abstrakt |

In der Primarstufe entspricht die Unterrichtssprache noch weitgehend der Alltagssprache, wird aber immer mehr den Ansprüchen der konzeptionellen Schriftlichkeit angepasst, sodass es bereits hier zu einem Umbruch von der konzeptionellen Mündlichkeit zur konzeptionellen Schriftlichkeit kommt. In der Sekundarstufe I geht man i.d.R. davon aus, dass alle Schüler diesen Wandel durchlebt haben, was aber bei den Jugendlichen ndH keineswegs immer der Fall ist (vgl. JEUK 2010: 20f.). So darf man von einer allem Anschein nach gut ausgebildeten mündlichen Sprachkompetenz nicht auch auf ebenso gut ausgebildete schriftsprachliche Fähigkeiten schließen, da Schüler ndH oftmals ihre Schwächen durch die oben genannten Strategien (Überdehnungen, Übergeneralisierungen, Sprachschöpfungen usw.) „verschleiern“. Besonders die konzeptionell schriftlich orientierte Unterrichts- oder Bildungssprache in der Schule stellt Zweitsprachler oft vor große Probleme (vgl. RÖSCH ⁴2011: 18–21, RÖSCH 2011a: 79–93): Die Schüler werden nicht nur in Fachtexten mit einer elaborierten Sprache voller Fachbegriffe, Abstrakta und hypotaktischer Satzstrukturen konfrontiert, sondern sollen zunehmend selbst eine registeradäquate Sprache im mündlichen sowie schriftlichen Bereich entwickeln. Nötig für diesen Prozess sind der Aufbau einer präzisen Lexik, das Wissen über differenzierte sprachliche Register sowie die

Alltagssprache
vs. Bildungs-
sprache

Fähigkeit, Texte mit hoher fachsprachlicher Informationsdichte verstehend zu lesen, adressatengerecht aufzuarbeiten und wiederzugeben. Verstärkt werden die Probleme, da diese sprachlichen Anforderungen in der Alltagskommunikation eher selten vorkommen (vgl. RÖSCH ⁴2011: 21). Um dieser Herausforderung begegnen zu können, muss Sprache an sich Unterrichtsthema werden. Um jedoch angemessen über Sprache reden und nachdenken zu können, ist es unerlässlich, grundlegende Kenntnisse in Grammatik und Fachterminologie zu erwerben, ein Faktum, das zu den festen Topoi altsprachlicher Fachdidaktik gehört (vgl. KIPF 2006: 243 ff.; KUHLMANN 2009: 69 ff.). Dabei ist es bemerkenswert, dass sich Stimmen, die einen expliziten Grammatikzugang für das Zweitsprachenlernen fordern, immer stärker Gehör verschaffen (z.B. RÖSCH 2007: 192, KNIFFKA/SIEBERT-OTT ²2009: 186, JEUK 2010: 136 f.). Man kann implizite und explizite Grammatikvermittlung u.a. folgendermaßen differenzieren (vgl. LÜTKE 2011: 34):

| Implizit-formbezogen | Explizit-formbezogen |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Die Aufmerksamkeit wird durch das Sprachphänomen erzeugt. | <ul style="list-style-type: none"> • Die Aufmerksamkeit wird auf das Sprachphänomen gelenkt. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Schwerpunkt des Unterrichts ist die inhaltliche Kommunikation. | <ul style="list-style-type: none"> • Schwerpunkt des Unterrichts ist die Auseinandersetzung mit den Sprachphänomenen. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Die zielsprachliche Struktur wird kontextualisiert und beiläufig in der inhaltlichen Kommunikation geübt. | <ul style="list-style-type: none"> • Die zielsprachliche Struktur wird dekontextualisiert und in kontrollierten Kontexten geübt. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Metasprache wird nicht verwendet. | <ul style="list-style-type: none"> • Die Erläuterung der Struktur erfolgt auch in der Metasprache. |

In einem die Grammatik explizit thematisierenden Unterricht soll das Interesse der Lernenden auf das sprachliche Problem gelenkt werden, wobei Anregungen zur selbstständigen Überprüfung, Erläuterung und Korrektur gegeben werden. (vgl. RÖSCH ⁴2011: 43 f.) Grammatisches Wissen darf jedoch nicht auf eine formale Ebene beschränkt werden, sondern muss zum richtigen Sprachgebrauch anleiten. „Dazu gehören die Entfaltung des Sprachgefühls, der Aufbau eines fundierten expliziten Sprachwissens sowie die Ausbildung einer altersentsprechenden Sprachbewusstheit.“ (RÖSCH ⁴2011: 43) Hierfür sieht

