



Winfried Ulrich (Hrsg.)

# Deutschunterricht

in Theorie und Praxis (DTP)

# Deutsch als Zweitsprache

Bernt Ahrenholz  
Ingelore Oomen-Welke  
(Hrsg.)



# **Deutschunterricht in Theorie und Praxis**

## **DTP**

**Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache  
und Literatur in elf Bänden**

herausgegeben von

Winfried Ulrich

**Band 9**



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

# Deutsch als Zweitsprache

herausgegeben  
von

Bernt Ahrenholz

und

Ingelore Oomen-Welke

5. unveränderte Auflage



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

**Umschlag:** PE-Mediendesign, Elke Pfiffner,  
88521 Ertingen

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

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

ISBN: 978-3-8340-1601-0

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, D-73666 Baltmannsweiler

Homepage: [www.paedagogik.de](http://www.paedagogik.de)

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

## Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort des Herausgebers des Handbuchs „Deutschunterricht in Theorie und Praxis“</b>	IX
<b>Vorwort der Herausgeber dieses Bandes</b>	XIII
<b>A Deutsch als Zweit- und Fremdsprache – Übersicht, Begrifflichkeiten</b>	
A 1 Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache – Mehrsprachigkeit von <i>Bernt Ahrenholz</i>	3
A 2 Grunddaten zur Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem von <i>Christoph Chlosta / Torsten Ostermann</i>	21
A 3 Mehrsprachigkeit in Familien von <i>Vivien Heller</i>	41
A 4 Deutsch als Zweitsprache und Zweisprachigkeit in der Sicht der Lernenden von <i>Tomas Penya</i>	54
<b>B Konzeptionelle Grundlagen</b>	
B 1 Deutsch und andere Sprachen im Vergleich von <i>Ingelore Oomen-Welke</i>	69
B 2 Die Sprachlehr- und -lernforschung und die empirische Erforschung des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts von <i>Martina Rost-Roth</i>	85
B 3 Zweitspracherwerbsforschung von <i>Bernt Ahrenholz</i>	102
B 4 Wissenskonstruktion und Lernmotivation von <i>Silke Holstein / Doris Wildenauer-Józsa</i>	121
B 5 Sprachlernstrategien von <i>Karen Schramm</i>	137
B 6 Language Awareness von <i>Sigrid Luchtenberg</i>	150
B 7 Interkulturelles Lernen, Globales Lernen, Diversity von <i>Alfred Holzbrecher</i>	163

## C Kompetenzbereiche und Unterricht

C 1	Didaktische Konzepte für Deutsch als Zweitsprache von <i>Werner Knapp / Ingelore Oomen-Welke</i> . . . . .	179
C 2	Deutsch als Zweitsprache in Kindertageseinrichtungen von <i>Margarete Lamparter-Posselt / Stefan Jeuk</i> . . . . .	197
C 3	Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen von <i>Yvonne Decker-Ernst</i> . . . . .	211
C 4	Mündliche Produktionen – Erwerb und Gebrauch von Sprachmitteln von <i>Bernt Ahrenholz</i> . . . . .	230
C 5	Zweitsprachler in der Sekundarstufe von <i>Margarete Ott</i> . . . . .	251
C 6	DaZ als Integrationskonzept? Integrativer Deutschunterricht in Regelklassen von <i>Margarete Ott</i> . . . . .	264
C 7	Lesekompetenz in der Zweitsprache von <i>Swantje Ehlers</i> . . . . .	279
C 8	Schreiben in der Zweitsprache Deutsch von <i>Wilhelm Griebhaber</i> . . . . .	292
C 9	Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit von <i>Ernst Apeltauer</i> . . . . .	306
C 10	Hörverstehen in der Zweitsprache Deutsch von <i>Andrea G. Eckhardt</i> . . . . .	327
C 11	Vorlesen, Erzählen – ein- und mehrsprachige Kinder auf dem Weg zur Literalität von <i>Petra Wieler</i> . . . . .	341
C 12	Fehleranalyse von <i>Christoph Chlosta / Andrea Schäfer / Rupprecht S. Baur</i> . . . . .	353
C 13	Deutsch als Zweitsprache im Fachunterricht von <i>Christoph Chlosta / Andrea Schäfer</i> . . . . .	369
C 14	Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung von <i>Marianne Krüger-Potratz</i> . . . . .	382

C 15	Durchgängige Sprachbildung: Sprachregister, Schulsprache, Bildungs- und Fachsprachen von <i>Ingelore Oomen-Welke</i> . . . . .	398
C 16	Leichte Sprache und Einfache Sprache bei Deutsch als Zweitsprache von <i>Ingelore Oomen-Welke</i> . . . . .	415
<b>D Methodik und Medieneinsatz</b>		
D 1	Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien für die schulische Vermittlung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache von <i>Katharina Kuhs</i> . . . . .	425
D 2	Methoden für Deutsch als Zweitsprache von <i>Yvonne Decker-Ernst / Ingelore Oomen-Welke</i> . . . . .	440
D 3	Einsatz von Lernspielen im Deutsch als Zweitsprache-Unterricht von <i>Evangelia Karagiannakis</i> . . . . .	461
D 4	Digitale Lernmedien von <i>Jörg Roche</i> . . . . .	476
<b>E Zweitsprachlernen und Leistungsmessung</b>		
E 1	Präkonzepte: Sprachvorstellungen ein- und mehrsprachiger SchülerInnen von <i>Ingelore Oomen-Welke</i> . . . . .	493
E 2	Lernforschung Deutsch als zweite (und weitere) Sprache von <i>Britta Hufeisen</i> . . . . .	507
E 3	Einflussfaktoren auf die schulische L2-Kompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache von <i>Katharina Kuhs</i> . . . . .	518
E 4	Sprachgebrauch außerhalb der Schule von <i>İnci Dirim / Anne Kristin Krehut</i> . . . . .	535
E 5	Sprachstandserhebungen, ein- und mehrsprachig von <i>Hans H. Reich / Stefan Jeuk</i> . . . . .	548
E 6	Sprachstandsmessung und Sprachförderung mit dem C-Test von <i>Rupprecht S. Baur / Melanie Goggin</i> . . . . .	560

## **F Modelle und Konzepte für eine mehrsprachige Schule in der vielsprachigen Gesellschaft**

F 1	Herkunftssprachenunterricht in Deutschland, Österreich und der Schweiz <i>von Jessica M. Löser / Till Woerfel</i> . . . . .	577
F 2	Sprachförderkurs DaZ oder Lernbegleitung? <i>von Heidi Rösch</i> . . . . .	590
F 3	Vorschulische Sprachbegegnung und Sprachförderung <i>von Patricia Nauwerck</i> . . . . .	601
F 4	Didaktik der Sprachenvielfalt <i>von Ingelore Oomen-Welke</i> . . . . .	617
F 5	Zweisprachige und mehrsprachige Schulen <i>von Gesa Siebert-Ott / Lena Decker</i> . . . . .	633
	<b>Sachwortregister</b> . . . . .	647

## Vorwort des Herausgebers des Handbuchs

### Zur Konzeption des Handbuchs DTP

Der Deutschunterricht ist das zentrale Unterrichtsfach, das Kernfach im allgemeinbildenden Schulwesen Deutschlands mit der Aufgabe, nicht nur die grundlegenden Kulturtechniken des Lesens und Schreibens zu vermitteln, sondern die an Sprache und Texte gebundenen kognitiven, kommunikativen und kreativen Fähigkeiten der heranwachsenden Generation zu fördern. Dabei geht es um „Schlüsselqualifikationen“, die zur Bewältigung vieler Situationen im privaten und beruflichen Alltag benötigt werden, sowie um Kompetenzen, die zur Teilnahme am kulturellen Leben der Gesellschaft befähigen.

