

Agnieszka Hunstiger und Uwe Koreik (Hg.)

# Chance Deutsch

Schule – Studium – Arbeitswelt

34. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache  
an der Leibniz Universität Hannover 2006



Band 78

Materialien  
Deutsch als Fremdsprache



Universitätsdrucke Göttingen





Agnieszka Hunstiger und Uwe Koreik (Hg.)

Chance Deutsch

This work is licensed under the [Creative Commons](#) License 2.0 “by-nd”, allowing you to download, distribute and print the document in a few copies for private or educational use, given that the document stays unchanged and the creator is mentioned.



erschienen als Band 78 in der Reihe „Materialien Deutsch als Fremdsprache“  
in den Universitätsdrucken im Universitätsverlag Göttingen 2009

---

Agnieszka Hunstiger und  
Uwe Koreik (Hg.)

## Chance Deutsch

Schule – Studium – Arbeitswelt

34. Jahrestagung des Fachverbandes  
Deutsch als Fremdsprache 2006  
an der Leibniz Universität  
Hannover

Materialien  
Deutsch als Fremdsprache  
Band 78



Universitätsverlag Göttingen  
2009

## Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Die „Materialien Deutsch als Fremdsprache“ sind eine Reihe des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache e.V. (FaDaF), in der Tagungsergebnisse, Dissertationen und andere wichtige Einzeldarstellungen aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache veröffentlicht werden.

[http://www.fadaf.de/de/Publikationen/mat\\_daf/](http://www.fadaf.de/de/Publikationen/mat_daf/)



Dieses Buch ist nach einer Schutzfrist auch als freie Onlineversion über die Homepage des Verlags sowie über den OPAC der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek (<http://www.sub.uni-goettingen.de>) erreichbar. Es gelten die Lizenzbestimmungen der Onlineversion. Es ist nicht gestattet, Kopien oder gedruckte Fassungen der freien Onlineversion zu veräußern.

Titelabbildung: <http://www.flickr.com/photos/iik-duesseldorf/>  
Satz und Layout: Uwe Koreik

© 2009 Universitätsverlag Göttingen  
<http://univerlag.uni-goettingen.de>  
ISBN: 978-3-941875-04-3  
ISSN: 1866-8283

# **Inhalt**

Vorwort.....	7
--------------	---

## **Themenschwerpunkt 1: Integrationskurse DaZ**

### **Jörg Matthias Roche**

Wie Deutsche mit Ausländern sprechen und was man daraus für den Spracherwerb und den Sprachunterricht lernen kann.....	11
---	----

### **Christoph Hausschild / Erika Hoffmann**

Die Integrationskurse des Bundes – Bilanz und Weiterentwicklung.....	35
--	----

### **Rosemarie Buhlmann**

Die Konzeption des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge für die Zusatzqualifizierung von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Zweitsprache.....	41
---	----

### **Redaktionsteam der ZQDaZ (Landesverband Niedersachsen)**

Lehrkräftequalifizierung für den Unterricht in Integrationskursen. Konzept des Landesverbandes der Volkshochschulen Niedersachsens e.V.....	57
--	----

### **Sabine Jentges**

Zur Rolle von Alphabetisierung und Nullanfängerunterricht in der Ausbildung von DaF-Lehrpersonen.....	65
--	----

### **Beate Blüggel / Amadeus Hempel / Simone Henke**

Die organisatorischen und finanziellen Rahmenbedingungen der Integrationskurse des BAMF und die daraus resultierenden pädagogischen Konsequenzen.....	85
--	----

**Themenschwerpunkt 2:  
Testen und Prüfen in DaZ / DaF**

**Christian Krekeler**

Auswahltests für alle ausländischen Studienbewerber statt Feststellungsprüfung für wenige? ..... 93

**Dorrie Goossens**

Eine Prüfung für DaF in den Niederlanden am Beispiel Hörverständnis ..... 109

**Sylvia Adamczak-Kryzstofowicz**

Zur Überprüfung des Hörverstehens in der neuen Fassung der DaF-Abiturprüfung in Polen ..... 121

**Tibor Vigh**

Der Prüfungsteil *Schreiben* im neuen ungarischen Abitur für Deutsch als Fremdsprache ..... 149

**Katalin Petneki**

Problematik der Niveaustufen im neuen Abitur für Deutsch als Fremdsprache in Ungarn ..... 167

**Ulrike Arras**

Wie es zu einer Beurteilung kommt. Ein Forschungsbericht zu Strategien bei der Beurteilung schriftlicher Leistungen im Kontext der Prüfung TestDaF. .... 179

**Beate Zeidler**

Niveaustufenbeschreibungen vergleichbar machen: "Is my B1 your B1?" ..... 197

**Roland Forster**

Mündliche Noten – wofür? und wie? ..... 217

**Christina Eberle / Matthias Perner**

DSH-Qualitätssicherung am Fachsprachenzentrum der Leibniz Universität Hannover .....	229
---	-----

**Themenschwerpunkt 3:  
Schreiben und Sprechen in den Wissenschaften****Henning Hermann-Trentepohl / Martin Lange**

Dimensionen wissenschaftlichen Schreibens – Problemaufriss und Vorschläge für den Unterricht in studienbegleitenden DaF-Kursen .....	243
---	-----

**Gabriele Graefen**

Der lästige „Kleinkram“ beim (wissenschaftlichen) Schreiben in der Fremdsprache .....	269
--	-----

**Jin Zhao / Antje Stork**

Die wissenschaftliche Seminararbeit: Stolperstein für chinesische Studierende? .....	291
---	-----

**Michaela Reinhardt**

Sprechen in den Wissenschaften – zunächst mit Humor .....	309
---	-----

**Anja Centeno García**

Das mündliche Seminarreferat zwischen Theorie und Praxis .....	323
--	-----

**Ingrid Mummert**

Subjektivität beim Schreiben in der Fremdsprache .....	337
--	-----

**Themenschwerpunkt 4:  
DaZ und Mehrsprachigkeit**

**Ernst Apeltauer**

Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund.....355

**Gunde Kurtz**

Förderunterricht Deutsch *als Sprache*.....397

**Andrea Wagner**

DaF/DaZ, Mehrsprachigkeit und gelebte Internationalität – Beispiele aus dem Bildungsangebot und Alltag an einer International School in Deutschland .....417

**Martina Rost-Roth**

Korrekturen und Ausdruckshilfen im Deutsch-als Zweitsprache-Unterricht. Fallstudien und Vergleiche mit anderen Kontexten der Sprachförderung.....427

**Katja Francesca Cantone**

Sprachmischungen im simultanen Erwerb zweier Muttersprachen: Ein Fall von Sprachdominanz?.....443

**Sigrid Luchtenberg**

Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit – Widerspruch oder Möglichkeit? .....461

**Christoph Chlosta**

Deutsch als Zweitsprache im Rahmen der Lehrerbildung an der Universität Duisburg-Essen.....475

**Andrea Esgen**

Förderung zweisprachiger Kinder .....485

## Forum DaF

<b>Dagmar Schimmel / Linda Meier / Florian tom Wörden</b>	
Anfängerintensivkurse als Vorbereitung auf das Fachstudium .....	495
<b>Roya Moghaddam</b>	
Interkulturelle Kommunikation und Geschlecht? .....	513
<b>Anke Stöver-Blahak</b>	
Besser sprechen durch „Loreley“ und „Mondnacht“ .....	523
<b>Wolfgang Rug</b>	
Aktive Mitarbeit deutschsprachiger Hospitant/innen im DaF-Unterricht, eine Methode der sprachlichen Förderung und Integration internationaler Studierender – ein Praxisbericht aus Tübingen .....	537
<b>Julia Richter</b>	
„Das klingt irgendwie komisch“. Ausspracheschulung für DaF-Studierende .....	555
<b>Susanne Duxa</b>	
Präsentationstraining auf der Mittelstufe .....	569
<b>Christiane Beinke / Stefan Thürmer / Melanie Brinkschulte / Lothar Bunn</b>	
Akademisches Schreiben für ausländische Studierende: Ein Lehr- und Übungsbuch für Fortgeschrittene .....	581
<b>Manfred Kaluza / Karin Schmidt / Sabine Schmidt</b>	
Erinnerungsorte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache .....	591
<b>Sabine Jentges</b>	
Spiele zur Vermittlung und Übung von Fachwortschatz .....	599



## Vorwort

In dem hier vorgelegten Band 78 der Reihe *Materialien Deutsch als Fremdsprache (MatDaF)* publiziert der Fachverband Deutsch als Fremdsprache die Vorträge, Referate und Ergebnisse der 34. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache, die vom 08.06.2006 bis 10.06.2006 an der Leibniz Universität Hannover stattfand.

Bei der Veröffentlichung des Bandes gab es Probleme, die vorher nicht absehbar waren: Die Druckerei, bei der die Reihe *Materialien Deutsch als Fremdsprache* in den letzten Jahren erstellt wurde, war plötzlich nicht mehr erreichbar. Lange Zeit waren damit verbundene finanzielle und rechtliche Fragen ungeklärt, und dies in einer Phase, in der der Übergang der Reihe in den Universitätsverlag Göttingen vorbereitet wurde.

Die erste Version war für den Druck von Armin Wolff und seinem Mitarbeiter Reinhold Zollner vorbereitet worden, die aber nur die Grundlage für die nun erheblich veränderte textliche Gestaltung, eine redigierte und im Hinblick auf die Diagramme und Abbildungen völlig neu erstellte Fassung ist.

Unter dem Thema „*Chance Deutsch: Schule – Studium – Arbeitswelt*“ waren vom Vorstand des FaDaF für die Hannoveraner Tagung die folgenden Themenschwerpunkte vorbereitet worden:

TSP 1:

*Integrationskurs DaF*

*Koordination:* Prof. Dr. Hiltraud Casper-Hehne, Dr. Marijana Kresic, Dr. Matthias Jung

TSP 2:

*Testen und Prüfen, Korrektur und Bewertungsverfahren*

*Koordination:* Dr. Silvia Demmig, Christina Eberle

TSP 3:

*Sprechen und Schreiben in den Wissenschaften*

*Koordination:* Martin Lange, Dr. Maria Muallem, Dr. Sigrun Schroth-Wiechert

TSP 4:

*Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit*

*Koordination:* Prof. Dr. Christian Krekeler, Prof. Dr. Hans Bickes, Christoph Chlosta

Forum Deutsch als Fremdsprache

*Erfahrungen und Problemstellungen aus der Praxis des Unterrichtsfaches Deutsch als Fremdsprache*

*Koordination:* Dr. Susanne Duxa, Anke Stöver-Blahak



# Zur Rolle von Alphabetisierung und Nullanfängerunterricht in der Ausbildung von DaF-Lehrpersonen

*Sabine Jentges, Marburg*

## 1 Einleitung

Die im vergangenen Jahr in Verantwortung des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) bundesweit angelaufenen Integrationskurse, die neben der Vermittlung sprachpraktischen Wissens auch landeskundlich ausgerichtete Orientierungskurse einbeziehen, finden inzwischen in der universitären und außeruniversitären Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen für Deutsch als Fremdsprache (DaF) bzw. Deutsch als Zweitsprache (DaZ) Berücksichtigung. Auch Lehrbuchverlage bringen entsprechende Kursbücher und Materialien auf den Markt.

Nullanfängerunterricht und vor allem Alphabetisierung<sup>1</sup>, die ebenfalls Bestandteil der Integrationskurse sind, werden hingegen weiterhin als „Stiefkinder“ behandelt. In kaum einer Fortbildung oder universitären DaF-/DaZ-Lehreraus-

---

<sup>1</sup> Wenn hier von Alphabetisierung die Rede ist, ist immer die Alphabetisierung in DaZ gemeint, geht es um die Alphabetisierung in der Muttersprache Deutsch, ist dies ausdrücklich vermerkt.

bildung werden diese Aspekte berücksichtigt. Insbesondere für den Bereich der Alphabetisierung existieren nur wenig kommerzielle Materialien. Dieser Beitrag möchte sich daher auf den Bereich der Alphabetisierung in DaZ konzentrieren und eine erste Annäherung an deren Rolle in der Ausbildung von DaF-/DaZ-Lehrpersonen versuchen.

