

Rezensionen

Ausgabe 15, Februar 2019

Esra Hack-Cengizalp (Goethe-Universität Frankfurt) rezensiert:

Gebele, Diana/ Zepter, Alexandra L. (2018): Deutsch als Zweitsprache. Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 222 Seiten.

Diana Gebele und Alexandra L. Zepter verweisen mit ihrem neu erschienenen Sammelband auf den Paradigmenwechsel des DaZ-Unterrichts. Sie beziehen „Deutsch als Zweitsprache“ auf den Unterricht mit „neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen“ und lenken somit die Aufmerksamkeit auf veränderte Spracherwerbskontexte nicht zuletzt seit den aktuellen Fluchtbewegungen und damit zusammenhängend auf den Aufbau des Deutschen (als Zweitsprache) vor dem Hintergrund bereits erlernter Erstsprachen. Die Bedeutung der Erstsprachen für die (Sprachen-)Lernenden und die Wertschätzung der diese Erstsprachen sprechenden Lernenden durch die aufnehmende Institution im Zweitspracherwerbskontext sowie der Unterricht als Ort des Aufbaus und der Entfaltung sprachlicher Ressourcen ist das gemeinsame Grundverständnis der Beiträge des Sammelbandes.

Der Sammelband umfasst 12 Artikel, die sich mit dem o. g. Thema aus unterschiedlichen Blickwinkeln auseinandersetzen. Die Beiträge wurden auf drei thematischen Blöcke verteilt: Der erste Themenblock setzt sich mit den institutionellen Herausforderungen auseinander, die sich durch die Eingliederung neu zugewanderter Kinder und Jugendlichen, sog. Seiteneinsteiger/innen, in den Unterrichtsalltag ergeben. Beiträge des zweiten Themenblocks befassen sich mit curricularen Veränderungen im Deutschunterricht. Professionelle Herausforderungen sind schließlich Themen des dritten Themenblocks.

GESA SIEBERT-OTT und LENA DECKER geht es um die Frage, wie vor allem der Umgang mit sprachlicher Diversität an deutschen Schulen fachlich und curricular fundiert gestaltet werden kann. Sie sehen in der sprachlichen Diversität ein entfaltbares Potenzial und halten auch die Bildung in der Erstsprache im Gesamtsprachencurriculum für selbstverständlich¹. Als maßgebliche Faktoren zum Gelingen von Bildungsprozessen bestimmen die Autorinnen einerseits die Hinterfragung des institutionellen Selbstverständnisses hinsichtlich Bildungs- und Erziehungsauftrag und andererseits die Überprüfung von methodisch-didaktischen Maßnahmen, die ausschließlich mit dem Begriff der sprachlichen Norm² operieren. Denn institutionelle Rahmenbedingungen – so wird argumentiert – müssen (unter der Voraussetzung, dass sie zur Erreichung der Bildungsziele beitragen) an die Vielfalt der (sprachlichen) Lernausgangslagen aller Schülerinnen und Schüler angepasst werden. Die Grundlage dafür sei ein pädagogisch-didaktisches Umdenken zugunsten des Lehrens und Lernens innerhalb zunehmend globalisierter Lebensumstände.

¹ Und merken gleichzeitig an, es bleibe zu diskutieren, in welcher Form dies geschieht.

² unter dem Vorbehalt einer Spezifizierung dieses Konstrukts

YVONNE DECKER-ERNST befasst sich mit der Mikroebene der sprachlichen Vielfalt: der Heterogenität in Vorbereitungsklassen.³ Im Zentrum des Beitrags steht der Begriff der Heterogenität, deren Merkmale vor dem Hintergrund der Lehr-Lern-Prozesse im Allgemeinen und der Schülerschaft im Speziellen beschrieben wird (Alter, Leistung, Bildungserfahrung, Sprachkenntnisse in L1 und L2 usw.). Dabei wird ein individuumzentriertes Verständnis von Heterogenität favorisiert. Als empirischen Rahmen für die Auslegung des Begriffs dienen die Studienergebnisse einer Untersuchung zur Heterogenität in Vorbereitungsklassen in Baden-Württemberg. Die Heterogenität ergibt sich demnach aus unterschiedlichen Faktoren, wie z. B. der schulspezifischen Organisation von Vorbereitungsklassen, der den SchülerInnen zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit, der Heterogenität hinsichtlich fachlich-didaktischem, diagnostischem sowie affektivem Wissen der Lehrkräfte in Vorbereitungsklassen und hinsichtlich der Unterrichtsinhalte und dem eingesetzten methodischem Werkzeug durch die Lehrkraft. Auch die familiären Voraussetzungen der Lernenden und ihre Lernausgangslagen tragen zur Heterogenität von Vorbereitungsklassen bei.