Sprache ist von zentraler Bedeutung für das menschliche Leben. Erst seine Sprache macht den Menschen zu dem, der er ist. Seine Sprachkompetenz befähigt ihn zum Handeln. Sie hilft beim Erwerb von Weltwissen, bei der Begriffsbildung und bei Denkopoperationen; sie erlaubt den zwischenmenschlichen Austausch von Gedanken und Gefühlen, rezeptiv beim Zuhören und Lesen, produktiv beim Sprechen und Schreiben. Keine andere Fähigkeit ist für die Persönlichkeitsentfaltung und die Entwicklung zu einem mündigen Glied der Gesellschaft von ähnlich herausragender Bedeutung.

Sprachkompetenz wird von früher Kindheit an erworben und erweitert, zunächst auf „natürliche“ Weise in der Familie, dann in Vorschule und Schule systematisch und zielorientiert angeleitet in Lehr- und Lernprozessen, vor allem im Deutschunterricht. Auf die Unterrichtspraxis in den Schulen und die dort erzielten Ergebnisse richten sich deshalb häufig sowohl die kritischen Blicke der Öffentlichkeit wie auch die hoffnungsvollen Erwartungen von Eltern und Bildungspolitikern.

Welche Aufgaben soll der Deutschunterricht haben? Wie soll Deutschunterricht erteilt werden? Eine Antwort auf diese Fragen darf von der „Fachdidaktik Deutsch“ erwartet werden, der Theorie des Deutschunterrichts. Sie ist eine in Forschung und Lehre an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen vertretene wissenschaftliche Disziplin. Als solche ist sie relativ jung und bislang noch nicht voll entwickelt. Sie hat es gegenwärtig nicht leicht. Einerseits muss sie sich an den Hochschulen im Kreis etablierter Disziplinen behaupten und mit vorzeigbaren, kritisch diskutierten Forschungsergebnissen um Anerkennung kämpfen. Andererseits darf sie sich dabei nicht in wirklichkeitsferne Theorie verirren. Sie muss die gegebene Unterrichtspraxis, die konkreten Lehr- und Lernprozesse im Alltag der Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen im Auge behalten und sich innovativ auf diese beziehen. Erst in der unterrichtspraktischen Erprobung erweist sich, ob die theoretischen Konstrukte umsetzbar sind

oder modifiziert werden müssen. Eine (möglichst institutionalisierte) ständige Kommunikation zwischen Forschern und Praktikern ist notwendig, der wechselseitige Austausch von Impulsen und Erfahrungen. Praxisorientierte Theorie an den Hochschulen und theoriegeleitete Praxis in den Schulen: Das muss als übergeordnetes Ziel gelten.

Diesem Ziel ist das vorliegende dreizehnbändige Handbuch „Deutschunterricht in Theorie und Praxis“ (DTP) verpflichtet. Mit ihm wird erstmals der Versuch unternommen, ein Schulfach einer in diesem Ausmaß noch nie durchgeführten wissenschaftlichen Bestandsaufnahme zu unterziehen und aus dieser Bestandsaufnahme schlüssige Vorschläge für eine zukünftige Weiterentwicklung abzuleiten. Die Theorie des Deutschunterrichts in der klassischen Ausformung von Sprachunterricht und Literaturunterricht unterzieht sich damit einer Selbstevaluation, besinnt sich auf ihre Entwicklung und ihren gegenwärtigen Zustand, artikuliert ihr Selbstverständnis und beschreibt antizipierend ihre Zukunft. Dabei bekennt sie sich zu den in den letzten Jahren/Jahrzehnten erfolgten Erweiterungen ihres Zuständigkeitsbereichs: So sind z.B. Deutsch als Zweitsprache, Deutsch als Fremdsprache, Mediendidaktik und frühkindliche Sprachförderung in den Fokus der Deutschdidaktik gerückt.

Die Komplexität des Gegenstands „Fachdidaktik Deutsch“ und die Schwierigkeiten seiner Beschreibung zeigen sich auch darin, dass es in vielen Aspekten Überschneidungen zu anderen Wissenschaften gibt, die sich mit der Ontogenese, der Erziehung, der Psyche von Kindern, der Sprache als System und Gebrauch, der Literatur, den Kommunikationsmedien usw. beschäftigen. Interdisziplinäre Zusammenarbeit mit gegenseitiger Befruchtung ist notwendig, z.B. mit den unmittelbaren Bezugswissenschaften Linguistik und Literaturwissenschaft, aber auch mit Schulpädagogik, Lernpsychologie, den Kognitionswissenschaften.

Außer der Zusammenarbeit mit anderen Wissenschaftsdisziplinen ist die „Fachdidaktik Deutsch“ auf empirische Unterrichtsforschung angewiesen. Eine solche ist bislang erst in Ansätzen vorhanden, muss aber für die Zukunft in größerem Umfang gefordert und durchgeführt werden. Das gilt besonders, wenn aktuell Schulen und Lehrkräften einerseits viel mehr Gestaltungsfreiheit eingeräumt wird als bisher, andererseits der Erfolg ihrer Arbeit mit Hilfe fester Bildungsstandards überprüft werden soll. Beides ist erklärter Wille der Bildungspolitik.

Das Handbuch DTP beschreibt also den Deutschunterricht nach Zielsetzungen, Unterrichtsmethoden, Unterrichtsmitteln, Lernergebnissen. Eine systematische Beschreibung kommt nicht umhin, das Schulfach als eine Zusammensetzung aus verschiedenen Ziel- und Inhaltsbereichen anzusehen. Eine solche Aufteilung stellt in gewisser Weise eine künstliche Trennung von Zusammengehörendem dar, denn natürlich sind die Bereiche nicht autonom, sondern bereits in der Theorie vielfältig miteinander verflochten, erst recht in der Unterrichtspraxis

integrativ zu behandeln. Im Bewusstsein dieser Spannung orientiert sich das Gesamtwerk DTP in seiner Gliederung an den Lern- und Arbeitsbereichen, die sich aus der Curriculardiskussion der letzten Jahrzehnte ergeben haben, und ergänzt sie um weitere für die Deutschdidaktik relevante Bereiche. So ergeben sich insgesamt elf Themenbereiche (verteilt auf dreizehn Bände bzw. Teilbände), die in der Verantwortung von jeweiligen Bandherausgebern liegen:

- 1 Deutsche Sprache in Kindergarten und Vorschule  
Prof. Dr. Herbert Günther, Universität Koblenz-Landau
- 2 Schriftsprach- und Orthographieerwerb: Erstlesen, Erstschreiben  
Prof. Dr. Christa Röber-Siekmeyer, Pädagogische Hochschule Freiburg
- 3 Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik  
Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek, Universität Köln
- 4 Schriftlicher Sprachgebrauch / Texte verfassen  
Prof. Dr. Helmuth Feilke, Universität Gießen  
Prof. Dr. Thorsten Pohl, Universität Oldenburg
- 5 Weiterführender Orthographieerwerb  
Prof. Dr. Ursula Bredel, Universität Köln
- 6 Sprachreflexion und Grammatikunterricht  
Prof. Dr. Hildegard Gornik, Universität Hildesheim
- 7 Wortschatzarbeit  
Prof. Dr. Inge Pohl, Universität Koblenz-Landau  
Prof. Dr. Winfried Ulrich, Universität Kiel
- 8 Digitale Medien im Deutschunterricht  
Prof. Dr. Volker Frederking, Universität Erlangen-Nürnberg  
Dr. Thomas Möbius, Pädagogische Hochschule Heidelberg  
Axel Krommer, Universität Erlangen-Nürnberg
- 9 Deutsch als Zweitsprache  
Prof. Dr. Bernt Ahrenholz, Friedrich-Schiller-Universität Jena  
Prof. Dr. Ingelore Oomen-Welke, Pädagogische Hochschule Freiburg
- 10 Deutsch als Fremdsprache  
Prof. Dr. Ingelore Oomen-Welke, Pädagogische Hochschule Freiburg  
Prof. Dr. Bernt Ahrenholz, Friedrich-Schiller-Universität Jena
- 11–13 Lese- und Literaturunterricht, Bände 1-3  
Prof. Dr. Kaspar Spinner, Universität Augsburg  
Prof. Dr. Michael Kämper-van den Boogaart, Humboldt-Universität Berlin

Als Projektleiter und Gesamtherausgeber des Werkes zeichnet Prof. Dr. Dr. h. c. mult. Winfried Ulrich, Germanistisches Seminar der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, verantwortlich.

Alle Teilbände fügen sich in eine gemeinsame Gesamtkonzeption ein, andererseits sind sie auch als in sich geschlossenen Abhandlungen zu verstehen. Inhaltliche Überlappungen der Einzelbände sind nicht ganz zu vermeiden, bis zu einem gewissen Grad sogar wünschenswert. So gibt es z.B. einen speziellen Band für Deutsch als Zweitsprache; unabhängig davon muss die Berücksichtigung der unterschiedlichen Herkunftssprachen von Schülern mit Migrationshintergrund auch in anderen Bänden erfolgen. Obgleich sich die einzelnen Bände marginal aufgrund des jeweiligen Standes der Forschung in Aufbau und Umfang unterscheiden, orientieren sich alle Autorinnen und Autoren grundsätzlich an folgender Binnengliederung:

- A Geschichte und Entwicklung des Teilbereichs des Deutschunterrichts
- B Konzeptionelle und empirische Grundlagen
- C Kompetenzbereiche, Unterrichtsziele
- D Methoden und Medieneinsatz
- E Gegenwärtiger Stand empirischer Unterrichtsforschung
- F Erfolgskontrollen und Leistungsmessung
- G Exemplarische Unterrichtsmodelle

Der Herausgeber des Gesamtwerks und die Herausgeberinnen und Herausgeber der Einzelbände hoffen, dass von dieser Veröffentlichung über viele Jahre hin fruchtbare Impulse ausgehen werden: erstens auf die schulpolitischen Diskussionen und Entscheidungen (einschließlich Lehrerbildung und Lehrplanentwicklung in den einzelnen Bundesländern), zweitens auf die fachdidaktische Forschung und Lehre an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, drittens auf eine stärker praxisorientierte Lehrerausbildung in den Studienseminaren und viertens schließlich auf die konkrete Unterrichtsgestaltung in den Schulen.

Möge im Umfeld der Wissenschaften die mit DTP vorgelegte Strukturierung der Theorie des Deutschunterrichts zusammen mit den unterbreiteten Vorschlägen zu vertiefter Forschung in ihren Gegenstandsbereichen einer weiteren Präzisierung und Profilierung der „Fachdidaktik Deutsch“ dienlich sein!

Stampe, im Sommer 2008

Winfried Ulrich

## Vorwort der Herausgeber dieses Bandes

### Deutsch als Zweitsprache in der Schule und im Lernprozess

Deutsch ist in Europa die größte Sprache. Im zusammenhängenden deutschen Sprachgebiet (Deutschland, Österreich, Teilen der Schweiz, Luxemburg, Liechtenstein und an den Rändern) werden jedoch noch andere Sprachen gesprochen, die teils von jeher dort beheimatet sind (Dänisch, Friesisch, Sorbisch, Slowenisch, Alpendialekte, Französisch und noch andere), teils von Einwanderern mitgebracht wurden (Italienisch, Spanisch, Griechisch, Türkisch, Portugiesisch, Albanisch, Serbisch, Kroatisch und Bosnisch, Arabisch, Polnisch, Russisch und andere Sprachen der Welt). Man geht allgemein davon aus, dass weit mehr als zehn Prozent der Bevölkerung in Deutschland eine andere Muttersprache erwirbt als Deutsch oder einen deutschen Dialekt. Wie viele Familien nichtdeutsche Familiensprachen haben und wie die zweisprachige Lebenspraxis aussieht, erfahren wir nicht im Überblick. Auch die großen Schulstudien, allen voran PISA, die die eingeschränkten Chancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ins öffentliche Bewusstsein gerückt haben, haben die Zahl der Kinder und Jugendlichen nichtdeutscher Erstsprache nicht genau ermitteln können, es ist aber für die deutschsprachigen Regionen von weit mehr als eine Millionen Schülerinnen und Schülern auszugehen.

Fast alle Kinder und Jugendlichen nichtdeutscher Erst- und Familiensprache im deutschen Sprachgebiet gehen in deutschsprachige Schulen. Ob Deutsch ihre Familiensprache ist oder nicht, interessiert Didaktiker, weil gute Kenntnis der Landessprache allgemein die Voraussetzung für Schulerfolg und gelingendes Leben ist. Wesentliches Problem stellen jedoch die bei vielen Kindern mit Migrationshintergrund zu beobachtenden eingeschränkten Sprachkompetenzen dar. Damit wird Deutsch als Zweitsprache eines der zentralen Themen der Schule, und zwar über das Fach Deutsch hinaus. Die Schulstudien belegen dies für verschiedene Kompetenzen in vielen Bereichen. Aus diesem Grund beschäftigt sich das Handbuch DTP mit denjenigen, die Deutsch als zweite Sprache lernen, in einem eigenen Band „Deutsch als Zweitsprache“.

Deutsch als Zweitsprache ist in der Schule unterschiedlich institutionell verankert, in Vorbereitungsklassen, als Schulfach, Förderkurs oder zusätzliches Unterstützungsangebot in nachmittäglichen Fördergruppen u. a. m. Gleichzeitig betrifft es ein Themenspektrum, das gewissermaßen quer zur Struktur des Handbuchs liegt, da Hörverstehen, Sprechen, Lesen, Schreiben oder Wortschatzarbeit ebenso eine Rolle spielen wie bestimmte Lernvoraussetzungen oder Modelle. Diesen Aspekten versucht der vorliegende Band Rechnung zu tragen, und entsprechend breit ist sein Themenspektrum.

Die DTP-Bände sind ungefähr gleich aufgebaut, mit sinnvollen Modifikationen. Der erste Block A des Bandes „Deutsch als Zweitsprache“ beschäftigt sich mit terminologischen und quantitativen Grundfragen: Was meint „Zweitsprache“ oder „Fremdsprache“? Was wissen wir über die lebensweltlichen Sprachen der Kinder und Jugendlichen?