## 2 Nullanfängerunterricht im Bereich DaF/DaZ

Im Bereich des Nullanfängerunterrichts DaF/DaZ gibt es Dutzende unterschiedliche Lernsituationen, -motivationen, -voraussetzungen usw., die zum Besuch eines solchen Kurses führen können.

Um nur ein paar Beispiele zu nennen: Da ist der amerikanische Doktorand der Philosophie, der Deutsch lernen will, um auch nicht ins Englische übersetzte Texte, z. B. von Nietzsche und Schopenhauer, verstehen und ggf. auch bereits übersetzte im Original lesen zu können.

Da ist die japanische Opernsängerin, die endlich einmal den Sinn dessen, was sie beispielsweise bei der Zauberflöte zu singen hat, verstehen möchte. Und da ist z. B. die in Deutschland lebende, aus der Türkei stammende Hausfrau und Mutter, die wenig Deutsch spricht, etwas versteht und nicht lesen und schreiben kann und jetzt, z. B. weil sie nach dem Zuwanderungsgesetz dazu verpflichtet ist, beginnt (bzw. beginnen muss) in einer gesteuerten Situation Deutsch zu lernen<sup>2</sup>.

Diese drei Beispiele zeigen Personen, die zum ersten Mal in einer gesteuerten Sprachlernsituation mit Deutsch konfrontiert werden, wobei sowohl die Japanerin als auch die Türkin bereits (zwar unterschiedliche) Vorerfahrungen mit der deutschen Sprache gemacht haben. Wahrscheinlich verfügt die Japanerin darüber hinaus bereits über Erfahrungen im gesteuerten Fremdsprachenerwerb und somit auch über sprachliche Strukturen und systematisches Lernen, nämlich zumindest mit Englisch, vielleicht auch der Amerikaner. In lateinischer Schrift alphabetisiert ist der amerikanische Doktorand und aller Erwartung nach auch die Japanerin, beide über Englisch.

---

<sup>2</sup> Das Beispiel der türkischen Hausfrau wurde insofern als exemplarisches gewählt, da in Deutschland stattfindende Alphabetisierungskurse für Nicht-Muttersprachler, soweit überhaupt Angaben über die Teilnehmer existieren, von deutlich mehr Frauen als Männern besucht werden: In den Jahren 1986 bis 1994 wurden die Alphabetisierungskurse des Sprachverbandes zu mindestens 79,9 % bis maximal 90,7 % von Frauen besucht (vgl. Schramm 1996: 14). Für diese Kurse und diesen Zeitraum liegt darüber hinaus die Angabe vor, dass etwa 70 % der Kursteilnehmer Hausfrauen waren (vgl. ebd.). Die aktuellen Zahlen des BAMF für Teilnehmer an Integrationskursen mit Alphabetisierung im Jahre 2005 gehen ebenfalls – wenn auch weniger deutlich – in diese Richtung. Hier gab es 68,4 % Teilnehmerinnen (und somit auch hier in den Alphabetisierungskursen deutlich mehr Frauen als allgemein in Integrationskursen, dort gab es 59,7 % Teilnehmerinnen, vgl. [www.bamf.de](http://www.bamf.de)). Ob diese Zahlen aber wirklich bestätigen, dass die nicht-muttersprachlichen Analphabeten in Deutschland überwiegend weiblich sind, kann hieraus nicht geschlussfolgert werden.

Diese drei gemeinsam in ein- und demselben Kurs zu unterrichten, darüber dürfte Einigkeit bestehen, ist wenig sinnvoll.

Der hier nur angerissene teilweise problematische Bereich von sehr unterschiedlichen Lernmotivationen, -vorerfahrungen und bereits vorhandenem Wissen, das sich nicht nur konkret auf (minimale) Kenntnisse der zu lernenden Sprache in dem einen oder anderen Bereich bezieht, ist sicherlich jeder DaF-/DaZ-Lehrkraft bewusst und besonders in Anfängerkursen werden wir häufig damit konfrontiert. „Den“ Anfängerunterricht gibt es also nicht und im Idealfall bräuhete jeder der drei genannten Lernenden einen völlig anders konzipierten Kurs, der i.d.R. auch gefunden werden kann.

Allerdings wird die Türkin in dem Alphabetisierungskurs, den man ihr empfehlen würde, im Vergleich zu den beiden anderen (fast überall in Deutschland) auf die heterogenste Teilnehmergruppe treffen.

Was aber bedeutet Analphabetismus? Ist dies im heutigen Deutschland überhaupt noch ein Thema? Und wer sind die Betroffenen?

### 3 Analphabetismus

Zu Beginn seines *Mercury, or the Secret and Swift Messenger* (1641) erzählt John Wilkins:

Es gibt [...] eine schöne Geschichte über einen indischen Sklaven, den sein Herr mit einem Korb Feigen und einem Brief losschickte und der auf dem Weg einen großen Teil dieser Feigen verspeiste und den Rest der Person übergab, für die sie bestimmt waren; diese beschuldigte, als sie den Brief empfing und nicht die darin angegebene Menge Feigen fand, den Sklaven, sie gegessen zu haben, und teilte ihm mit, was der Brief gegen ihn ausgesagt hatte. Aber der Inder leugnete (trotz des Beweises) rundheraus die Tatsache und beschimpfte den Brief als falschen und lügenhaften Zeugen. Als er später wieder mit einer gleichartigen Last losgeschickt wurde und mit einem Brief, in dem stand, wie viele Feigen er abliefern sollte, aß er wiederum, wie beim erstenmal, auf dem Weg einen großen Teil der Feigen. Doch bevor er sie anrührte, nahm er (um jede mögliche Anklage zu verhindern) den Brief, versteckte ihn unter einem Stein und beruhigte sich mit dem Gedanken, dass dieser, wenn er ihn beim Essen der Feigen nicht gesehen habe, auch nichts davon erzählen könne; als er sich aber dieses Mal noch härter als zuvor angeklagt sah, gestand er seine Schuld und versprach für die Zukunft die größte Zuverlässigkeit bei jedem Auftrag. (Wilkins 1717: 3f, zitiert bei Eco 1992: 11).

Diese aus dem 17. Jahrhundert stammende Anekdote dürfte den meisten von uns heute unvorstellbar sein, Schrift ist fester Bestandteil unseres täglichen Le-

bens; dass das Konzept Schrift einem Menschen in unserer heutigen modernen Gesellschaft nicht bekannt sein könnte, wirkt auf uns nahezu unbegreiflich. Aber auch die Vorstellung, dass eine in unserer Gesellschaft lebende Person zwar das Konzept Schrift kennt, aber selbst nicht oder nur den Ansprüchen der Umgebung unzureichend lesen und schreiben kann, erstaunt die meisten, die der Schrift produktiv und rezeptiv mächtig sind, wie folgende Teilnehmerin der Fachtagung des Bundesverbandes Alphabetisierung e.V. 2003 berichtet. Sie beschreibt zunächst ihre Gedanken, bevor sie mit dem Thema Analphabetismus konfrontiert wurde:

Analphabetismus? Hier bei uns im „zivilisierten und ach so fortschrittlichen“ Deutschland? „Niemals ...“, dachte ich. Bis ich eines besseren belehrt wurde und das oft so totgeschwiegene Thema Einzug hielt in meine kleine heile Azubi-Welt. Wenn man selbst des Lesens und Schreibens mächtig ist und noch dazu in einem Unternehmen ausgebildet wird, das mehr als jedes andere von Lesekundigen lebt, einem Verlag nämlich, geht man meist mit der irrigen und arroganten Annahme durch die Welt, der Rest der Menschheit müsse über dieselben Fähigkeiten verfügen wie man selbst. (Bühler 2004: 206)

Dass aber die Fähigkeit, Lesen und Schreiben zu können, auch bzw. selbst in unserem „zivilisierten und ach so fortschrittlichen“ Deutschland keineswegs eine Fähigkeit ist, die von allen in Deutschland lebenden Personen beherrscht wird, zeigen die folgenden Zahlen.

Allein in der Bundesrepublik Deutschland nehmen jährlich 20.000 Menschen an den Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen teil, und das ist nur die Spitze des Eisbergs, denn es fällt nach wie vor vielen Menschen sehr schwer, sich zu ihrer Lese- und Schreibschwäche zu bekennen und von sich aus den ersten und wichtigsten Schritt zu tun, nämlich sich helfen zu lassen.

Neueste Zahlen gehen von mehr als vier Millionen funktionalen Analphabeten in Deutschland aus [...] und von 10 Millionen [= 12,5% (sj)] Menschen in unserem Land wird angenommen, dass sie nur auf niedrigstem Niveau lesen und schreiben können – trotz einer allgemeinen Schulpflicht von neun Jahren! (Spotka 2004: 10)

Die hier genannten, nur geschätzten Zahlen beziehen sich ganz allgemein auf Analphabetismus in Deutschland, unabhängig davon, ob es sich um Muttersprachler handelt, die trotz einer deutschen Schullaufbahn betroffen sind, oder um in Deutschland lebende Migranten. Inwiefern im Bereich DaF/DaZ Alphabetisierung eine Rolle spielt und was in diesem Bereich unter Alphabetisierung fällt bzw. verstanden werden kann und wie unterschiedlich die Erscheinungsformen sind, wird im Folgenden dargestellt.

### 3.1 Erscheinungsformen von Analphabetismus

Man unterscheidet generell, unabhängig von Alphabetisierung in Mutter-, Fremd- oder Zweitsprache zwischen primären Analphabeten, funktionalen sowie sekundären Analphabeten.

Unter primären Analphabeten (auch als natürliche Analphabeten bezeichnet) versteht man Menschen, die nie eine Schule besucht haben und daher keinerlei Lese- und Schreibkenntnisse haben, also in überhaupt keiner Form jemals lesen oder schreiben gelernt haben. Dieses Phänomen findet man in Deutschland fast ausschließlich im DaZ-Bereich, also bei Migranten, die keinerlei schulische Bildung in ihren Heimatländern genießen konnten.

Von funktionalem Analphabetismus spricht man, wenn Menschen zwar eine Schule besucht haben, aber dennoch nicht in der Lage sind, sich schriftlich so mitzuteilen bzw. Schriftliches so zu rezipieren, wie es für das Leben in der sie umgebenden Gesellschaft erforderlich wäre. Dies kann aus unterschiedlichsten Gründen eintreten. Für den DaZ-Bereich könnte dies z. B. bei Personen der Fall sein, die in ihren Heimatländern nur eine sehr rudimentäre Schulausbildung durchlaufen haben und dadurch nicht ausreichend in lateinischer Schrift alphabetisiert wurden, oder bei Kindern von Migranten, die trotz Schulbesuch nicht über ausreichende Schriftsprachkenntnisse verfügen (vgl. auch Schramm 1996: 8).

Menschen, die nicht ausreichend alphabetisiert wurden und z. B. durch Unsicherheiten oder Ängste Lese- und Schreibsituationen gemieden haben und dadurch schließlich ihre schriftsprachlichen Kenntnisse verlernen, werden hingegen als sekundäre Analphabeten bezeichnet (vgl. Schramm 1996: 7). Auch dies kann bei Personen mit DaZ-Hintergrund der Fall sein, z. B. in dem Sinne, dass sie Lese- und Schreibkompetenz in ihrer Muttersprache verlieren, diese also sozusagen verlernen, da sie keine Gelegenheit haben oder diese nicht suchen, mit der Schrift der Muttersprache konfrontiert zu werden.

Alle drei dieser genannten Formen von Analphabetismus können folglich in einem Alphabetisierungskurs in DaZ vorkommen, darüber hinaus gibt es noch eine vierte Gruppe, die ausschließlich im DaZ-Bereich existiert. Sie wird häufig als „Umalphabetisierung“ bezeichnet; gemeint sind nämlich Menschen, die in einem nicht-lateinischen Schriftsystem alphabetisiert wurden und ein solches auch nicht über Fremdsprachenerwerb gelernt haben (vgl. Feldmeier 2004: 108). Hier kann man nicht von Analphabeten sprechen, dennoch muss in das lateinische Schriftsystem eingeführt werden, genau wie in lateinischer Schrift Alphabetisierte, wollen sie z. B. Arabisch, Kyrillisch usw. lernen, eine neue Schrift erwerben müssen oder Zeichen für die Schriftsprachen des Chinesischen oder Japanischen, also Kanjis, z. B.