RÖSCH den frühzeitigen Erwerb metasprachlicher Fähigkeiten als unerlässlich an (vgl. RÖSCH ⁴2011: 43). LÜTKE weist in diesem Zusammenhang einleuchtend darauf hin, dass ein grundsätzlich induktiv angelegter Sprachunterricht die Fähigkeit zur selbstständigen Regelbildung und -überprüfung bietet, da er einen expliziten Fokus auf das Sprachproblem lenkt (vgl. LÜTKE 2009: 161). Die Ausbildung und Verwendung grammatischer Metasprache hat somit die grundlegende Funktion, die Lernenden dauerhaft zu befähigen, selbstständig sprachliche Probleme zu formulieren und mit anderen darüber zu kommunizieren.

Dieser Ansatz ist auch insofern bedeutsam, wenn man bedenkt, dass sowohl Muttersprachler als auch Schüler ndH allzu häufig weder über systematisch vermittelte Grammatikkenntnisse in Erst- und Zweitsprache noch über das nötige metasprachliche Wissen einschließlich der zugehörigen Fachbegriffe verfügen, was selbst noch in der Sekundarstufe I zu beobachten ist (vgl. JEUK 2010: 43 f.). Man geht sogar davon aus, dass mit zunehmendem Alter Interferenzfehler auf grammatischer Ebene zunehmen können (JEUK 2010: 44), was eine Reflexion über eben diese grammatischen Strukturen nötig macht. Daher ist es für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb eminent wichtig, dass im Unterricht eine Minimalgrammatik einschließlich der Fachbegriffe vermittelt und in allen Fächern angewendet wird (vgl. RÖSCH ⁴2011: 60–62).

Zusätzlich hält die schulische Bildungssprache für Nichtmuttersprachler Stolpersteine bereit, die nicht nur den Spracherwerb, sondern auch schulische Lernprozesse deutlich erschweren. Bereits 3% unverstandener Wörter schränken das Textverständnis erheblich ein (vgl. APELTAUER 2010: 10). Die Fülle der Probleme ist schnell zu benennen: Schulbuchtexte enthalten ein differenziertes Fachvokabular und oftmals komplizierte Satzstrukturen. Insbesondere der häufige Gebrauch von Proformen macht es den Schülern ndH oft unmöglich, den Inhalt zu verstehen. Häufig sind es auch die für das Deutsche typischen komplexen Wortzusammensetzungen (z.B. *Textvorerfassungsübungssequenz*) oder fachspezifische Kollokationen (z.B. *eine Senkrechte errichten*), über die die Schüler stolpern, wenn sich die Zerlegung in die Einzelwörter als schwierig erweist oder Wortbestandteile unbekannt sind. Bei mehrgliedrigen zusammengesetzten Substantiven bereiten zudem die Genusmarkierung und der Gebrauch des Artikels Probleme. Auch die Bedeutung eines Kompositums lässt sich oftmals nicht aus den Grundbedeutungen der Einzelwörter