Block B thematisiert einige konzeptionelle Grundlagen wie den Vergleich des Deutschen mit anderen Sprachen, Forschungen zu Spracherwerb und -lernen, Motivation und Lernstrategien, Interkulturelles Lernen und die Aufmerksamkeit auf Sprachen (Language Awareness).

In Block C werden die einzelnen Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts in verschiedenen Bildungsstufen und Altersgruppen zum Thema gemacht.

Block D behandelt Methodik, Materialien und Medien im Unterricht Deutsch als Zweitsprache.

Block E thematisiert weitere Aspekte des Erlernens einer Zweitsprache und mit seinen Bedingungen sowie Fragen der Sprachstandsmessung.

Block F schließlich stellt organisatorische und inhaltliche Aspekte schulischen Lernens vor, nach denen die Zwei- und Mehrsprachigkeit in der vielsprachigen Gesellschaft gefördert werden könnte und sollte. Anderes und mehr Lernen sind möglich!

Freilich sind Kinder und Jugendliche nicht die Einzigen, die Deutsch als Zweitsprache lernen; auch Erwachsene nichtdeutscher Erstsprache tun es. Der Terminus „Deutsch als Zweitsprache“ beschreibt nicht ein Sprachalter oder ein Sprachniveau, sondern das Leben und Lernen auf Dauer in zielsprachlicher Umgebung. Auf den Spracherwerb Erwachsener geht der vorliegende Band nicht ein, seine Beiträge beziehen sich auf Lerner im Kindergarten- und Schulalter und die Schule als Lernort. Der Band 10 der Handbuchreihe, „Deutsch als Fremdsprache“, berücksichtigt dagegen etwa gleichrangig den Erwerb des Deutschen im Erwachsenenalter und als Schulfremdsprache im nichtdeutschen Sprachgebiet.

Jena/Freiburg

Bernt Ahrenholz/Ingelore Oomen-Welke

## **Vorwort zur 2. korrigierten und überarbeiteten Auflage**

Der vorliegende Band hat nach seinem Erscheinen ein großes Echo gefunden, so dass die erste Auflage binnen eines Jahres vergriffen war. Dies gab uns und den Autorinnen und Autoren Gelegenheit, kleine Fehler und Unstimmigkeiten zu beseitigen. Da sich insbesondere in der Lehrerausbildung in diesem Jahr wesentliche Veränderungen abzeichneten, wurde der entsprechende Beitrag C13 an diese neueren Entwicklungen angepasst.

Jena & Freiburg, im Herbst 2009      Bernt Ahrenholz/Ingelore Oomen-Welke

## **Vorbemerkung zur vollständig überarbeiteten und erweiterten Neuauflage 2017**

Seit etwa 60 Jahren haben Arbeitsmigration und Migration aus politischen, sozialen oder wirtschaftlichen Gründen die Gesellschaft in den deutschsprachigen Ländern nachhaltig geprägt und verändert. Es sind plurale, mehrsprachige Gesellschaften entstanden, die vor wichtigen sozialen, politischen und insbesondere bildungspolitischen Aufgaben standen und stehen. Eine zentrale Thematik ist dabei „Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit“, eine Thematik, die durch die starke Zunahme neu zugewanderter Kinder, Jugendlicher und Erwachsenen noch wichtiger geworden ist. Zugehörigkeit zur pluralen Gesellschaft bedeutet Vielfalt, Inspiration, Wandel und Umbau, Gemeinsamkeit und Verschiedenheit auch im sprachlichen Bereich, wobei Heterogenität und Diversität wahrgenommen und anerkannt werden. Sprachenvielfalt mit neuen Registern, Mustern und Sprachformen entwickelt sich. Das geht nicht ohne Reibungen und Probleme und verlangt Anstrengungen, in denen sich Respekt vor den Sprachlernenden ausdrückt.

Die Beschäftigung mit Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und Migration hat in der Folge der großen schulischen Leistungsstudien wie PISA, DESI, IGLU auch in der Wissenschaft stark zugenommen und zahlreiche Forschungsprojekte und Einzeluntersuchungen hervorgebracht; dies gilt gerade für die letzten Jahre. Daher lag es nahe, den DTP-Band 9 zu Deutsch als Zweitsprache durch Neubearbeitung und Erweiterung zu aktualisieren. Die gute Aufnahme des Bandes nach seinem Erscheinen 2008 und nach den korrigierten Auflagen <sup>2</sup>2010 und <sup>3</sup>2014 hat uns, den Gesamtherausgeber des DTP und den Verlag in diesem Vorhaben bestärkt.

Die vorliegende Neubearbeitung konnte trotz einiger Verzögerungen dank des großen Engagements der Beiträger und Beiträgerinnen realisiert werden. Autorinnen und Autoren sind zum größten Teil dieselben wie in der vorigen Auflage. In wenigen Fällen wurden Koautoren für einzelne Beiträge hinzugewonnen, in anderen Fällen konnte ein Autor oder eine Autorin sich nicht an der Neufassung beteiligen, so dass der Beitrag in andere Hände gelegt wurde. Außerdem runden neue Beiträge zu aktuell gewordenen Bereichen das Themenfeld ab. Wir möchten allen beteiligten Kolleginnen und Kollegen für ihre freundschaftliche, geduldige, kritische, konstruktive und engagierte Mitarbeit danken, die uns alle inspiriert und das Neuerscheinen 2017 ermöglicht. Auch dem Schneider Verlag danken wir sehr für seinen langen Atem und die gute Zusammenarbeit.

Jena und Freiburg,  
im Herbst 2016

Bernt Ahrenholz und  
Ingelore Oomen-Welke

**A**

**Deutsch**

**als Zweit- und Fremdsprache**

**Übersicht, Begrifflichkeiten**



BERNT AHRENHOLZ

## A1 Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache – Mehrsprachigkeit

Gängige Alltagsbezeichnungen für unterschiedlich basierte Sprachkompetenzen sind „Muttersprache“ und „Fremdsprache“; in der Literatur finden sich daneben „Erstsprache“, „Zweitsprache“, „Tertiärsprache“ und auch „Zweisprachigkeit“ bzw. „Bilingualismus“ sowie „Mehrsprachigkeit“. Diese (und andere) Kategorien bezeichnen teilweise Ähnliches, kennzeichnen aber auch unterschiedliche Bereiche des Spracherwerbs. Das Anliegen dieses Beitrages ist, einige Begrifflichkeiten, die im Feld „Deutsch als Zweitsprache“ verwendet werden, zu klären; dabei sollen folgende Relationen etwas näher betrachtet werden:

*Muttersprache – Erstsprache*

*Bilingualismus – Mehrsprachigkeit*

*Erstsprache – Zweitsprache*

*Zweitsprache – Fremdsprache*

*Zweitsprache – Tertiärsprache*

*Deutsch als Zweitsprache – Deutsch als Fremdsprache*

*Migrationshintergrund – Mehrsprachigkeit*

*Familiensprachen – Heritage Languages*

### 1 Muttersprache – Erstsprache

Die Sprache, die wir – meist im familiären Kontakt – von Geburt an lernen, bezeichnen wir als *Muttersprache* oder zumeist in wissenschaftlicher Literatur – als *Erstsprache*. Die Bezeichnung *Muttersprache* ist aus dem Lateinischen übernommen (vgl. Grimmsches Wörterbuch); entsprechend heißt es auch in romanischen Sprachen *langue maternelle* oder *madrelingua*; im Englischen *mother tongue* (im Polnischen heißt es hingegen *język ojczysty* i.e. Vatersprache).