### 3.2 Aspekte in der Alphabetisierung in DaZ

Die Realität für Lehrende und Lernende in einem solchen Alphabetisierungskurs ist in aller Regel durch Heterogenität, nicht nur basierend auf unterschiedlichen

Erscheinungsformen von Analphabetismus der Teilnehmer<sup>3</sup>, geprägt. Auf weitere Aspekte wird im Folgenden eingegangen.

### 3.2.1. Herkunftsländer und Muttersprache

Zunächst gibt es meist keine Kurse speziell für Teilnehmer einer Nationalität bzw. einer bestimmten Ausgangs- also Muttersprache. Es ist üblich, dass Teilnehmer mit unterschiedlichsten Muttersprachen in einem Kurs sitzen. Die Möglichkeit im Unterricht also auf die Muttersprache der Teilnehmer oder eine Mittlersprache zurückzugreifen, ist nicht gegeben. Aus den unterschiedlichen Muttersprachen resultiert, ebenfalls auch für Kurse ohne Alphabetisierung, aber im Falle der Alphabetisierung noch viel stärker, das Problem des Einbezugs von typischen Ausspracheschwierigkeiten, die auf die Muttersprache der Teilnehmer zurückzuführen sind, da bei der Alphabetisierung zunächst eine Laut-Buchstaben-Zuordnung (und NICHT Buchstaben und Name des Buchstaben) geschehen muss<sup>4</sup>. Teilnehmer, deren Muttersprachen bestimmte im Deutschen existierende Laute nicht realisieren, müssen hier – im Gegensatz zu einer Alphabetisierung für deutsche Muttersprachler – besonders trainiert werden<sup>5</sup>. Nur dazu müsste sich der Kursleiter ein – irgendwann nach längerer Tätigkeit sich vielleicht aus Erfahrung entwickelndes – aber zunächst doch sehr vielfältiges Wissen über eine ganze Reihe von Sprachen aneignen. Um hier in der Alphabetisierung Lehrende zu entlasten bzw. besser vorbereiten zu können, wäre es daher von größter Wichtigkeit, gesicherte Angaben über die Herkunftsländer bzw. Muttersprachen der Teilnehmer solcher Kurse, also der Betroffenen zu haben, so dass über Sprachvergleiche gezielt mögliche Schwierigkeiten der Teilnehmer in diesem Bereich prognostiziert werden könnten. Gesicherte Zahlen über die Herkunftsländer der Betroffenen bzw. Kursteilnehmer liegen allerdings nicht vor. Schramm legt basierend auf die Analphabetenrate der jeweiligen Herkunftsländer der in Deutschland lebenden Migranten für das Jahr 1990 eine Schätzung vor, nach der die mit Abstand größte Gruppe der Analphabeten mit DaZ-Hintergrund aus der Türkei käme (327.067), gefolgt von Personen aus dem ehemaligen Jugoslawien (48.376), dem Iran (42.397), Marokko (35.146), Griechenland (21.772) und Afghanistan (21.594) (vgl. Schramm 1996: 4f). Schramm selbst gibt jedoch zu bedenken, dass diese Zahlen eine nur sehr unge-

---

<sup>3</sup> Anne Roder beschreibt die Teilnehmer ihrer Alphabetisierungskurse in DaZ in Frankfurt a.M. z. B. wie folgt: „Es gibt TN, die in ihrer Heimat die Schule besucht haben und in ihrer Sprache zu schreiben gelernt haben. Sie nutzen diese Kenntnisse teilweise, um sich neu gelernte deutsche Wörter zu übersetzen. Manche sind in der Lage, ein Wörterbuch zu benutzen. Andere haben noch nie eine Schule besucht und sind primäre Analphabeten“ (Roder 2006: 6).

<sup>4</sup> Zumindest wenn man davon ausgeht, bei der Alphabetisierung von Migranten auf unterster Lernstufe anzusetzen, also vom Leichten zum Schweren zu gelangen, folglich mit Buchstaben als kleinste Einheit der Schrift und Lauten als kleinste des Gesprochenen.

<sup>5</sup> Je nach Muttersprache und vor allem abhängig von der Vorbildung kann das sogar bedeuten, dass erst einmal gelernt werden muss, was ein einzelner Laut ist, wie klein ein solcher Einzellaut ist und wie dieser nun aus einer Menge anderer Laute heraus erkannt werden kann.

fähre Annäherung an die Realität sein können<sup>6</sup>. Feldmeier hält die besagten Daten vom Sprachverband ebenfalls nicht für repräsentativ, da bei den Kursen „ausschließlich Teilnehmer aus EU-Mitgliedsländern, aus den ehemaligen Anwerbeländern Türkei, dem früheren Jugoslawien, Marokko und Tunesien sowie ehemalige DDR-Vertragsarbeitnehmer aus Angola, Mosambik und Vietnam gefördert wurden“ (Feldmeier 2004: 104). Feldmeier selbst – sich auf die eigene Unterrichtserfahrung beziehend – gibt für die letzten zwei bis drei Jahre (als persönliche Einschätzung) an, dass „die Kurden aus dem Irak zusammen mit den Kurden aus der Türkei die größte Analphabetengruppe dar[stellt]; thailändische Frauen folgen an dritter Stelle. Auch Marokkaner fanden oft den Weg in den Alphabetisierungskurs. Vereinzelt nahmen Griechen, Chinesen, Litauer, Roma und Menschen aus weiteren Ländern am Unterricht teil“ (Feldmeier 2004: 104). Anne Roder nennt als Herkunftsländer ihrer Teilnehmer vor allem Afghanistan, Marokko, Eritrea, Äthiopien und die Türkei, als weitere Herkunftsländer u.a. auch Thailand, Vietnam und Indien (vgl. Roder 2006: 5).

Für die „neuen“ Integrationskurse mit Alphabetisierung liegen bisher keine gesonderten Zahlen nach Herkunftsländern bzw. Muttersprachen vor<sup>7</sup>.

### 3.2.2. Mündliche und schriftliche Vorkenntnisse

Auch die Kenntnisse der Teilnehmer im Bereich der deutschen Sprache sind sowohl im mündlichen als auch schriftlichen Gebrauch sehr unterschiedlich, was eine extreme Herausforderung für Kursleiter bedeutet. Für den mündlichen Bereich reicht das Spektrum von absoluten Nullanfängern bis zu Teilnehmern, die seit Jahren oder Jahrzehnten in Deutschland sind und – natürlich mit strukturellen Schwächen – fließend sprechen können, also kaum oder nur geringe Schwierigkeiten in kommunikativen Situationen haben<sup>8</sup>. Anne Roder schreibt beispielsweise über ihre Kursteilnehmer:

<sup>6</sup> Zum einen wurden nur alphabetisierte Ausländer als Gastarbeiter angeworben, zum anderen sind durch Familienzusammenführungen auch nicht alphabetisierte Familienangehörige eingereist. Bei politischen Flüchtlingen ist „auf Grund der erhöhten Fluchtbereitschaft für Angehörige gehobener Bildungsschichten“ (Schramm 1996: 7) ein niedrigerer Prozentsatz von Analphabeten als in den jeweiligen Herkunftsländern zu erwarten (vgl. Schramm 1996: 7 sowie Feldmeier 2004: 104).

<sup>7</sup> Die Angaben der Kursteilnehmer aller Integrationskurse (ohne Spätaussiedler) werden vom BAMF für das Jahr 2005 wie folgt angegeben: 20,8 % Türkei, 17,7 % Russische Föderation, 8,3 % Ukraine, 7,3 % Kasachstan, 2,9 % Polen, 2,7 % Irak, je 2,0 % Thailand und Serben (Serbien und Montenegro) sowie 4,1 % Unbekannte und 32,6 % Sonstige (vgl. [www.bamf.de](http://www.bamf.de)).

<sup>8</sup> Diese Teilnehmer werden häufig an Alphabetisierungskurse für Muttersprachler verwiesen. Dies ist jedoch aus mehreren Gründen problematisch. „Die meisten von ihnen unterscheiden sich [...] nicht nur hinsichtlich ihrer Muttersprache von deutschen funktionalen Analphabeten, sondern auch aufgrund ihrer anderen Lernbiografie. Im Gegensatz zu den meisten deutschen Analphabeten hatten viele Ausländer aus ganz unterschiedlichen Gründen noch keine Gelegenheit an Lese- und Schreibunterricht teilzunehmen und empfinden ihr Analphabetentum daher nicht als selbstverschuldet“ (Schramm 1995: 102). Darüber hinaus gibt es auch Teilnehmer, die die Schrift ihrer Muttersprache gelernt haben, aber eben nicht das lateinische Alphabet. Und schließlich finden die bereits genannten, aus der jeweiligen Muttersprache resultierenden Ausspracheschwierigkeiten, die bei Nicht-Muttersprachlern häufig zu Problemen bei der Graphem-Phonem-Zuordnung führen, in Kursen für

Ein Großteil der TN lebt schon seit vielen Jahren in Deutschland, oftmals sind ihre Kinder schon hier eingeschult worden und sprechen Deutsch als oder wie eine zweite Muttersprache. Diese TN haben ungesteuert Deutsch gelernt, und verfügen über ausreichende mündliche Deutschkenntnisse, so dass sie die meisten Alltagssituationen kommunikativ bewältigen können.

Andere TN haben keine oder geringe Deutschkenntnisse, weil sie neu nach Deutschland eingereist sind oder – im Falle vieler Frauen – sehr isoliert in ihrer Familie gelebt haben. (Roder 2006: 6)

Auch die Vorkenntnisse im lateinischen Schriftsystem können als ähnlich heterogen beschrieben werden.

Buchstaben- und Wortkenntnisse können auf verschiedene Weise erworben worden sein, so z. B. im Zusammenhang mit dem Erlernen einer Sprache, die in der lateinischen Schrift verschriftet wird, meist der französischen oder englischen Sprache, oder über Verwandte und Bekannte, die lesen und schreiben können. Diese Kenntnisse können sich auf wenige Buchstaben beschränken oder schon auf einer Ebene sein, die Wortbildung zulässt, aber eine unzureichende oder auf Interferenz zurückzuführende Phonem-Graphem-Zuordnung zeigt. (Roder 2006: 6)

Feldmeier berichtet darüber hinaus auch von funktionalen Analphabeten<sup>9</sup>, die an diesen Kursen teilnehmen. Diese Personen haben in der Regel „lediglich Schwierigkeiten, seltene Buchstaben und Buchstabengruppen [...] zu erkennen und zu benennen. Doch auch innerhalb dieser Gruppe gibt es deutliche Unterschiede im Kenntnisstand. Das Spektrum reicht von Teilnehmern, die auch beim Lesen noch größte Schwierigkeiten haben bis zu solchen, die bereits über eine gewisse Lesefertigkeit verfügen, aber kaum schreiben können“ (vgl. Feldmeier 2004: 105).

Diese Teilnehmer zählen auch zu denjenigen, die bereits Konzepte über Schriftsprache haben, also z. B. ein Verständnis davon haben, was ein Wort ist, ggf. sogar einzelne Wortklassen bzw. deren Funktionen kennen, auch wenn ihnen die Fachausdrücke (Substantiv, Verb, Adjektiv usw.) unbekannt sind (vgl. Feldmeier 2004: 106).

Im Gegensatz dazu kann im Extremfall, wie im einleitenden Zitat von John Wilkins beschrieben, ein Konzept von Schriftsprache überhaupt nicht vorhanden sein. Feldmeier berichtet z. B. von Teilnehmern, „die überhaupt keine Vorstellung darüber haben, was ein Wort ist (weder ein gesprochenes noch ein geschriebenes Wort in der Mutter- oder in der Zweitsprache Deutsch). Solche Teilnehmer

---

deutsche Muttersprachler keine Berücksichtigung. Eine Teilnahme an Alphabetisierungskursen für deutsche Muttersprachler kann also für diese Zielgruppe nicht als ideale Alternative gesehen werden.  
<sup>9</sup> Hier sind Personen mit Migrationshintergrund gemeint, die eine deutsche Schulausbildung durchlaufen haben.

schreiben oft ganze Sätze als ein Wort; manchmal werden die Wortgrenzen nur leicht durch Punkte oder Striche gekennzeichnet“ (Feldmeier 2004: 106).