Metasprache

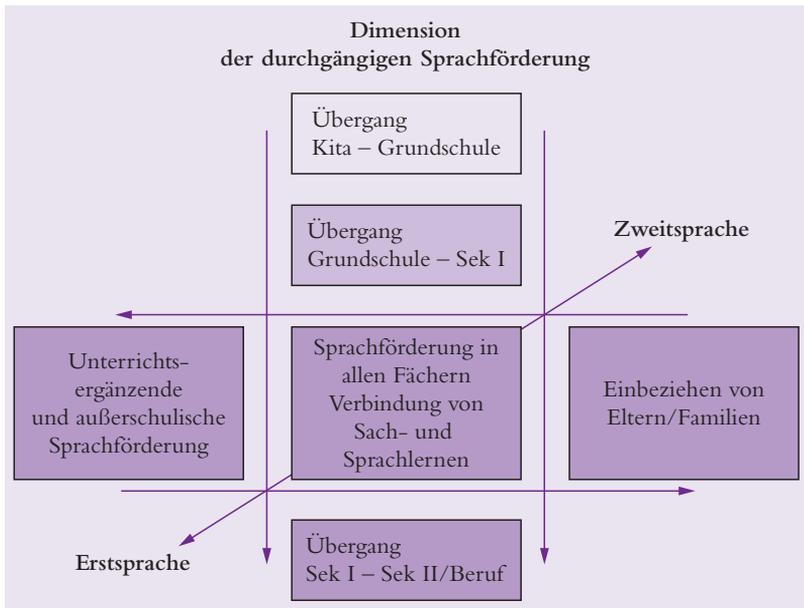
Stolpersteine

erschließen (z.B. *Eselsbrücke, Sauerstoff*) (vgl. RÖSCH ⁴2011: 100), Polyseme (z.B. *Zylinder* – als Hut vs. als geometrischer Körper) oder Homonyme (z.B. *wiegen* – *ein Kind wiegen* vs. *sich selbst/etwas auf einer Waage wiegen*) sind häufig schwer zu erfassen. In Kapitel 3 werden weitere typische Stolpersteine der deutschen Grammatik benannt.

1.5 Durchgängige Sprachbildung im Fachunterricht

FörMig

Sprachbildung für Schüler ndH wird nicht mehr allein als Proprium von Deutsch als Zweitsprache begriffen, sondern in zunehmendem Maße als Aufgabe aller Schulfächer. Bei dem Begriff der *Durchgängigen Sprachbildung*, der im Modellprogramm *FörMig – Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (2004–2009)* für die Umsetzung an den Schulen Berlins konkretisiert wurde, geht es daher um einen fächerübergreifenden Ansatz zur Sprachbildung, in dem auch das Fach Latein einen wichtigen Platz einnehmen kann.



Auf der horizontalen Ebene dieses Konzepts steht die zentrale Forderung nach einer Sprachförderung in allen Unterrichtsfächern und nicht die bloße Delegation dieser Aufgabe an den Deutsch- oder DaZ-Unterricht (vgl. FÖRMIG-TRANSFER BERLIN 2009: 9). Bereichert

wird dies durch unterrichtsergänzende und außerschulische Sprachförderung, die vor allem durch Förderunterricht und Zusatzangebote im Nachmittagsunterricht verwirklicht wird. Als dritte Säule auf der horizontalen Ebene wird die Kooperation mit den Eltern der DaZ-Lernenden angestrebt, was z.B. durch die Etablierung sog. *Elterncafés* umgesetzt werden kann.

Für die vertikale Dimension ist die Gestaltung der Übergänge zwischen den Bildungseinrichtungen entscheidend (vgl. FÖRMIG-TRANSFER BERLIN 2009: 10): Hierbei steht die Kooperation zwischen Kitas, Grundschulen, weiterführenden Schulen und auch Hochschulen im Mittelpunkt.

Schließlich verdient eine horizontale Dimension besondere Beachtung, nämlich die produktive Verbindung von Erst- und Zweitsprache (vgl. FÖRMIG-TRANSFER BERLIN 2009: 11): Die Lehrkräfte müssen sich bewusst machen, dass eine gut ausgebildete Erstsprache auch den Zweitspracherwerb des Deutschen stützen kann, und sollten somit die Herkunftssprache auch als Lernressource in Betracht ziehen. Im Lateinunterricht kann gerade diese Forderung durch kontrastive Sprachvergleiche (vgl. Kapitel 3), aber auch durch interkulturelle Lernarrangements (vgl. Kapitel 2.4, 4.7), erfüllt werden. Für den Lateinunterricht besteht also wie für jedes andere Unterrichtsfach die Verpflichtung zu einer fachintegrierten Sprachförderung der DaZ-Lernenden (vgl. FÖRMIG-TRANSFER BERLIN 2009: 4 ff.). Das Programm FörMig hat für einen derartig ausgerichteten Unterricht sechs prägende Merkmale identifiziert:

1. Ressourcenorientierung statt Fokussierung der Defizite

Es ist Aufgabe der Lehrkräfte, nicht nur die Defizite ihrer Lerngruppen im Auge zu behalten, sondern vielmehr zu analysieren, welche sprachlichen Ressourcen und Kompetenzen bereits vorhanden sind und wie man diese ausbauen kann.

2. Diagnose und individuelle Förderung

Eine Grundvoraussetzung für individuelle Sprachförderung ist die Diagnose des Sprachstands. Es gibt mittlerweile viele Testinstrumente und Diagnosebögen zur Erhebung der Sprachstände im Grundschulbereich (u.a. auch vom Programm FörMig, vgl. Kapitel 5). In der Sekundarstufe I und insbesondere in der Sekundarstufe II fehlen solche Diagnoseinstrumente jedoch (vgl. JEUK 2010: 83). Entsprechend sollte die Diagnosekompetenz der Lehrkräfte bereits in der Ausbildung geschult und durch die Schulen unterstützt und gefördert

werden.² Durch die Durchsicht der Klassenarbeiten und anderer schriftsprachlicher Produkte der Schüler ndH, aber auch durch das Zuhören im Unterrichtsgespräch können Lernstände beobachtet, analysiert und durch unterrichtliche Maßnahmen weiterentwickelt werden. Wichtig ist es dabei, sich nicht auf eine Momentaufnahme zu beschränken, sondern auch die Lernprogression und die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen durchgängig im Blick zu behalten (vgl. Kapitel 5).