HEIDI RÖSCH rückt in ihrem Beitrag den Begriff der Heterogenität ebenfalls in das Zentrum und bezieht diesen auf den Kontext des interkulturellen Lernens. Sie definiert die Gruppe der SeiteneinsteigerInnen als sprachlich heterogen, unabhängig davon, ob sie dieselbe oder verschiedene Erstsprachen sprechen. Die Autorin betont dabei die kulturelle Gebundenheit von Lerngegenständen im Kontext des interkulturellen Lernens, betrachtet sie multiperspektivisch und lässt Bezüge zwischen kulturell geprägten Vorstellungen herstellen. Vor dem Hintergrund verschiedener Sprachlernangebote, die zwischen einzelnen Adressaten (DaM-, DaZ- und DaF-Lernende) differenzieren, wird auf die fließenden Übergänge zwischen methodischen Ansätzen und damit auf die Notwendigkeit einer zielgruppendifferenzierten Sprachbildung hingewiesen.

DIANA MAAK und JULIA RICART BREDE fokussieren in ihrem Beitrag auf den Einsatz von Mittlersprachen, die eine Verständigung zwischen Personen mit unterschiedlichen Erstsprachen erleichtern bzw. ermöglichen können. Obwohl der Begriff der Mittlersprache in anderen Formen⁴ bereits forschungstraditionell etabliert ist, fehlt bislang eine theoretische Systematisierung, die die Autorinnen mit diesem Beitrag vornehmen. Zur Systematisierung des Begriffs werden mehrere Kriterien herangezogen, wie z. B. wer eine Mittlersprache verwendet oder in welchen Situationen diese mit welchem Ziel zum Einsatz kommt. Neben einer Darstellung der möglichen Konstellationen, in denen verschiedene Sprachen als Mittlersprachen verwendet werden, wird exemplarisch gezeigt, wie im konkreten Unterricht sprachliche Ressourcen aktiviert werden, um ein (zielsprachliches) Fachwissen aufzubauen. Neben dieser Funktion von Mittlersprachen verweisen die Autorinnen auch auf die Bedeutung des Kompetenzaufbaus von Mittlersprachen im schulischen Unterricht.

STEFAN JEUK geht mit seinem Beitrag zum Thema *Sprachdiagnostik und Sprachstandsbeobachtung* schließlich auf die Thematik der schulischen Förderung ein. Es wird erörtert, inwiefern Diagnoseverfahren zielgruppensensibel sind, d. h. einerseits welche Vorteile sich beim Einsatz von Diagnoseverfahren zur Sprachstandsermittlung und Sprachförderung von Seiteneinsteiger/innen zeigen und andererseits welche Nachteile sich

³ Vgl. Rezension von Jeuk (2018) in der Ausgabe 13, März 2018 (www.daz-portal.de).

⁴ beispielsweise Mittlersprache als ‚Handel ermöglichende Sprache‘ im Mittelniederdeutschen in Skandinavien oder als ‚Wissen schaffende Sprache‘ (z. B. *Deutsch* als ‚Mittlersprache‘ zur Rezeption von romanischer Literatur in Dänemark)

ergeben, wenn für einsprachige Kinder normierte Diagnoseverfahren bei mehrsprachigen Kindern eingesetzt werden. Im Sinne einer Förderdiagnostik werden u. a. Entwicklungsverläufe und Erwerbsstufen in den Blick genommen und als Orientierungspunkt für die Gestaltung einer ressourcenorientierten Förderung verstanden. Im Allgemeinen plädiert Jeuk dafür, Diagnoseverfahren zielgruppensensibel und zielabhängig einzusetzen. Vorgestellt werden dabei unterschiedliche informelle Verfahren, die die Ableitung pädagogisch sinnvoller Fördermaßnahmen ermöglichen. Lernziele werden dabei auf der Basis kriterialer (und nicht selektiver) Bezugsnorm definiert.