Aus den schriftsprachlichen Vorkenntnissen resultiert ein weiterer Aspekt, bei dem üblicherweise bei den Kursteilnehmern mit unterschiedlichstem Fertigkeitenstand gerechnet werden muss, nämlich im Bereich von nicht-sprachlichen Fertigkeiten wie Motorik, Akustik und visuelle Wahrnehmung z. B.:

Es gibt beispielsweise Teilnehmer, denen allein der Umgang mit dem Bleistift größte Schwierigkeiten bereitet [...]. Striche können nicht gerade gezogen werden, Bleistiftspitzen brechen ständig ab, Unter- und Oberarm verkrampfen sich. [...] Andere Teilnehmer haben wiederum große Schwierigkeiten, ähnlich lautende oder ähnlich aussehende Buchstaben zu unterscheiden; für sie hört sich ein an- oder inlautendes „B“ genau an wie das an- oder inlautende „P“ und die Buchstaben „n“ und „h“ unterscheiden sich optisch nicht voneinander. Die Größenverhältnisse innerhalb der Buchstaben werden trotz mehrmaliger Behandlung im Unterricht nicht wahrgenommen. Die Beachtung der Raumlage stellt sie ebenfalls vor Schwierigkeiten: Die Buchstaben „b“, „q“, „d“ und „p“ werden in deren Raumlage nicht unterschieden. Den genauen Gegensatz dazu bilden Teilnehmer, die bereits in einem nicht lateinischen Schriftsystem alphabetisiert wurden. Sie haben kaum Probleme im Umgang mit Schreibwerkzeug und haben gelernt, auf all die Kleinigkeiten zu achten, die Buchstaben optisch, akustisch und in ihrer Raumlage voneinander unterscheiden. (Feldmeier 2004: 105f)

Für den Bereich der mündlichen und schriftlichen Vorkenntnisse in DaZ wäre es sowohl für Lehrende als auch Teilnehmer von höchster Wichtigkeit, ein vor allem nach Vorkenntnissen und ggf. auch nach Muttersprachen differenzierteres Kursangebot zu entwickeln. Realistisch betrachtet ist dies jedoch nur in größeren Städten bzw. Ballungsgebieten zu leisten, wie dies in Ansätzen zumindest in einigen größeren Städten bereits zu realisieren versucht wird. Z. B. wurde mit der Einführung der Integrationskurse an der Volkshochschule Frankfurt, „das Angebot von 4 auf 6 Stufen für die Alphabetisierung erhöht. [...] Nach Möglichkeit werden die Interessenten nach ihrem schriftsprachlichen Kenntnisstand, ihrer bisherigen Schulerfahrung und ihren mündlichen Kenntnissen entsprechend in die Kurse verteilt“ (Roder 2006: 6).

In vielen anderen Orten, insbesondere in ländlicheren Gebieten, ist aber weiterhin die beschriebene Heterogenität in Kursen Realität. Von den Lehrenden ist hier also eine starke Binnendifferenzierung während des Unterrichts gefordert und zwar in viel stärkerem Maße als das in „normalen“ Sprachkursen erforderlich ist.

## 4 Alphabetisierung in den Integrationskursen

Im Jahr 2005 hatten insgesamt 215.651 Personen eine Berechtigung zur Teilnahme an einem Integrationskurs, tatsächlich besucht wurden Integrationskurse von etwas mehr als der Hälfte der Berechtigten, nämlich von 115.158 Personen, die an insgesamt 8.196 Integrationskursen teilgenommen haben. Von diesen 8.196 Kursen waren 227 Alphabetisierungskurse mit insgesamt 2.294 Teilnehmern in der Alphabetisierung. Diese Zahlen würden hochgerechnet auf alle Personen, die 2005 an Integrationskursen teilgenommen haben, bedeuten, dass hier „nur“ knapp zwei Prozent eine Alphabetisierung benötigen. Im Verhältnis zu den geschätzten Zahlen (funktionaler) Analphabeten in Deutschland insgesamt und insbesondere zu Erhebungen über die Analphabetenrate unter Migranten in Deutschland aus den letzten Jahrzehnten<sup>10</sup>, wären diese Zahlen überraschend niedrig. Dass diese Zahlen aber nicht ganz den Bedarf an Alphabetisierung im Integrationskursbereich widerspiegeln, wird deutlich, da laut BAMF der Schwerpunkt im Jahr 2005 auf den allgemeinen Integrationskursen lag. „Kurse für spezielle Zielgruppen wurden daher nur in geringer Zahl angeboten, werden aber ein Schwerpunkt der Weiterentwicklung im Jahr 2006 sein“, so das BAMF<sup>11</sup>.

Dennoch schließt das Bundesamt aufgrund einer Mitte letzten Jahres durchgeführten Umfrage unter 1.304 Teilnehmern in 100 zufällig ausgewählten Integrationskursen, „dass der Bedarf an Kursen für spezielle Zielgruppen wohl deutlich niedriger einzuschätzen ist, als bisher angenommen“ (ebd.). Inwiefern diese doch recht optimistische Prognose aufrechterhalten werden kann, bleibt vorerst offen. Zu bedenken bleibt aber, dass im Jahr 2005 Kurse für spezielle Zielgruppen nur in geringer Zahl angeboten wurden und eine Umfrage unter Teilnehmern allgemeiner Integrationskurse kaum den Bedarf an Alphabetisierungskursen aufdecken kann. Berücksichtigt werden sollte in diesem Kontext auch, dass 2005 die „Teilnehmerzahl der Ausländer mit längerem Aufenthalt in Deutschland, die noch von den Ausländerbehörden zur Teilnahme an einem Integrationskurs verpflichtet wurden, [noch sehr gering ist]. Sie belegen mit 7.945 [von insg. 18.330] Teilnehmern [nur] 6,9 % der Kursplätze“ (ebd.). Insbesondere bei dieser Zielgruppe muss vermutet werden, dass der Anteil zumindest funktionaler Analphabeten deutlich höher ist, als bisher angenommen.

Die aktuellsten vom BAMF vorgelegten Zahlen<sup>12</sup> über die Beteiligung an Integrationskursen im ersten Quartal 2006 weisen dann auch auf eine gestiegene

<sup>10</sup> Dierks und Zander gingen 1975 davon aus, dass mehr als ein Drittel aller Migranten nicht oder nur rudimentär lesen und schreiben konnten (Dierks / Zander 1975: 105); eine Untersuchung aus dem Jahre 1985 ergab, dass 55,9 % der Migranten nach eigenen Angaben Deutsch nicht schreiben konnten (Sargut u.a. 1988: 38, vgl. auch Schramm 1996: 4).

<sup>11</sup> BAMF (2006): Integrationskurse. Jahresbilanz 2005: 4. Dieses Dokument sowie alle weiteren hier vom BAMF genannten, können auf der Homepage des Amtes, [www.bamf.de](http://www.bamf.de) kostenfrei eingesehen bzw. heruntergeladen werden (Stand: 31.08.2006), sie sind deshalb nicht einzeln in der Literaturliste aufgeführt.

<sup>12</sup> Das BAMF weist darauf hin, dass die Werte vorläufig sind und unter Vorbehalt nachträglicher Ergänzungen stehen.

Zahl an Kursen für spezielle Zielgruppen und somit auch an Alphabetisierungskursen hin: So machten die 3.966 Teilnehmer an Alphabetisierungskursen in diesem Zeitraum knapp 3,4 % aller Teilnehmenden an Integrationskursen aus (insgesamt 117.859). Betrachtet man nur die Zahlen der im ersten Quartal 2006 begonnenen Kurse, so haben die 153 Alphabetisierungskurse einen Anteil von über sieben Prozent an den insgesamt 2.123 Integrationskursen<sup>13</sup>. Diese Zahlen belegen also, dass durchaus Bedarf an Alphabetisierungskursen auch im Bereich der Integrationskurse besteht und somit auch Bedarf an qualifizierten Lehrkräften für diesen Bereich.

## 5 Qualifizierung von Lehrkräften für Alphabetisierungskurse

Die ab 2009 bindenden Zulassungskriterien<sup>14</sup> für die Zusatzqualifikation von Lehrkräften in Integrationskursen definiert die Zulassungsvoraussetzungen für Lehrkräfte wie folgt:

Lehrkräfte, die im Integrationskurs Deutsch als Zweitsprache unterrichten, müssen ein erfolgreich abgeschlossenes Studium Deutsch als Fremdsprache oder Deutsch als Zweitsprache vorweisen.

Soweit diese fachlichen Qualifikationen nicht vorliegen, ist eine Zulassung zur Lehrtätigkeit nur möglich, wenn die Lehrkraft an einer vom Bundesamt vorgegebenen Qualifizierung teilgenommen hat. (ebd.)

Genauere Angaben über zusätzliche Auflagen für Lehrkräfte in Kursen für spezielle Zielgruppen, also auch für Alphabetisierung, liegen (zumindest bisher noch) nicht vor<sup>15</sup>.

### 5.1 Zusatzqualifizierung für Lehrkräfte in Integrationskursen

Bei der Zusatzqualifizierung für Lehrkräfte in Integrationskursen, davon sind Personen mit einem Hochschulabschluss in DaF/DaZ auch ohne Praxiserfahrung, wie oben erwähnt, nicht betroffen, ist bisher für den Aspekt Alphabetisierung Folgendes vorgesehen:

In der unverkürzten Zusatzausbildung sind 28 obligatorische, curriculare Bausteine enthalten, darüber hinaus ist „Alphabetisierung“ eines von insg. fünf Themen<sup>16</sup> zur Wahl, wobei die unverkürzte Zusatzqualifikation insg. 160 UE á 45

---

<sup>13</sup> BAMF (2006): Quartalsstatistik Integrationskurse 1/06.

<sup>14</sup> Bis zum 31. Dezember 2009 kann das Bundesamt auf Antrag der Kursträger Lehrkräfte zulassen, die die im Folgenden genannten Voraussetzungen nicht erfüllen (vgl. BAMF (2006): Lehrkräftequalifizierung für Integrationskurse).

<sup>15</sup> In der BAMF-Broschüre „Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs“ heißt es „Sowohl für den Integrationskurs als auch für seine zielgruppenspezifischen Varianten werden Rahmencurricula entwickelt“ (ebd.: 5).

<sup>16</sup> Die weiteren sind: Konfliktmanagement im DaZ-Unterricht, Berufsorientierter DaZ-Unterricht, DaZ-Unterricht für Jugendliche, Neue Medien im DaZ-Unterricht.

Minuten Präsenzveranstaltung ausmacht, davon 140 UE im obligatorischen Bereich und 20 UE im Wahlbereich, wobei hier vier der fünf Themen gewählt werden, so dass fünf UE pro Thema zur Verfügung stehen, also auch für die Alphabetisierung (= in Zeit 225 Minuten)<sup>17</sup>. Das Wahlthema „Alphabetisierung“ wird wie folgt beschrieben:

Die Teilnehmer können:	Das beinhaltet:
den Stellenwert schriftlicher Kompetenz in der Zielsprache für die Zugewanderten richtig einschätzen	<ul style="list-style-type: none"> <li>– das Wissen um die Bedeutung der Schriftsprache in der deutschen Gesellschaft, insbesondere im Berufs- und Alltagsleben</li> <li>– die Kenntnis der für die Zugewanderten besonders relevanten kommunikativen Anforderungen</li> </ul>
die Auswirkungen der Formen des Analphabetismus auf den Spracherwerb der Zugewanderten richtig einschätzen	<ul style="list-style-type: none"> <li>– die Kenntnisse der Formen des Analphabetismus</li> <li>– die Kenntnisse der Lernziele und Lerninhalte für Lerner mit unterschiedlichen Formen von Analphabetismus</li> </ul>
Methoden und Ansätze bei der Alphabetisierung bezüglich ihrer Eignung für eine definierte Zielgruppe	<ul style="list-style-type: none"> <li>– das Wissen um die Lernvoraussetzungen und Lerngewohnheiten der Zielgruppe</li> <li>– die Kenntnis der Methoden der Alphabetisierung, ihrer Voraussetzungen und Progressionen</li> <li>– das Wissen um die Eignung von Alphabetisierungsmethoden für Zielgruppen bestimmter Muttersprachen</li> </ul>
Angemessenheit von Übungsformen in Unterrichtsmaterialien zur Alphabetisierung beurteilen	<ul style="list-style-type: none"> <li>– die Kenntnis der Aufgaben- und Übungstypologien zur Alphabetisierung</li> <li>– die Beurteilung von Aufgaben und Übungen hinsichtlich ihrer Funktionalität und ihrer Ziele</li> </ul>
Lehrbücher und Übungsmaterialien zur Alphabetisierung analysieren und bezüglich ihrer Eignung für die Zielgruppe beurteilen und auswählen	<ul style="list-style-type: none"> <li>– die Kenntnis von Lehrwerken und Zusatzmaterialien zur Alphabetisierung im DaZ-Unterricht</li> <li>– die Kenntnis der Analyse Kriterien für Unterrichtsmaterialien zur Alphabetisierung</li> <li>– die Fähigkeit, zielgruppenspezifisches Material auszuwählen, anzupassen oder selbst zu erstellen und in eine zielgruppengerechte Progression zu bringen</li> </ul>

Thema zur Wahl in der Zusatzqualifikation: Alphabetisierung im DaZ-Unterricht<sup>18</sup>

<sup>17</sup> Vgl. BAMF/GI (2005): Konzeption für die Zusatzqualifizierung von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Fremdsprache: 25. Die verkürzte Zusatzqualifikation besteht aus insg. 80 UE, davon 70 im obligatorischen und 10 UE im Wahlbereich, wobei hier formuliert wird „um die Wünsche und Bedürfnisse der Teilnehmer möglichst weitgehend berücksichtigen zu können und eine möglichst große Flexibilität zu erreichen, sollte mind. 2 UE pro Einheit angesetzt werden“ (vgl. ebd.: 65).