Die Bezeichnung *Muttersprache* verzerrt natürlich das Bild von der Spracherwerbssituation, an der meist auch Väter (vgl. zur Bedeutung der Väter Pancsofar/Vernon-Feagans 2006) oder Geschwister beteiligt sind und eventuell andere Verwandte, Bekannte oder auch Tagesmütter und Aupair-Mädchen oder ab einem bestimmten Alter Nachbarskinder mitwirken. Zweifellos haben Mütter eine wichtige Rolle beim Erstspracherwerb; dennoch erscheint die Bezeichnung *Muttersprache* in manchen Zusammenhängen nicht unproblematisch (Apeltauer 1997, 10), da die Ausformung der für das Kind wichtigsten Sprache sich durchaus von dem Sprachgebrauch durch die Mutter unterscheiden kann (Jespersen 1921 nach Apeltauer 1997, 10).

Der Begriff *Muttersprache* verweist nicht nur auf einen familiären Kontext, der nicht immer ungebrochen gegeben ist, sondern wird auch in politischen Kontexten verwendet. So wird er u. a. in Abgrenzung zu staatlich verordnetem Sprachgebrauch ins Feld geführt und hat in diesem Zusammenhang auch zur Einführung eines „Internationalen Tages der Muttersprachen“ durch die UNESCO geführt, der dazu beitragen soll, sprachliche Vielfalt zu bewahren.

Auch in Zusammenhang von Sprache und Identität wird die Bedeutung der *Muttersprache* immer wieder thematisiert (zu Fragen von Sprache und Identität bei Mehrsprachigkeit vgl. De Florio-Hansen/Hu 2003; insbesondere für Kinder auch die „Sprachbilder“ in Krumm 2001, zu Migration und Identität bei Jugendlichen Portera 1996). Mit dem Begriff *Muttersprache* scheint dabei eine emotionale Dimension verbunden zu sein, die in dem Ausdruck *Erstsprache* nicht mit erfasst ist.

Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache verstehen zudem nicht selten auch Deutsch als ihre *Muttersprache*, da sie dominant und auch für ihr „Träumen, Denken und Reden“ zentral sein kann (Hoodgarazadeh 2010: 41).

Der Begriff *Muttersprache* begegnet uns auch in der Deutschdidaktik als Muttersprachendidaktik bzw. Muttersprachenunterricht (vgl. Oomen-Welke 2003). Von Deutsch als Muttersprache (auch in der Abkürzung DaM) ist allerdings meist eher abgrenzend in Publikationen aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache die Rede (Riemer 2004). Die Auffassung von Deutschdidaktik als Muttersprachendidaktik ist in Hinblick auf die gegenwärtige Schulsituation insofern auch problematisch, als es sich für ca. 30% der Kinder nicht um Muttersprachen-, sondern um Zweitsprachenunterricht handelt. In der Deutschdidaktik wird diese Problematik zunehmend gesehen (Siebert-Ott 2003, Wintersteiner 2003), aber noch scheint der reale Deutschunterricht eher selten auf die unterschiedlichen Sprachkenntnisse der Schülerinnen und Schüler Bezug zu nehmen. Schließlich wird mit *Muttersprachenunterricht* z. T. auch der Herkunftssprachenunterricht bezeichnet (Siebert-Ott 2003) und in der DaZ-Literatur mit *Muttersprache* häufig auf die jeweilige Erstsprache bzw. Herkunftssprache (vgl. Löser/Woerfel F1) Bezug genommen.

In der sprachwissenschaftlichen und psycholinguistischen Literatur findet sich die Bezeichnung *Muttersprache* weniger. Meist wird – etwas technisch – darauf abgehoben, dass es die erste Sprache ist, die man lernt, und von *Erstsprache* gesprochen (vgl. bei Hickmann et al. 1989, Klann-Delius 1999), im Englischen sind entsprechend *First Language*, *Language one* bzw. *L1* typische Bezeichnungen (Brown 1973, Meisel 1997). Mit der Bezeichnung *Erstsprache* wird indirekt auch auf das mögliche Erlernen weiterer Sprachen verwiesen. Zuweilen wird der Ausdruck *Erstsprache* auch für die im Status höhere Sprache verwendet

(Dietrich 1987, 354), im Vordergrund steht aber im Allgemeinen die zeitliche Dimension, die ein besonderes Verhältnis von Sprachentwicklung, kognitiver Entwicklung, Emotion und Selbstbild impliziert. Im Englischen findet sich daneben häufig auch *native language*, eine Bezeichnung, die auch in romanischen Sprachen verwendet wird (*lingua nativa*, *langue native*).

Allerdings scheint die Unterscheidung von *Muttersprache* und *Erstsprache* sprachlich nicht immer konsequent umgesetzt zu werden. So finden in Texten, in denen die unterschiedlichen Erwerbskontexte diskutiert werden, die Bezeichnungen *Muttersprache* und *muttersprachlich/nichtmuttersprachlich* neben *erstsprachlich* weiter Verwendung; dies gilt insbesondere für die Unterscheidung *Muttersprachler/Nichtmuttersprachler*; „Erstsprachler“ findet sich dagegen kaum.

## 2 Bilingualismus – Mehrsprachigkeit

Der *Erstspracherwerb* kann *monolingual* oder auch *bilingual* sein, wenn in den ersten Lebensjahren gleichzeitig zwei Sprachen erworben werden; im letzteren Fall wird von *Zweisprachigkeit* bzw. *Bilingualismus* oder *doppeltem Erstspracherwerb* (2L 1; vgl. Tracy 2009) gesprochen, wobei zwischen balancierter Zweisprachigkeit, Zweisprachigkeit mit einer dominanten Sprache und unterschiedlichen Formen und Graden von Zweisprachigkeit unterschieden wird (Apeltauer 2001); zuweilen wird *Bilingualismus* auch als übergeordneter Begriff verwendet. Daneben wird auch von *Mehrsprachigkeit* gesprochen, ein Terminus, der aber nicht auf diesen Erwerbszeitraum begrenzt ist, sondern für alle Formen von multipler Sprachkompetenz verwendet wird und sowohl individuelle als auch gesellschaftliche Mehrsprachigkeit bezeichnen kann (Dietrich 1987, 353; Apeltauer 2001, 633 ff., Hufeisen, E2). Allerdings wird Mehrsprachigkeit z. T. erst dann gesehen, wenn mehr als zwei Sprachen gesprochen werden (Bausch 2003, 439). Interessant ist, dass im Alltagsbewusstsein selbst hohe Sprachkompetenz in mehreren Sprachen dagegen nicht als „Mehrsprachigkeit“ betrachtet wird, wenn sie sich nur auf einzelne Domänen oder Kompetenzen bezieht, da „Mehrsprachigkeit“ mit einem in der Realität seltener anzutreffenden Ideal umfassender, balancierter Sprachkompetenz in Verbindung gebracht wird (Crochot 2007, Tracy 2009); faktisch ist eher selten mit balancierter Bilingualität zu rechnen (Tracy 2014: 19). Schließlich wird im Europäischen Referenzrahmen (Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit 2001, 17) *Mehrsprachigkeit* gegen *Vielsprachigkeit* abgegrenzt und dabei das Bild eines Menschen skizziert, der flexibel mit seinen verschiedenen Sprachkompetenzen und interkulturellen Kenntnissen Kommunikation in unterschiedlichen kulturellen Kontexten bewältigt (zur Didaktik der Sprachenvielfalt vgl. Oomen-Welke, F4).