Weitere Beiträge widmen sich der Gestaltung der Lernräume hinsichtlich diverser Lern- und Kompetenzbereiche. MARTA DAWIDOWICZ und DIANA FEICK befassen sich mit der Frage, welche Förderansätze sich für einen lernerzentrierten Unterricht zur Förderung des zweitsprachlichen Schriftspracherwerbs eignen und welche Anforderungen damit in der Lehrer/innenbildung verbunden sind. Essentiell für einen solchen Unterricht ist die Erfassung der schriftsprachlichen Kompetenzen. Es werden differenzierte förderdiagnostische Verfahren vorgestellt. Die zu ermittelnden Förderziele sollten sowohl die Alphabetisierung in der Erst- als auch in der Zweitsprache umfassen oder zumindest einen sprachvergleichenden Ansatz im Alphabetisierungsunterricht verfolgen. Im Interesse einer Selbstständigkeit des Lernens sollte der Unterricht laut Dawidowicz und Feick den Ansprüchen einer Individualisierung und Autonomisierung genügen. Sie schlagen vor, didaktisch-methodische Ansätze zu verfolgen, die den Lernern ermöglichen, sowohl auf der metakognitiven (z. B. Lernstrategien entwickeln) als auch auf der mentalen Ebene (z. B. eigenen Lernprozess planen, steuern und evaluieren) zu operieren. Somit komme der Lehrkraft die bedeutende Rolle eines Lernprozessbegleiters zu und damit zusammenhängend ist die Professionalisierung von Lehrkräften hinsichtlich eines binnendifferenzierten und autonomieförderlichen Unterrichts entscheidend.

ANJA BALLIS und STEFAN HACKL widmen sich dem Kompetenzbereich Lesen und heben u. a. die interlingualen Wechselwirkungen im Leseprozess bei Zweisprachigen hervor. Wie auch in den vorangegangenen Beiträgen werden mehrere diagnostische Verfahren mit dem Fokus auf Lesefähigkeiten vorgestellt und auf die Notwendigkeit der Ermittlung von Lesekompetenzen hingewiesen. Es wird jedoch gleichzeitig angemerkt, dass die Diagnoseinstrumente nicht auf Lernende von DaZ zugeschnitten bzw. standardisiert sind. Es werden didaktisch-methodische Aspekte auf der Basis eines migrationssensiblen Unterrichts erläutert und vor dem Hintergrund des herkunftsspracheninkludierenden Lesekompetenzerwerbs argumentiert.

Das Schreiben im bildungssprachlichen Register wird von ALEXANDRA L. ZEPTER thematisiert. Der Beitrag eröffnet unterrichtspraktische Zugänge zu generativer Textproduktion auf der Basis des konstruktionsgrammatischen bzw. gebrauchsbasierten Ansatzes. Dabei findet die generative Textproduktion auf sprachlicher sowie literarischer Ebene statt, die u. a. auf eine handlungsbasierte Spracharbeit abzielt. Das sprachliche und literarische Lernen in Form von Scaffolding wird mit dem Ziel, die Lernenden frühzeitig an das bildungssprachliche Register heranzuführen, verknüpft.

Als eine weitere Schlüsselkompetenz konzentrieren sich JULIANE STUDE und OLGA FEKETE auf das Sprechen und Zuhören, stufen diese als relevante Kompetenzbereiche hinsichtlich Diskursfähigkeiten ein und heben so die Bedeutung des Aufbaus mündlicher Kommunikationskompetenzen hervor, um Lernende (jedoch nicht ausschließlich Seiteneinsteiger/innen) zur gesellschaftlichen Gesprächsteilnahme zu ermutigen. Zu dieser

führe die Stärkung mündlicher Kompetenzen im Unterricht, d. h. ein gezielter Einsatz von Diskursaktivitäten wie z. B. Trainings der auditiven Wahrnehmung bzw. des analytischen Zuhörens oder des interaktiven Zuhörens innerhalb von Gesprächen. Die Verankerung kommunikativer Kompetenzen in Bildungsstandards ist ein weiterer Aspekt in der Analyse der Bedeutung von Förderung kommunikativer Kompetenzen. Eine entsprechende unterrichtliche Förderung umfasst die Bereitstellung von routinisierten Diskursformeln und die Aneignung von Zuhörstrategien in authentischen Gesprächssituationen bis hin zur Nutzung von in der Erstsprache erworbenen Diskurselementen durch mehrsprachige Lernende.

DIANA GEBELE nimmt den Grammatikunterricht in den Blick und analysiert normative, administrative sowie erwerbstheoretische Aspekte der Grammatikvermittlung im Unterricht. Des Weiteren wird diese curricular verortet und in Lehrwerken für den DaZ-Unterricht konzeptionell betrachtet. Die Autorin weist darauf hin, dass in der Zweitspracherwerbsforschung noch Forschungsdesiderata beim Erwerb einzelner Kompetenzbereiche (wie z. B. im Erwerb der deutschen Syntax) bei Lernenden mit im Vergleich zu Türkisch und Russisch weniger häufig gesprochenen Migrantensprachen wie Arabisch oder Chinesisch vorliegen. Eine sprachsystematische Grammatikvermittlung, die implizite Erwerbsprozesse einbezieht und zu einer Vollständigkeit grammatischer Kompetenzen im weiteren Sinne überführt, sei eine vorteilhafte Vorgehensweise, um den fehlenden Input und die verkürzte Lerdauer bei SeiteneinsteigerInnen zu kompensieren. Das Verständnis von grammatischen Fähigkeiten reicht dabei von orthographischen Fähigkeiten bis zur Bildung von vollständigen Sätzen.