<sup>18</sup> BAMF (2006): Konzeption für die Zusatzqualifizierung von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Fremdsprache: 59.

Sicherlich handelt es sich hier um berechtigte und sinnvolle Inhalte. Zu berücksichtigen bleibt allerdings, dass in der Alphabetisierung DaZ völlig andere Ansätze und Methoden<sup>19</sup> eingesetzt werden (müssen), als in einem Fremdsprachenunterricht ohne Alphabetisierung, dass Übungsformen und Unterrichtsmaterialien nicht einfach aus dem „herkömmlichen“ Fremdsprachenunterricht übertragen werden können, dass sowohl Lehrbücher als auch Übungsmaterialien für die Alphabetisierung in DaZ<sup>20</sup> einen völlig anderen – wenn auch bedauerlicherweise recht überschaubaren – Bereich als diejenigen für den DaF-/DaZ-Unterricht ohne Alphabetisierung darstellen.

Punkte wie „Methodische Ansätze“, „Übungstypologien, Sozialformen und Arbeitsanweisungen“ sowie „Unterrichtsmaterialanalyse und -beurteilung“, die in der Zusatzqualifikation als eigene, obligatorische curriculare Bausteine behandelt werden und kaum vom DaF-/DaZ-Unterricht auf die Alphabetisierung übertragen werden können, werden hier für den Bereich der Alphabetisierung gemeinsam mit allgemeinen Grundlagen und weiteren Aspekten in einem einzelnen Wahlbaustein behandelt. Dass dies eine kaum zu realisierende Forderung für fünf Unterrichtseinheiten, also 225 Minuten, ist, dürfte außer Frage stehen.

Darüber hinaus muss bedacht werden, dass Vieles, was für den Baustein Alphabetisierung als Inhalt formuliert ist, lediglich aus langjähriger Berufserfahrung weitergegeben werden kann, da zum einen in der kurz bemessenen Zeit für diesen Baustein kein Raum für eigene Praxiserfahrung, und seien es nur Hospitationen, bleiben dürfte, und da es darüber hinaus an wissenschaftlich gesicherten Erkenntnissen für diesen Bereich mangelt. Was beispielsweise sind die für die Zugewanderten besonders relevanten kommunikativen Anforderungen und welche Lernziele und Lerninhalte resultieren aus unterschiedlichen Formen von Analphabetismus? Auch über die Lernvoraussetzungen und Lerngewohnheiten der Zielgruppe ist bisher kaum wissenschaftlich gesichertes Wissen zusammengetragen worden. Ebenso fehlen begleitende Studien zur Überprüfung der Eignung von Alphabetisierungsmethoden, z. B. für Zielgruppen bestimmter Muttersprachen, wenn es denn überhaupt solche Kurse gibt, für den DaZ-Bereich gänzlich (vgl. Schulte-Bunert 2000: 51).

Und schließlich stellt sich die Frage, ob nicht über das Wissen um die Bedeutung der Schriftsprache in der deutschen Gesellschaft hinaus, angehenden Lehr-

---

<sup>19</sup> Bei der Alphabetisierung in DaZ wird üblicherweise sowohl auf Methoden für den Erstspracherwerb als auch auf solche für die muttersprachliche Alphabetisierung im Erwachsenenalter zurückgegriffen wie z. B. auf den Spracherfahrungsansatz (Language Experience Approach), die Morphem-Methode, den Fähigkeiten-Ansatz, das Konzept der „conscientização“ von Freire (vgl. u. a. Schulte-Bunert 2000: 51ff, Schramm 1995: 105ff).

<sup>20</sup> Kommerzielle, für den Bereich der Alphabetisierung in den Integrationskursen zugelassene Lehrwerke sind: „Das Alpha-Buch“ (Brandt / Brandt / Frohn 1992), „Hamburger ABC“ (Wäbs 2000), „Lesen und Schreiben“ (Lonnecker / Schröder 2001), „Mosaik“ (Knechtel 2004), „Projekt Alphabet neu“ (Volkmar-Clark 2004) sowie „Der Vorkurs“ (Bastani / Ragg 2005), der sich an eine Zielgruppe mit mündlichen Vorkenntnissen im Deutschen richtet, die sich zwischen Alphabetisierung und „normalem“ Anfängerunterricht befindet, und der Online-Kurs bzw. die interaktive CD „Alphabetisierung und deutsche Sprache“ (Proson GmbH 2004).

kräften in der Alphabetisierung vor allem Kenntnis über das Gegenteil, also ein Leben ohne Schrift in einer verschriftlichten Welt, vermittelt werden müsste.

Zweifelsohne ist aber festzuhalten, dass die für den Baustein „Alphabetisierung im DaZ-Unterricht“ formulierten Inhalte und Ziele als wünschenswerte Bestandteile einer entsprechenden Aus- bzw. Fortbildung gesehen werden können. Anzuzweifeln bleibt aber, ob die Inhalte und Ziele tatsächlich in einer solchen Kürze erreicht werden können. Sicherlich macht ein entsprechender Wahlbaustein in der Zusatzqualifizierung in diesem Rahmen insofern Sinn, als dass er Lehrkräfte in Integrationskursen allgemein für das Phänomen Alphabetisierung sensibilisieren kann, denn auf niedrigen Kursstufen passiert es durchaus, dass Lehrpersonen mangelnde Lese- und Schreibkenntnisse erkennen, aber nicht angemessen reagieren bzw. helfen können. Als Vorbereitung einer ansonsten für den DaF-/DaZ-Bereich ausgebildeten Lehrkraft auf den Einsatz in einem „reinen“ Alphabetisierungskurs allerdings, mag der hier vorliegende curriculare Baustein zwar ein erster Schritt sein, aber ausreichend ist er in diesem Umfang sicher nicht. Daraus kann sich nicht die Forderung ableiten, dass dem Punkt Alphabetisierung allgemein in der Zusatzqualifikation ein größerer Stundenumfang eingeräumt werden sollte, schließlich sind die Integrationskurse in der überwiegenden Mehrheit solche ohne Alphabetisierung. Es stellt sich aber die Forderung, solchen Lehrkräften, die in Alphabetisierungskursen arbeiten (wollen), tatsächlich eine zusätzliche Qualifikation oder einen stärkeren Schwerpunkt in der derzeit durchgeführten Zusatzqualifikation für den Bereich der Alphabetisierung anzubieten.

## 5.2 Alphabetisierung in der universitären DaF-/DaZ-Ausbildung

Lehrkräfte mit einem Hochschulabschluss in DaF oder DaZ (auch als Ergänzungs- bzw. Aufbaustudium) benötigen keine Zusatzqualifizierung für den Einsatz in Integrationskursen, dies gilt also auch für den Bereich der Alphabetisierung. Der Bereich der Integrationskurse steht somit universitären DaF-/DaZ-Absolventen offen und kann sicherlich als ein solch großer gesehen werden, dass sich auch der universitären DaF-/DaZ-Lehrerausbildung die Aufgabe stellt, auf diesen Arbeitsmarkt vorzubereiten. Somit sollte auch hier zumindest in einem gewissen Maße auf den Aspekt Alphabetisierung eingegangen werden.

In ersten Ansätzen finden insbesondere in den DaZ-Studiengängen Integrationskurse und sehr vereinzelt auch Alphabetisierung Berücksichtigung in der universitären Lehre. Dies müsste aber noch stärker geschehen. Das bedeutet als Fazit nicht, dass Alphabetisierung ein fester Bestandteil in den DaF-/DaZ-Curricula sein muss, aber die Aspekte Alphabetisierung, Anfängerunterricht und auch das Thema Integrationskurse im Allgemeinen sollten auch in der universitären Ausbildung zumindest im Wahlbereich Berücksichtigung finden. Denkbar wäre sicherlich auch eine stärkere „Spezialisierung“ einzelner universitärer DaF-/DaZ-Abteilungen auf den einen oder den anderen Bereich. Forderungen darüber hinaus

könnte man nur basierend auf der Erhebung umfangreicherer Zahlen anstellen, also einer Ermittlung, wie viel Bedarf es in welchem Bereich tatsächlich gibt und welche Lehrkräfte (also mit welcher Vorbildung) dort vor allem eingesetzt werden.

### 5.3 Konsequenzen für die Aus- und Fortbildung

Für Aus- und Fortbildungsangebote von Lehrkräften für die Alphabetisierung in DaZ dürfte sicherlich das vom Goethe-Institut erarbeitete und vom BAMF für den curricularen Baustein vorgelegte Profil inhaltlich eine erste Richtlinie darstellen. Um dieses sinnvoll umzusetzen, müsste aber eine größere zeitliche Flexibilität eingeräumt werden.

Darüber hinaus wäre ein stärkerer Praxis-Einbezug, z. B. über Hospitationen in verschiedenen Alphabetisierungskursen oder Praktika in Institutionen mit einem solchen Kursangebot erstrebenswert (vgl. auch Feldmeier 2005: 36).

Auch der Erwerb von zumindest Basiskenntnissen der Muttersprachen der häufigsten Herkunftsländer der Teilnehmer solcher Kurse würde den künftigen Kursleitern sicherlich helfen (vgl. ebd.). Um hier allerdings gesicherte Empfehlungen auszusprechen, wäre es nötig über umfassendere und detaillierte Angaben der Teilnehmer solcher Kurse zu verfügen. Die Einführung der zentral geregelten Integrationskurse könnte hierzu erstmals eine Chance darstellen, tatsächlich repräsentative Angaben zu erhalten. Nach den bisher vorgelegten geschätzten Zahlen und Erfahrungsberichten von Kursleitern wäre der Erwerb von Basiskenntnissen in Türkisch, Arabisch und Kurdisch sowie einer asiatischen Sprache, z. B. Thai, oder zumindest Wissen über die Besonderheiten der jeweiligen Sprache, beispielsweise im phonetischen Bereich, über die Art des Schriftsystems, strukturelle Besonderheiten usw., zu empfehlen. Zweifelsohne können (künftige) Kursleiter dies nur für einzelne der vielen möglichen Herkunftssprachen leisten. Im Rahmen von Aus- und Fortbildung aber sollte hierauf gezielt eingegangen werden.