### 3 Erstsprache – Zweitsprache

Meist wird davon ausgegangen, dass ca. ab dem 3./4. Lebensjahr aufgrund der bereits erworbenen Sprachkenntnisse und der neuronalen und kognitiven Entwicklung für die Aneignung einer neuen Sprache eine veränderte Erwerbssituation besteht und deshalb ab diesem Zeitpunkt von *frühem Zweitspracherwerb* gesprochen. Die neue „zweite“ Sprache bezeichnet man in Anlehnung an den englischen Fachterminus auch als *L2*, da es sich um eine Sprache handelt, die zeitlich versetzt zur Erstsprache erworben wird. Weiter wird zwischen *kindlichem* oder auch *frühem Zweitspracherwerb* einerseits und dem *Zweitspracherwerb Erwachsener* unterschieden. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass mit dem Ende der Pubertät physische und psychische Entwicklungen abgeschlossen sind, die den Spracherwerb maßgeblich beeinflussen. Insbesondere wurde lange Zeit in Anschluss an Lenneberg (1967) angenommen, die Lateralisierung, also die Ausbildung der Gehirnhälften, sei mit der Pubertät abgeschlossen und dies habe wesentliche Bedeutung für die Aneignung von Sprachen. Heute haben wir weitergehende, differenzierte Einblicke in die Entwicklung des Gehirns in Bezug auf Lateralisierung, Plastizität und andere Aspekte, so dass fraglich ist, welche Bedeutung der von Lenneberg angenommenen kritischen Periode zugesprochen werden kann (vgl. Klein 2000; Nitsch 2007). Dennoch zeigen sich zwischen dem Zweitspracherwerb von Kindern und Erwachsenen eine Reihe von Unterschieden, die für eine Differenzierung nach Altersgruppen sprechen, wobei der Beginn des Erwachsenendaseins eine wesentliche Erwerbsbedingung darstellt. Aber auch im Kindesalter ist es sinnvoll, verschiedene Altersphasen zu unterscheiden. Während Ehlich (2005) die Alterphasen 0–3, 3–6 und 6–12 Jahre unterscheidet, scheint es mir produktiv, die Gruppe von 6–12 Jahre in zwei Altersabschnitte zu differenzieren (6–8 Jahre und 8–12 Jahre), so dass institutionelle Rahmenbedingungen wie auch kognitive und sprachliche Entwicklungen berücksichtigt werden.

Der Ausdruck *Zweitsprache* wird von vielen Autoren als übergeordneter Begriff für alle Formen der Sprachaneignung nach der Erstsprache verwendet, andere unterscheiden insbesondere *Tertiärsprachen* und *Fremdsprachen* (s.u.). Im engeren Sinne ist der Erwerb einer *Zweitsprache* aber an eine Reihe unterschiedlicher Erwerbsbedingungen gebunden. Zentral für Zweitspracherwerb ist, dass die Aneignungsprozesse in Lebenssituationen stattfinden, in denen die *Zweitsprache* – meist in Bezug auf bestimmte Interaktionspartner bzw. sprachliche Domänen – zentrales Kommunikationsmittel ist und der Erwerb im Wesentlichen im Vollzug der Kommunikation erfolgt (vgl. Klein 1987). Dies ist bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund der Fall, die – im Falle von

Deutsch als Zweitsprache – in einem deutschsprachigen Land leben, und gilt entsprechend auch für Erwachsene mit längerem Aufenthalt im Land der Zielsprache.

Mit der Bezeichnung *Zweitsprache* ist zudem die Frage verbunden, inwiefern dieser Erwerbsprozess dem der Erstsprache ähnelt oder sich von diesem unterscheidet. Während für erwachsene Lerner von den meisten Autoren eine Reihe von spezifischen Unterschieden angenommen werden, ist bei kindlichem, frühen Zweitspracherwerb für einige Forscher die Lage weniger eindeutig, da sie starke Parallelen zum Erstspracherwerb sehen (vgl. Thoma/Tracy 2006; Rothweiler 2007).

Die später erworbene Zweitsprache kann durchaus zur dominanten Sprache für den individuellen Sprecher werden. Nicht selten wird sie subjektiv Muttersprache (s. o.) und der Begriff Zweitsprache mag den Betroffenen daher unangemessen erscheinen. Zur wissenschaftlichen Erfassung der Spracherwerbsprozesse erscheint er hingegen unverzichtbar. In Anbetracht der großen Heterogenität der Gruppe ist hierbei insbesondere im schulischen Kontext das sog. Age of Onset (AoO), also der Beginn des Deutscherwerbs von großer methodischer Bedeutung, der gelegentlich in Untersuchungen nicht ausreichend dokumentiert wird.

#### 4 Zweitsprache – Fremdsprache

*Zweitsprache* und *Zweitspracherwerb* werden häufiger auch als Oberbegriff für verschiedene Typen des Spracherwerbs verstanden, der zeitlich versetzt zum Erwerb der ersten Sprache verläuft und nicht dem klassischen Bilingualismus zugerechnet werden kann (Wolff 2003). Dabei wird unterschieden zwischen dem *ungesteuerten Zweitspracherwerb*, der sich ähnlich wie der Erstspracherwerb in und durch Kommunikation vollzieht, und dem durch Unterricht oder anderen Lehr- und Lernsituationen (wie beispielsweise Tandemsettings) *gesteuerten Zweitspracherwerb*, wie er etwa im Englischunterricht an deutschen Schulen vorliegt, bei dem die neue Sprache also keine hohe Bedeutung für die Bewältigung der Alltagskommunikation hat. In diesem Sinne handelt es sich um eine Fremdsprache bzw. Fremdspracherwerb, der auch als *gesteuerter Fremdspracherwerb* bezeichnet wird (Vollmer et al. 2001, Wolff 2003). Entsprechend spricht man von *Deutsch als Zweitsprache* und *Deutsch als Fremdsprache* (s. u.).

Die Unterscheidung in nicht durch Unterricht gesteuerten *Zweitspracherwerb* und unterrichtlich vermittelten *Fremdspracherwerb* skizziert zwei wesentlich unterschiedliche Erwerbsbedingungen, die sich in realen Lernbiographien allerdings durchaus mischen können. So hat die Erwerbssituation von neu zugewanderten Erwachsenen oder Kindern, die in Sprachkursen anfangen Deutsch

zu lernen, anfangs starke Elemente eines Fremdsprachenerwerbs. Umgekehrt hat der Spracherwerb von Schüler/innen in fremdsprachigen Schulen auch Elemente ungesteuerten Zweitspracherwerbs (vgl. auch Rösler 1994, 1 ff.). Welchen Einfluss aber jeweils der zweit- bzw. fremdsprachliche Unterricht einerseits und der Erwerb in der alltäglichen Kommunikation in solch „gemischten“ Erwerbssituationen haben, ist m. W. bis heute nicht untersucht.