Der Block „Lern- und Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts“ wird durch den Beitrag von INGELORE OOMEN-WELKE abgeschlossen. Der Wortschatz fungiert als die Schnittstelle zwischen den Kompetenzbereichen und hat einen direkten Einfluss auf den schulischen Lernerfolg.⁵ Die Bedeutung einer gezielten Zusammenstellung eines Basiswortschatzes und der Auf- und Ausbau von Wortbildungsmustern bilden das Zentrum des Beitrags. In Begleitung der bereits überwiegend zufällig erfolgenden Wörteraneignung soll eine gezielte Wortschatzarbeit im Unterricht den Wortschatzerwerb bei mehrsprachigen Lernenden unterstützen und systematisieren. Als einen der wichtigsten Bausteine der Wortschatzarbeit erachtet Oomen-Welke den Basiswortschatz, der sich nach Häufigkeit und Geläufigkeit zusammensetzen lässt und überwiegend einfache Wörter (als Stammformen für formbezogene Wortschatzarbeit) umfasst. Einen weiteren Fokus bilden die Wortfamilien unter Nutzung von „formbaren“ Stammwörtern. Die Wortlisten dienen dabei der Orientierung für die Wortschatzdidaktik und sollten daher immer vergegenständlicht und verbildlicht bzw. kontextualisiert werden. Eine systematische Auswahl und Auf- und Erarbeitung von Wortschatz gehören schließlich zum sprachsensiblen Unterricht u. a. mit mehrsprachigen Lernenden.

Im Themenblock *Professionalisierung von Lehrkräften* stellen DIANA GEBELE und ALEXANDRA L. ZEPTER exemplarisch vor, wie Studierende in der Lehramtsausbildung im Bereich der sprachlichen Bildung auf die Herausforderungen des sprachsensiblen Unterrichts vorbereitet werden können. Sie zeigen auf, wie verschiedene, zielbasierte und in Kleingruppen erprobte Lehrformate (Praxisseminare, Ferienschulseminare, ...), in denen *sprachliche Bildung* als übergeordnetes Ziel fungiert, eine adressaten- und ressourcenorientierte Arbeit ermöglichen.

⁵ vgl. Steinhoff 2013

ROMAN BARTOSCH und ANDREAS ROHDE verweisen auf eine vorurteilsbewusste und sprachensible Haltung bei Lehrkräften. Am Beispiel des Englischunterrichts erörtern sie Kriterien für einen sprach-, kultur- und diversitätssensiblen Unterricht und identifizieren u. a. interkulturelle kommunikative Kompetenzen als Faktor für das Gelingen einer Sprach- und Kulturdidaktik an Schule und Hochschule. Für ein fachlich kompetentes Vorgehen seien neben einer linguistischen ebenfalls eine literatur- und kulturwissenschaftliche Qualifizierung notwendig.

Der rezensierte Sammelband hat ganz klar die Lehrkräfte und ihren Unterricht mit Seiteneinsteiger/innen im Blick. Es geht um die Schülerinnen und Schüler an deutschen Schulen, die um das Einschulungsalter herum und später nach Deutschland gezogen sind. Allerdings lassen sich viele Überlegungen, Vorschläge, Ausführungen auch auf weitere Zielgruppen wie die bereits in Deutschland geborenen mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern übertragen, so dass eine Inklusion auch in sprachlicher, kultureller und biographischer Hinsicht vollzogen wird. Damit verbunden weist der Band auf veränderte Rahmenbedingungen der Schule hin, womit curriculare, institutionelle und didaktische Herausforderungen, aber auch Chancen für einen individualisierten Unterricht aufgegriffen werden können. Er reagiert auf diese Chancen und Grenzen mit einer umfassenden Bereitstellung (erwerbs-)theoretisch fundierter und mehrperspektivisch angelegter didaktischer Landschaften und unterstützt so die Rezeption der Beiträge, auch nicht zuletzt durch die leserfreundliche Gestaltung des Buchs („thematische Blöcke“).

Literatur

Steinhoff, T. (2013): Wortschatz – im Zentrum von Sprachgebrauch und Kompetenzförderung. In: Geilberger/Wietzke (Hrsg): Handbuch Kompetenzorientierte Deutschunterricht. Weinheim/Basel: Beltz.

© daz-portal (www.daz-portal.de)