Das Lernen einer nicht-indogermanischen Sprache bzw. einer mit einem anderen Schriftsystem als dem lateinischen, wie es in den meisten universitären DaF-/DaZ-Studiengängen vorgesehen ist, kann künftige Kursleiter auch in einem gewissen Rahmen dafür sensibilisieren, was Teilnehmer in einer Alphabetisierung in DaZ zu leisten haben. Eine Vorstellung von diesem Lernprozess bzw. Verständnis für hierbei auftauchende Schwierigkeiten kann darüber hinaus durch „Simulationen“ bzw. in die Fort- bzw. Ausbildung integrierte Szenarien verstärkt werden. Sehr einfach lässt sich dieses z. B. mit einem Unterrichtsexperiment durchführen, wenn Muttersprachler von Sprachen mit nicht-lateinischem Schriftsystem in der Gruppe sind. Diese werden gebeten, in Kleingruppen ihre eigene Muttersprache zu unterrichten und erhalten dazu die folgende Aufgabenstellung:

**Aufgabe für Unterrichtende:***Vor dem Unterrichtsexperiment:*

Überlegen Sie sich, was Sie unterrichten wollen und wie Sie das vermitteln könnten.

Was sind Ihre Lernziele?

Wie sollen diese erreicht werden?

*Beachten Sie bitte*, dass Sie während der Unterrichtszeit ...

- ... KEIN Wort Deutsch sprechen oder verstehen!!!
- ... nicht auf Englisch als Ausweichsprache/Zweitsprache ausweichen!  
Falls Sie Arabisch unterrichten: BITTE nicht auf Französisch ausweichen!
- ... nicht Schriftsprache vermitteln sollen, sondern NUR Kommunikation!

*Nach dem Unterrichtsexperiment:*

Formulieren Sie bitte spontan Ihre persönlichen Eindrücke (binnen 60 Sekunden ca.).

Bitte notieren Sie *später in Ruhe*, was Ihr Gesamteindruck von dem Unterrichtsexperiment ist. (Auf der Rückseite des Blattes.)

Beantworten Sie dabei bitte auch die folgenden Punkte:

- Welche der vorab formulierten Lernziele konnten erreicht werden, welche nicht, warum?
- Inwiefern konnten Sie Ihre vorab überlegte Vermittlungsmethode beibehalten?
- Was war besonders schwierig, was besonders einfach?
- Was hat Sie – positiv oder negativ – überrascht?

Der Rest der Gruppe wird in Kleingruppen geteilt und je nach Fremdsprachenkenntnissen einem der jetzt „Lehrenden“ zugeordnet. Wichtig ist dabei, darauf zu achten, dass keine Sprache gelernt wird, zu der oder einer verwandten bereits Vorkenntnisse vorhanden sind. Die Arbeitsanweisungen für diese Gruppe werden, wie folgt, formuliert:

**2. Aufgabe für Lernende:***Vor dem Unterrichtsexperiment:*

Formulieren Sie bitte, welche Erwartungen Sie persönlich an die erste Unterrichtsstunde in einer Ihnen völlig fremden Sprache haben.

Was wären Ihre Lernziele?

Wie sollten bzw. könnten diese Ihrer Meinung nach erreicht werden?

*Beachten Sie bitte*, dass Sie während der Unterrichtszeit ...

... nicht auf Deutsch oder Englisch als Ausweichsprache/Zweitsprache ausweichen!

Falls Sie Arabisch lernen: BITTE nicht auf Französisch ausweichen!

... keine Kompetenz im Bereich Schriftsprache erwerben sollen, sondern NUR kommunizieren!

*Nach dem Unterrichtsexperiment:*

Formulieren Sie bitte spontan Ihre persönlichen Eindrücke (binnen 60 Sekunden ca.).

Bitte notieren Sie *später in Ruhe*, was Ihr Gesamteindruck von dem Unterrichtsexperiment ist. Beantworten Sie dabei bitte auch die folgenden Punkte:

Welche Ihrer vorab formulierten Erwartungen wurden erfüllt, welche nicht, warum?

Inwiefern entsprach die Vermittlungsmethode Ihren eigenen Vorstellungen/Wünschen?

- Was war besonders schwierig, was besonders einfach?
- Was hat Sie – positiv oder negativ – überrascht?

In analoger Form kann dies für die reine Schriftsprachvermittlung durchgeführt werden, hier würde also formuliert, dass nicht mündliche Kommunikation vermittelt werden soll, sondern Schriftsprache. Insbesondere der Erwerb einer unbekanntenen Schriftsprache kann noch weiter verstärkt werden, z. B. um auch evt. auftauchende motorische Schwierigkeiten zu simulieren, durch die Anweisung von links nach rechts zu schreiben oder gar nur mit der linken Hand zu schreiben (bzw. für Linkshänder mit der rechten).

#### 5.4 Weitere Konsequenzen

Um viele der genannten Aspekte, die in eine Ausbildung einfließen sollten, überhaupt sinnvoll und theoretisch fundiert vermitteln zu können, wären auch wissenschaftliche Untersuchungen zu dem Bereich Alphabetisierung in DaZ erforderlich. Neben den bereits genannten Punkten, nämlich dass genauere Angaben über Betroffene (Herkunft, Kenntnisse usw.) von Nöten sind, wären begleitende Forschungen zu Kursen, in denen auch eine Analyse von Erfolgen und Misserfolgen stattfindet, die sich mit der Eignung einzelner methodischer Vermittlungsansätze für bestimmte Zielgruppen auseinandersetzen bzw. überhaupt zunächst einmal Lese- und Schreiblernprozesse bei der Alphabetisierung Erwachsener in DaZ dokumentieren, äußerst wünschenswert. Aber auch die Frage, welche Lernvoraussetzungen und Lerngewohnheiten bei der Zielgruppe bestehen, sollte erforscht werden. Dabei stellen sich ebenfalls Fragen, wie z. B., welche Fähigkeiten haben sich entwickelt, wenn Menschen als Analphabeten in einer „verschriftlichten“ Welt leben? Kann man diese Fähigkeiten nutzbar machen? – Dieser Aspekt ist besonders interessant bei Personen, die einen hohen Grad an ungesteuertem DaZ-Erwerb haben, also mehr oder weniger problemlos kommunizieren können. Wie wurde hier, wenn auch nur unbewusst, gelernt; welche dieser Strategien und Fertigkeiten können nutzbar gemacht werden, um Lesen und Schreiben zu lernen?

Aber auch die Publikation von mehr Berichten aus der Praxis wäre insbesondere in diesem Bereich zu wünschen. Dies gilt auch für Materialienproduktionen aus der Praxis, denn das Angebot an kommerziellen Materialien ist doch als recht

überschaubar zu bezeichnen und aus der Praxis wird nicht selten ein Mangel an geeigneten Lehrmaterialien beklagt (vgl. Rost-Roth o.J.: o.S.).

Für den Bereich der Finanzierung bleibt abschließend nochmals zu betonen, dass vielerorts weiterhin ein breiteres Kursangebot wünschenswert wäre, das mindestens die Aspekte nicht-schriftsprachliche und schriftsprachliche Vorkenntnisse und ggf. Muttersprache berücksichtigt. Dies würde viele der immer wieder auftretenden und vor allem aus der Heterogenität der Kursteilnehmer resultierenden Probleme von Teilnehmern und Lehrkräften entschärfen. Denn Nullanfängerunterricht und – falls erforderlich – Alphabetisierung sind das Fundament für den weiteren gesteuerten Fremdsprachenerwerb und somit – auch für einen Teil der Zielgruppe von Integrationskursen – äußerst wichtig. Frustration auf dieser Lernstufe kann schnell zur Aufgabe des Fremdsprachenlernens führen, wodurch schon hier das Ziel sprachlicher Integration verfehlt würde. Daher ist nicht nur die Qualifizierung von Lehrkräften in diesem Bereich zwingend erforderlich, sondern auch ein differenziertes Kursangebot.

## Literatur

- Bastani, Atousa / Ragg, Christina: *Der Vorkurs. Einführung ins Deutsch-Lernen*, Stuttgart: Klett 2005.
- Brandt, Elke / Brandt, Karl-Heinz / Frohn, Bernd: *Das Alpha-Buch*, Ismaning: Hueber 1992.
- Bühler, Kristina: „Wie ich mir vornahm, einmal Analphabetin zu sein ...“. In: Genz, Julia (Hrsg.): *25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland*, Stuttgart: Klett 2004, 209-212.
- Eco, Umberto. *Die Grenzen der Interpretation*, München: Hanser 1992.
- Dierks, Manfred / Zander, Hartwig: *Sprachgebrauch und Erfahrung: Soziolinguistische Grundfragen pädagogischer Praxis*, Kronberg: Scriptor 1975.
- Feldmeier, Alexis: „Die Alphabetisierung von Erwachsenen nicht deutscher Muttersprache“. In: Genz, Julia (Hrsg.): *25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland*, Stuttgart: Klett 2004, 101-138.
- Feldmeier, Alexis: „Unterrichtsmethoden in der muttersprachlichen Alphabetisierung und ihre Anwendbarkeit im fortgeschrittenen Alphabetisierungsunterricht in der Zweitsprache Deutsch“, *Deutsch als Zweitsprache 2* (2004), 8-17.
- Feldmeier, Alexis: „Alphabetisierung ausländischer Erwachsener. Empfehlungen für die Beschäftigung von Kursleitern und Durchführung von Alphabetisierungskursen“, *Deutsch als Zweitsprache 1* (2005), 33-37.

- Knechtel, Inge: *Mosaik. Der Alphabetisierungskurs*, Berlin: Cornelsen 2004.
- Lonnecker, Georgia / Schröder, Beate: *Lesen und Schreiben*, Ismaning: Hueber 2001.
- Prosodon GmbH: *Alphabetisierung und deutsche Sprache*, <http://www.proson-sprachschule.de/> (Stand: 07.08.2006).
- Roder, Anne: *Bedeutung und didaktische Möglichkeiten von Ausspracheunterricht in der Alphabetisierung in Deutsch als Fremdsprache* (Diplomarbeit), Marburg: Philipps-Universität 2006.
- Rost-Roth, Martina: *Deutschkurse für Mütter nicht-deutscher Herkunftssprache*, <http://www2.hu-berlin.de/ffz/dld/rost.pdf> (Stand: 07.08.2006).
- Sargut, Sener u.a.: „Überlegungen zu Stand und Entwicklung des DaF- und Weiterbildungsangebots für Ausländer“. In: Vielau, Axel (Hrsg.): *Fremdsprachen an der Volkshochschule: Arbeitsschwerpunkte und Entwicklungstendenzen*, Bonn: Deutscher Volkshochschul-Verband/Pädagogische Arbeitsstelle 1988, 38-46.
- Schramm, Karin: „Alphabetisierung erwachsener Ausländer in der Zweit- oder Zielsprache Deutsch“, *Deutsch lernen* 20, 2 (1995), 99-124.
- Schramm, Karin: *Alphabetisierung ausländischer Erwachsener in der Zweitsprache Deutsch*, Münster: Waxmann: Münster 1996.
- Schulte-Bunert, Ellen: „Alphabetisierung kurdischer Jugendlicher aus dem Irak in der Drittsprache Deutsch“. In: Apeltauer, Ernst / Glumpler, Edith / Luchtenberg, Sigrid (Hrsg.): *Erziehung für Babylon. Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie*, Bd. 22, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 1998: 88-107.
- Schulte-Bunert, Ellen: *Alles noch einmal von vorn? Zweitschriftenverb für Seiteneinsteiger in der Sekundarstufe I*, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2000.
- Spotka, Alfred: „Grußworte“. In: Genz, Julia (Hrsg.): *25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland*, Stuttgart: Klett 2004, 10-11.
- Volkmar-Clark, Claudia: *Projekt Alphabet neu*, Berlin: Langenscheidt 2004.
- Wäbs, Herma: *Hamburger ABC*, Hamburg: Arbeitsgemeinschaft Karolinenviertel e.V. 2000.



## Mündliche Noten – wofür? und wie?

*Roland Forster, Saarbrücken*

### 1

Die Notwendigkeit, dieses Thema anzupacken, soll mit drei Beobachtungen gestützt werden.

In vielen Ländern Mitteleuropas werden seit geraumer Zeit die Systeme, nach denen Teile des Abiturs auf Deutsch abgelegt werden können, neu gestaltet. In allen mir bekannten Fällen betrifft dies in besonderer Weise den Bereich der Mündlichkeit, insbesondere natürlich die mündliche Abschlussprüfung. Entsprechend groß ist bei den betroffenen Kolleginnen und Kollegen der Bedarf an Beratung und Weiterbildung.