## 5 Zweitsprache – Tertiärsprache

Nicht wenige Menschen lernen im Laufe ihres Lebens mehr als eine Zweit- oder Fremdsprache. Während die Zweitspracherwerbsforschung im Allgemeinen den Erwerb jeglicher nach der Erstsprache erworbenen Sprache untersucht und als „Zweit“-Sprache kategorisiert, gilt die Aufmerksamkeit einiger Autoren der Frage, inwieweit das Erlernen einer dritten oder vierten (oder xten) Sprache nicht wiederum besondere Bedingungen hat. In Analogie zu Erst- und Zweitsprache verwenden sie den Terminus *Tertiärsprache* oder auch *L3* (Bahr et al. 1996 für schulische Tertiärsprachen, Hufeisen/Lindemann 1998 allgemein; Hufeisen 2001; Hufeisen, E2). Grundannahme ist, dass bestimmte Sprachaneignungsprinzipien ähnlich sind, erworbenes Sprachwissen und entwickelte Sprachlernstrategien übertragen werden können und dies den Drittspracherwerb beeinflusst.

## 6 L1–L2 – Interlanguage

In der Literatur finden sich in Zusammenhang mit Zweitspracherwerb weiter die Begriffe *Ausgangssprache* und *Zielsprache* (in Anlehnung an den englischen Sprachgebrauch *source language* und *target language*) und ähnlich auch *Primärsprache* – *Sekundärsprache* sowie *Quellsprache* – *Empfängersprache* (vgl. Dietrich 1987; eine der einschlägigen Fachzeitschriften heißt entsprechend *Zielsprache Deutsch*). Die Begriffe implizieren, dass der zurückzulegende Weg von der Ausgangssprache zur Zielsprache nicht nur einfach Lernzeit beansprucht, sondern eine eigene Struktur und eigene Dynamik hat, die lernerspezifische Kompetenzen prägt.

Die sich dabei herausbildenden Kompetenzen sind u. a. dadurch gekennzeichnet, dass sie Strukturen aufweisen, die weder in der Standardnorm der Ausgangs- noch in der Zielsprache existieren. Solche lernerspezifischen Äußerungen werden in Anschluss an Selinker (1972) auch als *Interlanguage* bezeichnet; daneben finden sich die Bezeichnungen *Lernersprache* (Kasper 1989) bzw. in soziolinguistischer Perspektive *Lernervarietät* oder zuweilen *Interimssprache* (vgl. Ahrenholz, B3).

## 7 Zweitsprache – Fremdsprache: weitere Implikationen

Einige der Faktoren, die den Zweit- oder Fremdsprachenerwerb beeinflussen, werden in dichotomischen Paaren beschrieben, die in der Literatur immer wieder Verwendung finden und die im Folgenden kurz charakterisiert werden sollen. Hierzu gehören:

- *ungesteuert (natürlich) – gesteuert*
- *erwerben – lernen*
- *Inland – Ausland*
- *unterprivilegiert – privilegiert*
- *bildungsfern – bildungsnah*

### 7.1 ungesteuert vs. gesteuert

Es wird, wie bereits angedeutet, davon ausgegangen, dass es für den Sprachaneignungsprozess einen wesentlichen Unterschied macht, ob er überwiegend in und durch Kommunikation erfolgt oder in Lehr- Lernsituationen stattfindet. Im Unterricht erfolgt der Sprachlernprozess in einer – je nach methodisch-didaktischem Ansatz etwas unterschiedlichen – Progression, die im Allgemeinen das Ziel hat, den Prinzipien „vom Einfachen zum Schwierigeren“ und „vom Häufigen zum weniger Häufigen“ (unter Beachtung kommunikativer Relevanz) zu folgen, wobei keineswegs umfassendes empirisches Wissen darüber besteht, was für (bestimmte) Lerner einfach oder schwierig ist, sondern auch auf didaktische Traditionen zurückgegriffen wird. Weiter werden im Unterricht Hilfestellungen beim Hör- und Leseverstehen, der Aussprache, dem Nachvollzug von Sprachstrukturen und pragmatischen Regelmäßigkeiten gegeben. Insgesamt werden vom Lerner in Unterrichtskontexten nur Äußerungen in der neuen Sprache erwartet, für die er vorher eine Hilfestellung erhalten hat. In Spracherwerbssituationen, die (im Wesentlichen) in alltäglicher Kommunikation „naturwüchsig“ stattfinden, „ohne systematische intentionale Versuche, den Prozess des Spracherwerbs zu steuern“ (W. Klein 1987, 28), haben die Sprecher hingegen für die Aufgabe, aus einem längeren Lautstrom lexikalische und grammatische Einheiten zu segmentieren und analysieren und in Hinblick auf ihre semantische oder strukturelle Funktion zu verstehen, andere und z. T. schwierigere Bedingungen als im Fremdsprachunterricht (W. Klein 1987 nennt dies *das Analyseproblem*, vgl. auch Müller, C10). Im ungesteuerten Zweitspracherwerb muss der Sprecher im Alltag bedeutsame Kommunikationssituationen bewältigen, für die er sprachlich zumindest am Anfang nur über sehr beschränkte Mittel verfügt. Er muss sagen, was er will, nicht will, was andere tun sollen, was getan wurde etc. ohne sogleich über die phonetischen, lexikalischen, syntaktischen, morphologischen und pragmatischen Kenntnisse ausreichend zu verfügen (Klein nennt dies *das*

*Syntheseproblem*). Welche Folgen dies für den Verlauf, die Geschwindigkeit und den Endzustand des Erwerbsprozesses hat, ist – vor allem für den kindlichen und jugendlichen Zweitspracherwerb, auch im Kontext von Kita und Schule – insgesamt noch zu wenig erforscht (vgl. Ahrenholz, B03). Aber es scheint einsichtig, diese zwei Erwerbssituationen zu unterscheiden, was im Allgemeinen durch die Bezeichnungen *gesteuert* und *ungesteuert* geschieht, zuweilen als Attribut zu Zweitspracherwerb, zuweilen auch in der Unterscheidung *ungesteuerter Zweitspracherwerb* und *gesteuerter Fremdspracherwerb*.

In frühen Publikationen wurde der *ungesteuerte* Zweitspracherwerb gelegentlich auch als *natürlicher* Zweitspracherwerb bezeichnet und in Gegensatz zu schulischen Fremdsprachenlernprozessen gesetzt. Dies hat zu einer umfassenden polemischen und m. E. unfruchtbaren Auseinandersetzung zwischen Vertretern einer bestimmten Schule der Zweitspracherwerbsforschung und Vertretern der Sprachlehr- und -lernforschung geführt (vgl. E. Klein 1987 für einen Überblick, auch Königs 1992). Die Polemik entzündete sich u. a. an dem möglichen Gegenbegriff zu *natürlichem* Zweitspracherwerb. Deutlich wird in diesem Zusammenhang aber u. a. die Schwierigkeit, dass Attribute wie *natürlich* und *gesteuert* nur Teilaspekte der Erwerbsprozesse beleuchten. Auch schulisch gestütztes Sprachenlernen basiert selbstverständlich auf natürlichen Prozessen, auch nicht durch Unterricht gesteuertes Lernen kennt Steuerungsprozesse, sei es in Formen der Selbstkontrolle oder in Form von Bitten um Ausdruckshilfen oder um vom Lerner eingeforderte Korrekturen durch Gesprächspartner oder durch bewusste oder unbewusste Übernahme von Formulierungen, die als modellhaft verstanden werden, etc.