3. Sprachbewusster Unterricht

Ein sprachbewusster Unterricht ist dadurch gekennzeichnet, dass die Anforderungen, die Aufgaben und Texte stellen, den Lernenden bewusst gemacht und mit ihnen auf mögliche Probleme hin analysiert werden. Der sprachliche Input in der Schule ist zumeist die einzige Quelle für die schriftsprachlich ausgerichtete Bildungssprache. Es ist entscheidend, diese also nicht auf einem niedrigen Niveau zu belassen, sondern gezielt auszuweiten (vgl. FÖRMIG-TRANSFER BERLIN 2009: 6): Die Lehrkräfte haben die Verantwortung für einen reichhaltigen, variationsreichen sprachlichen Input.

4. Sprachintensiver Unterricht

Die Schüler ndH müssen im Unterricht vielfache Anlässe erhalten, ihre Textkompetenzen aktiv zu nutzen und auszubauen. Zum einen bei der Rezeption, also dem Lesen und Hören, zum anderen in der Produktion beim Sprechen und Schreiben. Kooperative Lernformen und interessante Inhalte scheinen für Sprachlernende dabei besonders günstig zu sein. „Zum sprachintensiven Unterricht gehört es auch, den Regelbildungsprozess in Hinblick auf sprachliche Strukturen

Produktion

² Hierbei handelt es sich um verschiedene Testverfahren. So empfiehlt z.B. RÖSCH Profilanalysen (RÖSCH 2011a: 51–56) und den C-Test (RÖSCH 2011a: 57–59). Beide Tests können von den Lehrkräften individuell für ihren Unterricht und ihre Lerngruppe erstellt werden. Weitere Hinweise zu den Testverfahren sind bei den Entwicklern nachzulesen (zur Profilstufenanalyse z.B. WILHELM GRIESSHABER (<http://spzwww.uni-muenster.de/~griessa/index.html>), zum C-Test RUPPRECHT BAUR und MELANIE SPETTMANN (http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/c_test_einsatzmoeglichkeiten_daz.pdf). Beide Testverfahren werden in der derzeit an der Humboldt-Universität zu Berlin durchgeführten empirischen Studie *Pons Latinus* angewendet und bieten eine auch für Lehrkräfte hinreichend valide Methode zur Erfassung der deutschen Sprachkompetenzen. Weitere Informationen in Kapitel 5.

anzuregen [...] sowie sprachliche Strukturen zu üben.“ (FÖRMIG-TRANSFER BERLIN 2009: 7)

5. Bildungssprache als Ziel

Die Bildungssprache wird vor allem durch schriftsprachliche Merkmale charakterisiert. Es kommt darauf an, zunehmend kontextunabhängig und allein mit sprachlichen Mitteln Inhalte zu erschließen, mit ihnen zu arbeiten und Texte zu produzieren (vgl. FÖRMIG-TRANSFER BERLIN 2009: 7f.).

6. Scaffolding – Lerngerüste

Unter diesem Konzept ist der „Bau von Lerngerüsten“ zu verstehen (vgl. KNIFFKA/SIEBERT-OTT 2009: 108ff., JEUK 2010: 42, RÖSCH 2011a, 72). Dieses Konzept geht auf die sozial-konstruktivistische Lerntheorie zurück, die besagt, dass Kinder und Jugendliche besonders durch die Unterstützung erfahrener Sprecher lernen (vgl. FÖRMIG-TRANSFER BERLIN 2009: 8). Entsprechend sollten die für eine sprachliche Aufgabe nötigen Mittel bereitgestellt werden (Wortschatz, Strukturen) (vgl. Kapitel 4.5). Unter der Zielvorstellung „Aufbau von Bildungssprache“ kommt es allgemein darauf an, Gerüste oder Brücken vom umgangssprachlichen, handlungsbegleitenden Sprechen bis zur bildungssprachlichen Textkompetenz zu bauen (vgl. FÖRMIG-TRANSFER BERLIN 2009: 8, vgl. Kapitel 4.6).