In den „Bildungsstandards“ (KMK 2004), die für immer mehr Fächer entstehen und vorerst für den mittleren Bildungsabschluss konzipiert werden, spielt die mündliche Kompetenz eine große Rolle. Das Thema wird häufig nachgefragt für Weiterbildungsveranstaltungen oder für Pädagogische Tage kompletter Kollegien und wird zunehmend in die Ausbildung von jungen Lehrerinnen und Referendaren integriert.

Der dritte Punkt: auf der FaDaF-Tagung 2006 war die ‚DSH neu‘ mit ihren Fortschritten, aber auch Defiziten und Unklarheiten ein Dauerthema. Eine nicht hoch genug einzuschätzende Entwicklung der neuen Prüfungsordnung besteht darin, dass die mündliche Kompetenz (endlich?) ein notenrelevanter Teilbereich geworden ist. Verwaltungstechnisch argumentierend bedeutet dies, dass die Stellen, die die DSH abnehmen, durch Einbeziehen von entsprechenden Leistungen die Anzahl der mündlichen Prüfungen verringern können. Die Studierenden müssen dazu nachweisen, dass sie eine sprachliche Studierfähigkeit auch in der mündlichen Kompetenz erreichen.

Dies alles bedeutet in der Summe eine Aufwertung der mündlichen Kompetenz, in der Praxis – eine Erfahrung aus der Lehrer- und Dozentenweiterbildung im In- und Ausland – entstanden Irritationen und auch Unklarheiten, was genau und vor allem wie zu bewerten sei.

## 2

Zu klären ist demnach im nächsten Schritt die Frage, was wir als DaF-Lehrende zu lehren/unterrichten/vermitteln haben, um es später vielleicht auch zu beurteilen, zu bewerten oder sogar zu benoten. Konkret bedeutet dies: Welche Formen der mündlichen Kommunikation ziehen wir heran, um begründet und nachvollziehbar zu Beurteilungen, Bewertungen und Noten zu kommen? Im Kontext dieser Problematik hört man öfter als erste Ideen, dass sicher Aussprache ein gewichtiges Kriterium darstelle, Akzent wohl auch, und welche Körperhaltung ein Lernender beim Vortrag einnehme, dürfe ebenfalls nicht außer Acht gelassen werden. Hier soll es aber nicht um diese instinktive, eher reflexhafte Bewertung des Muttersprachlers gehen. Stattdessen soll versucht werden, vom Ziel her zu denken – im Übrigen eine Vorgehensweise, die die Autoren der Bildungsstandards demonstrieren. Typisch für diese Art von Denken ist ein lernerorientiertes, kompetenzorientiertes Arbeiten, bei dem die so genannte „exit competence“ eine maßgebliche Rolle spielt.

Für unsere Zusammenhänge bedeutet dies: Wir haben uns mit *Gesprächsfähigkeit* und *Redefähigkeit* zu beschäftigen, also mit den beiden Großformen mündlicher Kommunikation. Damit ist immer auch Gesprächsverstehensfähigkeit gemeint und Redeverstehensfähigkeit; diese analytische Ebene ist von der produktiven Kompetenz nicht abzukoppeln. An dieser Stelle sollen für diese Phänomene keine neuen Definitionen geliefert werden. Es geht darum, mit anderen zu sprechen, also Gespräche zu führen, und es geht darum, zu anderen zu reden, also Reden zu halten. Für DaF-Lehrende erwächst hieraus die Frage: wie kann man diese Kompetenzen feststellen?

Von diesen komplexen Prozessen „Gespräch“ und „Rede“ sind die *Elementarprozesse* nicht ablösbar, die oft fatalerweise noch längere Zeit vorrangig bewertet werden – was allerdings nachvollziehbar ist. Ein Akzent ist leichter feststellbar

und auch benennbar als etwa die Argumentationsstruktur eines Gesprächs zu analysieren. Zu diesen Elementarprozessen – die Sprechwissenschaft / Sprecherziehung gebraucht daneben den Terminus „Sprecbildung“ – zählen:

#### *Artikulation*

normiert, überprüfbar; Normverstoß = Fehler, nachweisbar, bewertbar

#### *Intonation*

nicht normiert, „klingt deutsch“ vs. „klingt nicht deutsch“; abhängig von Situation, Intention, ähnlich: Korrekturen

#### *Tempo*

- a. Sprechgeschwindigkeit: zu langsam – zu schnell – angemessen
  - b. Pausen: keine – zu viele – zu wenige – sinnvolle, Spannung- und Lösungspausen; auch interkulturell kritisch: Pausendauer;
- beides nicht normiert, abhängig von Sprecherpersönlichkeit, Kommunikationssituation, Kommunikationspartnern, vermutetem oder bekanntem Vorwissen

#### *Dynamik*

- a. Betonung: normiert, also bewertbar (Ausnahme: Korrekturbetonung)
- b. Lautstärke: nicht normiert, wird höchst subjektiv empfunden

Dies alles wahrzunehmen und zu beurteilen ist sicherlich nicht einfach und bereitet vor allem Berufsanfängern Schwierigkeiten. Trotzdem soll an dieser Stelle erneut der Hinweis erfolgen: wenn mündliche Kompetenz entwickelt und optimiert werden soll, und wenn vielleicht sogar Noten dafür gegeben werden müssen, geraten sämtliche beschriebenen Phänomene in den Blickpunkt. Es geht letztendlich immer um Gesprächskompetenz und Redekompetenz, und darin integriert um Elementarprozesse, die in der Summe den Sprechausdruck bedeuten. An dieser Stelle kann auch bereits die Antwort auf die Frage „Wie?“ aus dem Titel des Vortrages beantwortet werden. Erforderlich bei dieser Art von Sprachlehrarbeit – zu der Arbeit mit Muttersprachlern gibt es hier übrigens keinen Unterschied – ist immer wieder der Dreiklang beobachten, dokumentieren, bewerten.

### 3

Wenn über das vorliegende Themenfeld diskutiert wird, muss immer auch über *Probleme* gesprochen werden.

Die erste Schwierigkeit lautet: Wie kommen wir an Material, das wir beurteilen und bewerten können? Wenn Gesprächsfähigkeit festgestellt werden soll, gibt es

nur eine Möglichkeit: Die Lernenden führen ein Gespräch und stellen damit ihr eigenes Material her, mit dem anschließend weitergearbeitet werden kann. Was dabei im Einzelnen beurteilt werden wird, ist abhängig von verschiedenen Faktoren, zum Beispiel: Was konnte (vorher) geübt werden? Wie wird mündliche Kompetenz verstanden? Was wird – wie – beobachtet? In vielen Teams und Kollegien ist sogar die entscheidende Frage: Wer kann mündliche Kommunikation lehren, unterrichten, trainieren?

Wer sich als Muttersprachler fragt: Wann sind für mich Gespräche ‚gut‘? Wann haben sie mir ‚was gebracht‘? Wann hätte ich mir ein Gespräch ‚sparen können‘?, stößt schnell auf das Problem der höchst subjektiv vorhandenen Vorstellungen über Wertigkeit. Für den Teil ‚Rede‘ ist Einigkeit, vor allem im universitären Kontext, sicher schnell herstellbar: Vorträge und Referate sollten nicht auswendig gelernt sein, nicht abgelesen werden, so frei wie möglich geredet und im unmittelbaren Hörerkontakt realisiert werden. Für ‚Gespräch‘ ist dies bereits erheblich schwieriger: Sicher sollten sie zielorientiert sein, auch sachbezogen, wohl auch partnerorientiert, dann aber auch argumentierend (nicht: behauptend) und metakommunikativ. Die Ausschreibungen in den einschlägigen Weiterbildungseinrichtungen, vor allem auch im Unternehmensbereich, geben hier interessante Hinweise, was Gespräche noch alles sein können bzw. sollten.

Problematischer ist aber die Frage, wie Gesprächsfähigkeit und Redefähigkeit bewertet werden kann, wie nahe also jemand an das Erreichen von Zielvorstellungen herankommt. Als Beispiel sei angeführt für den Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe von ausländischen Studierenden: Jemand vertritt eine andere Meinung, widerspricht also – ist das ein Zeichen für Gesprächsfähigkeit? Bekommt er oder sie also eine gute Note? – Und: In derselben Lerngruppe widerspricht jemand nicht, ist also nicht gesprächsfähig, erhält also eine schlechte Note? Diese Überlegungen führen immer wieder zur selben Frage zurück: Wo finden wir eine Bewertungsgrundlage und einen Bewertungsmaßstab für die Beurteilung der mündlichen Leistungen von Lernenden? Hinzu kommt: Was bewerten wir bewusst? was unbewusst? Was sind persönliche Vorlieben und Abneigungen, auf die – reflektiert oder eben nicht – reagiert wird? Wie bewerten Kollegen derselben Institution? Was für den einen eine ‚perfekte Gesprächsführung‘ ist, erscheint anderen als ‚schon ganz gut, aber nicht direkt perfekt, irgendwie‘.

Ein typisches Unterrichts- bzw. Trainingsproblem soll hier ebenfalls erwähnt werden: das so genannte Beobachterparadoxon, was bedeutet: Eine Gruppe von Lernenden muss beobachtet werden können, um mit ihnen zu arbeiten. Wenn sie beobachtet werden, tun sie verschiedene Dinge nicht, die sie normalerweise tun würden – weil sie eben beobachtet werden. Andere Dinge hingegen kommen dazu, die üblicherweise nicht vorkämen. Wenn sie allerdings nicht beobachtet werden, um diese Effekte auszuschalten, kann nicht mit ihnen gearbeitet werden, weil eben nichts beobachtet werden konnte. Aus dieser Falle kommt kein Lehrender heraus, der mündliche Kommunikation weiterentwickeln will.

Interkulturelle Probleme schließen sich an, es sind im Wesentlichen Schwierigkeiten, die die Zielgruppe direkt betreffen. Vor allem bei heterogenen Gruppen müssen methodische Schritte wohl überlegt werden. Eine bekannte Erfahrung ist, dass Teilnehmende rasch verstummen, wenn isolierte Kommunikationsleistungen beurteilt werden, wie längere Gesprächsbeiträge oder Reden. Viele geraten unter erhöhten Stress, sollten sie dazu gezwungen werden, weil diese Leistungen eine notwendige Bedingung für Noten sind, die unter Umständen von der mündlichen Abschlussprüfung befreien. In diesem Zusammenhang ist auch nicht von der Frage der kulturellen Gebundenheit abzusehen: Darf und kann etwas bewertet werden, das in der eigenen Kultur sozialisiert wurde und von der Zielkultur abweicht? Es handelt sich vor allem um Formen der Beteiligung am Unterricht, um Initiativ-Sein in Gesprächen, um widersprechen, leise oder laut reden und ähnliches. Das dahinter liegende Kernproblem, das hier allerdings nicht erörtert werden kann, ist die Frage: Wann schlägt eine Lernsituation (in der Fehler zum Beispiel einen notwendigen Erkenntnissschritt darstellen) in eine Leistungssituation um (in der Fehler eine Normabweichung darstellen und sanktioniert werden)?

Ein sehr spezielles Problem, das die Beurteilung mündlicher Leistungen von Lernenden erschweren kann, soll nicht ausgespart bleiben. Es handelt sich um die Eigensprechleistung der Lehrenden. Die Unterrichtenden sind in der typischen Lebenssituation deutscher Studienkollegiaten häufig das einzige Sprechvorbild der Lernenden. Folglich wird ihre Ausprägung von Standardsprache aufgenommen, eine eventuell vorhandene regionale Färbung, der Artikulationsort in seiner individuellen Variante wird nachgeahmt, gleiches gilt für den Kieferöffnungswinkel. Wenn von der Eigensprechleistung der Lehrenden die Rede ist, muss auch ihre Rezeptionsfähigkeit, konkreter: die Hörfähigkeit, betrachtet werden. Was hören Bewertende, was davon können sie benennen, was beurteilen sie – und was wird überhaupt nicht zur Kenntnis genommen, zum Beispiel als Hinweis auf eventuell vorhandene Lernschwierigkeiten?

#### 4

Hier sollen nun *Lösungsmöglichkeiten* für diese Schwierigkeiten und Hürden betrachtet werden. Die zentrale Frage, von der wir ausgehen, lautet: Wie kann man etwas so Komplexes wie die Gesprächsfähigkeit und die Redefähigkeit von DaF-Lernenden bewerten, vielleicht sogar benoten? Welche Form der Beurteilung ist sinnvoll, der Mehrzahl der Unterrichtenden möglich und im Zusammenhang stehend mit dem vorangegangenen Unterricht?