## 7.2 Erwerben – Lernen

Der Unterscheidung in *ungesteuerten* und *gesteuerten* Erwerb entspricht ein Stück weit die Dichotomie *Erwerben* und *Lernen*, die häufig auch mit der Unterscheidung von Zweitspracherwerb und Fremdsprachenlernen identifiziert werden. Während *Erwerben* stärker Prozesse fokussiert, die nicht intentional gesteuert sind, verweist *Lernen* auf einen absichtsvollen Aneignungsprozess. Auch hier sind wieder Einschränkungen zu formulieren, da die begriffliche Unterscheidung zum einen nicht nur für unterschiedliche Aneignungskontexte verwendet wird, sondern z. B. bei Krashen (1988), der diese Unterscheidung populär gemacht hat, auch unterschiedliche Phasen oder Aspekte des Erwerbs bezeichnen. *Lernen* ist dann mit einer starken Selbstkontrolle (*monitoring*) in Bezug auf die Einhaltung von angeeigneten Regeln verbunden, während *Erwerben* die nicht kontrollierten Seiten der Sprachaneignung bezeichnen. Andererseits finden sich in der Literatur auch Arbeiten zu impliziten Aneignungsprozessen, die

ebenfalls als (nicht intentional gesteuerte) *Lernprozesse* bezeichnet werden. Der deutsche Sprachgebrauch kennt zudem wie erwähnt den Ausdruck „Erwerber“ in diesem Kontext eher nicht, so dass auch in Arbeiten zum Zweitspracherwerb von *Lernern*, *Lernersprachen* oder *Lernervarietäten* die Rede ist. Da die üblichen Bezeichnungen *Spracherwerb* und *Sprachenlernen* verschiedene Konnotationen haben können, wird in dem vorliegenden Beitrag häufiger der neutrale Begriff *Sprachaneignung* verwendet.

### 7.3 Inland – Ausland

Da ungesteuerter Zweitspracherwerb in und durch Kommunikation in bedeutsamen sozialen Kontexten erfolgt, also im Fall des Deutschen in deutschsprachiger Umgebung, und Fremdsprachenerwerb in institutionellen Kontexten in meist nichtdeutschsprachiger Umgebung, werden die beiden Erwerbssituationen auch mit *Spracherwerb* im „Inland“ (= Land der Zielsprache) und *Spracherwerb* im Ausland identifiziert. Im Zeitalter von Internet, Satellitenfernsehen, Billigflügen und umfangreichen Austauschprogrammen für Studierende ist diese Inland-Ausland-Unterscheidung allerdings im Ansatz aufgelöst und wir haben zum Teil komplexe, kombinierte *Spracherwerbssituationen* eigener Art (vgl. Rösler 1994, 1 ff.); auch neuere bilinguale Schulsysteme können sowohl fremd- wie auch zweitsprachliche Züge aufweisen.

Die Inland-Ausland-Unterscheidung wird zuweilen auch verbunden mit der Erwerbssituation Migration, so dass Glück (1991) von A-Linie (für Auslands-Linie) und M-Linie (für Migrations-Linie) spricht. In diesem Zusammenhang werden die beiden Erwerbskontexte auch häufiger mit unterschiedlichen sozialen Faktoren verbunden.

### 7.4 unterprivilegiert – privilegiert bildungsfern – bildungsnah

Zu den sozialen Faktoren gehören Schichtzugehörigkeit und Bildungserfahrung (vgl. Barkowski 2001). Die traditionellen Studien zum Deutsch-als-Zweitsprache-Erwerb Erwachsener aus den 70er und 80er Jahren des vorigen Jahrhunderts beziehen sich auf Arbeitsmigranten, die eher ungelernete Tätigkeiten verrichten und über geringe Einkommen verfügen; gleichzeitig bringt diese Personengruppe im Allgemeinen eine geringe Bildungserfahrung mit, wobei große Unterschiede in Abhängigkeit vom Herkunftsland bestehen, da v. a. Arbeitskräfte aus Jugoslawien eine tendenziell bessere Schul- und Berufsausbildung besaßen (Borris 1973, 29). Überwiegend hatten die Arbeitskräfte aber keine oder nur einfache Schulabschlüsse und keine Erfahrungen im Zweit- und Fremdspracherwerb. Der Zusammenhang von (ungesteuertem) Zweitspracherwerb und soge-

nannten bildungsfernen Schichten ergibt sich allerdings nur aus einem Teil der deutschen bzw. europäischen Forschungstradition. Dabei wird zum einen nur eine Teilgruppe derjenigen Lerner erfasst, die eine Sprache (überwiegend) ungesteuert erwerben. Zum anderen ist zu beachten, dass die Zweitspracherwerbsforschung Prinzipien des ungesteuerten (und in Teilen der Disziplin auch gesteuerten) Spracherwerbs untersucht, bei der soziale Kontextfaktoren nur eine zu kontrollierende Variable darstellen.

Im Übrigen haben wir heute einen genaueren Einblick in die Bildungsvoraussetzungen der Zuwanderer, wonach sich für die Zusammensetzung der Arbeitsmigranten, Aussiedler und anderer Zuwanderer heute ein differenzierteres Bild zeigt, als dies für die frühen Jahre der Tendenz nach zutreffend gewesen sein mag. So haben beispielsweise mehr als die Hälfte der Zugewanderten im Jahr 2014 Abitur oder Fachhochschulreife und fast 36% einen Hochschulabschluss. Bei den vor 1980 Zugewanderten waren es 19,5% bzw. 10,7%. (Datenreport 2016). In Hinblick auf den Bildungserfolg, der u.a. an Sprachkompetenzen gebunden ist, zeigen Studien wie PISA einen Zusammenhang zwischen überproportional schwachen Testergebnissen bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (wie auch bei anderen Schüler/innen) und dem Sozialprofil ihrer Familien (vgl. Chlosta/Ostermann A2). Allerdings bestehen große Unterschiede je nach Personengruppe mit Migrationshintergrund. Insbesondere unter MigrantInnen der zweiten Generation ist der Anteil der hohen Schulabschlüsse seit dem Jahr 2000 um 6% gestiegen (Datenreport 2016).

Deutsch als Fremdsprache wird nach Barkowski (2001) demgegenüber eher mit sozial gehobenen Schichten und Personen in Verbindung gebracht, die bereits über Erfahrungen beim Erlernen einer weiteren Sprache verfügen. Dies gilt für Studierenden des Deutschen als Fremdsprache im Ausland und vermutlich für einen Großteil der Klientel des Goethe-Instituts; hierzu gehört auch die hohe Zahl der TeilnehmerInnen an Vorintegrationskursen (vgl. Decker, DTP 10, 354).

## **7.5 Deutsch als Zweitsprache – Deutsch als Fremdsprache**

*Deutsch als Fremdsprache* und *Deutsch als Zweitsprache* unterscheiden sich in einer Reihe unterschiedlicher Rahmenbedingungen (vgl. Kuhs, E3), die allgemeine gesellschaftliche Aspekte und eine politische Dimension ebenso umfassen wie eine praktische oder wissenschaftliche (vgl. Barkowski 2003, 521). Es ist auch notwendig, *Deutsch als Fremdsprache* und *Deutsch als Zweitsprache* von einander abzugrenzen, da mit diesen Termini u.a. zwei unterschiedliche