Als erstes sollte das Kommunikationsverhalten im ‚normalen‘ Unterricht unterschieden werden von den Ausprägungen der mündlichen Kompetenz, wie man sie in besonderen Veranstaltungen zum Schwerpunkt „Gespräch“ (=Gruppenleistungen) und zu „Rede“ (=Einzelleistung) zu sehen und zu hören bekommt. Im Folgenden sollen dazu in Kurzform die wichtigsten Punkte aufgeführt werden.

*Möglichkeit A: Bewerten/ Beurteilen/ Benoten während des Unterrichts*

zentral: Wird ein Lernender verstanden als Gesprächsteilnehmer?

Versteht er/sie andere Teilnehmer in Gesprächen?

in Betracht kommen: Häufige kommunikative Handlungen in den bekannten Formen von Unterricht, wie: Dialoge Lehrende – Lernende, Gespräche zwischen Lernenden, kürzere Vorträge, eventuell Sprechen von Texten

darin eingehend: Beurteilung der Elementarprozesse (=Sprechausdruck)

Noten geben in möglichst hoher Frequenz, resultierend aus permanenter Beobachtung am Ende der Unterrichtszeit (z. B. Semesterende): Note in mündlicher Kommunikation, oder: Einschätzung okay, nicht okay

notwendig (ebenso bei anderen Varianten): Transparenz – das heißt: Klarheit bei Lehrenden und Lernenden darüber, was und wie bewertet wird

dazu erforderlich: Beobachtungsinstrumentarien verabreden

für Teilkompetenz ‚Reden halten‘ (im Hochschulkontext: Referate, Vorträge):

wird ein Lernender verstanden, wenn er einen Vortrag hält oder ein (längeres) Statement abgibt?

(Ob ein Lernender seinerseits Vorträgen folgen kann, wird im schriftlichen Prüfungsteil ‚Hörverstehen‘ bereits geprüft.)

*Möglichkeit B: Gesprächstraining*

als Möglichkeit, eine Beurteilung ‚mündliche Kompetenz‘ zu erstellen angeleitet, systematisch, was bedeutet: erwünschte kommunikative Aktivitäten in Gesprächen ansteuern

Beispiele: Zuhören können, eigene Gedanken verständlich darstellen, Gesprächsbeiträge auf ein Ziel hin orientieren, Fragen stellen und sich fragen lassen usw.

als Hilfestellung zur Systematisierung der Auswertung, zur fundierten Rückmeldung: Diagnosebogen oder Auswertungskatalog, auch als Grundlage einer Bewertung (vgl. Anlage 1 und 2).

weitere Hilfestellung zum Thema:

GER, C 1; DSH-Prüfungsordnung neu, Kap. 9; S. 37 ff. („Beurteilungsraster zur mündlichen Kommunikation“)

*Möglichkeit C: Redetraining / Reden und Präsentieren*

systematisches Heranführen an möglichst freies Reden, weitergehend Medien einsetzen zur Unterstützung der Darstellung, somit Präsentieren (vgl. Anlage 3).

*Möglichkeit D: „3-Kisten-Modell“ (für DSH neu)*

Es ist kaum begründbar, ob ein Lernender 61,5 % für seine mündlichen Leistungen erhält oder nur 58,9%. Hier bietet die neue Prüfungsordnung an, gewissermaßen pauschalisiert eine Note festzusetzen in drei Stufen: 62 %, 75 % oder 90 %.

Folgt man dieser Möglichkeit des Ablegens in drei „Kisten“ (nicht die Menschen, sondern die Leistungsnachweise und Notenvorschläge!), sind Detailnoten nicht mehr länger erforderlich, sondern pauschale Beurteilungen sind legitim.

Abschließend soll deutlich gemacht werden, wozu wir raten:

1. Wir raten dazu, Lösungsmöglichkeiten zu suchen in Abhängigkeit von der eigenen Arbeitssituation. Das bedeutet konkret: Eine Gruppe von Lehrenden / eine Institution wird sich klar und einigt sich über:
  - Inhalte
  - Methoden
  - Umfang der Leistungen, die zur Bewertung herangezogen werden
  - Bewertungsverfahren (Basis?)Vorher muss geklärt worden sein: Was verstehen wir unter mündlicher Kommunikation? Wann ist jemand für uns mündlich kompetent? Hilfestellung geben hier neben verschiedenen Veröffentlichungen zu den Themen ‚Mündliche Prüfung‘ und ‚Bildungsstandards‘ der Europäische Referenzrahmen (GER) und das DSH-Handbuch.
2. Sobald und so lange Noten gegeben werden müssen, plädieren wir für eine Kurslehrerkonferenz beziehungsweise eine Besprechung aller mit bestimmten Kandidaten arbeitenden Lehrenden. So kann die Objektivität der Notenfindung erhöht werden, außerdem lässt sich damit eine Forderung der Prüfungsordnung für den Fall einer Befreiung erfüllen (§4, Absatz 3).
3. Wenn möglich, sollten für mündliche Leistungen keine Noten gegeben werden, sondern Wortbeurteilungen werden erstellt und kommuniziert. Diese beschreiben den Lernenden den erreichten Stand in einem höchst komplizierten Prozess. Eine solche Beurteilung lässt sich fundierter erstellen und wird von den Betroffenen besser verstanden und verarbeitet.
4. Zumindest die Inhalte und die Bewertungsverfahren müssen den Lernenden gegenüber kommuniziert werden.

In einem Punkt möchten wir nicht missverstanden werden: Die Komplexprozesse „Gespräch“ und „Rede“, überhaupt Formen der mündlichen Kommunikation, zu bewerten durch das Erteilen von Noten, halten wir für überaus problematisch – auch dann, wenn klar abgrenzbare Leistungen vorliegen. Der aktuelle Stand innerhalb des Prozesses „Sprachenlernen“ ist dagegen jederzeit zu beschreiben und liefert nachvollziehbare Rückmeldungen für den Lernenden.

## 5

Im letzten Teil sollen Konsequenzen aus dem bisher dargelegten formuliert werden. Diese Konsequenzen in der appellativen Form von Fragen spiegeln pädagogische, didaktische und methodische Entscheidungen und empfehlen eine Vorgehensweise, um mündliche Kommunikation zu lehren, zu beschreiben, zu beurteilen, zu bewerten – und vielleicht sogar zu benoten.

- a. Was soll bewertungsrelevant sein für eine bestimmte Lerngruppe an einer bestimmten Institution?  
Diese Überlegung führt zur Beschreibung der sogenannten exit competence.
- b. Was soll gelehrt, unterrichtet (und später auch bewertet!) werden?  
Erforderlich ist die Orientierung an den Komplexprozessen ‚Gespräch‘ und ‚Rede‘.
- c. Wie soll unterrichtet werden?  
Es werden methodische Fragestellungen geklärt.
- d. Wie kommen wir zu einer Bewertung/zu Noten?  
Das beschlossene Vorgehen muss innerhalb der Institution verbindlich sein.
- e. Welche Bewertung/Note bekommen die Kandidaten wofür?  
Erwartungshorizont und Bewertungsraster werden beschlossen.

Zentral bei allen diesen Schritten sind die Reflexion der Lehrenden, die Transparenz für alle Beteiligten und verbindliche Vereinbarungen innerhalb der Institution.

## Literatur

- Forster, Roland: Mündliche Kommunikation in Deutsch als Fremdsprache: Gespräch und Rede. St. Ingbert: Röhrig 1997
- ders.: Deutsch als Fremdsprache und Sprechwissenschaft / Sprecherziehung. In: Altmayer, Claus / Forster, Roland (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache: Wissenschaftsanspruch - Teilbereiche - Bezugsdisziplinen. Frankfurt/M: Lang 2003, 225-254
- ders.: Sprecherziehung im Unterricht "Deutsch als Fremdsprache". – in: Pabst-Weinschenk, Marita (Hrsg.): Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. München: Reinhardt 2004, 324-326

Meier, D.: Accelerated Learning. Handbuch zum schnellen und effektiven Lernen in Gruppen. Bonn: managerSeminare 2004

Pabst-Weinschenk; Marita et al. (Hrsg.): Sprecherziehung im Unterricht. München: Reinhardt 1997

Schneider, Günther / North, Brian: Fremdsprachen können – was heißt das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit. Chur/Zürich: Ruediger 2000

Slembek, Edith: Mündliche Kommunikation – interkulturell. St. Ingbert: Röhrig 1997

## Anlagen

FaDaF-Jahrestagung 2006, Hannover, 08. – 10.06.06

*Dr. Roland Forster: Mündliche Noten – wofür? und wie?*

### I. *Auswertung Rede / Präsentation*

- *Inhalt*
  - Gliederung / Aufbau / Struktur
  - Sachlogik: der Sache, dem Gegenstand angemessen?
  - Psychologik: den Hörern in dieser Form in dieser Zeit angemessen?
  - Zeitlogik: angemessen und durchführbar in der zur Verfügung stehenden Zeit?
  
- *Sprache*
  - Wortwahl: kompliziert - einfach / konkret - abstrakt / Fachsprache / Reizwörter
  - Satzbau: klar, überschaubar - verschachtelt / assoziativ - gezielt entwickelnd
  - muttersprachliche Muster? Grammatikverstöße?
  
- *Sprechen*
  - Artikulation: präzise – undeutlich – korrekt – unsicher - Interferenzfehler?
  - Intonation: monoton, wenig lebendig – mehrere Tonhöhen, ausdrucksstark
  - Dynamik: Lautstärke (laut, leise, angemessen, variabel); korrekte Betonung
  - Tempo: schnell, langsam, angemessen, variabel; viele, wenige, spannende, lösende Pausen – bewusst und gezielt eingesetzt?
  
- *Hörerbezug*

für sich gesprochen – zu den Zuhörern geredet? frei in der Kontaktgestaltung – eng an Vorlage und Material geklammert?
  
- *Schauform*
  - 1) Mimik: authentisch – verkrampt – künstlich, aufgesetzt
  - 2) Gestik: authentisch – verkrampt, antrainiert – sparsam – großräumig
  - 3) Kinesik: Körperarbeit allgemein
  - 4) Proxemik: Verhalten im Raum, in Bezug zu Hörern, Raum ausgenutzt?
  
- *Redevorlage / Stichwortkonzept*

übersichtlich – Mängel?– zu viel/zu wenig Text – Anordnung der Informationen – graphische Gestaltung

- *Medien / Präsentationsmaterial*  
zweckmäßig – ausreichend – ansprechend

### III. Elementarprozesse

#### 1. Artikulation

normiert, überprüfbar; Normverstoß = Fehler, damit bewertbar

#### 2. Intonation

nicht normiert, ‚klingt deutsch‘ vs. ‚klingt nicht deutsch‘  
abhängig von Situation, Intention, Korrekturabsicht usw.

#### 3. Tempo

- a. Sprechgeschwindigkeit: zu schnell – zu langsam – angemessen  
im Deutschen: 250 Silben pro Minute = mittelrasch (?)
- b. Pausen: keine – viele – zu viele – wenige – zu wenige – sinnvolle  
‚richtige‘ oder ‚falsche‘, Spannungspausen, Lösungspausen  
interkulturell kritisch: Pausendauer

#### 4. Dynamik

- a. Betonung: normiert, also bewertbar (Ausnahme: Korrekturbetonung)
- b. Lautstärke: nicht normiert, wird höchst subjektiv empfunden

### IV. Hintergrundinformationen in

- Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen
- Bildungsstandards der Länder zu verschiedenen Fächern, insbesondere Deutsch
- DSH-Prüfungsordnung
- Handbuch DSH



# Die wissenschaftliche Seminararbeit: Stolperstein für chinesische Studierende?

*Jin Zhao, Shanghai / Jena*  
*Antje Stork, Marburg*

## 1 Einleitung

Seit der Öffnungspolitik Deng Xiaopings im Jahre 1978 gehen immer mehr Chinesen zu Studienzwecken ins Ausland. Deutschland ist dabei laut einer Befragung von Madl (2002)<sup>1</sup> in Europa (nach Großbritannien) das zweitbeliebteste Studienland. Als Begründung wird dabei am häufigsten die Qualität der Hochschulausbildung genannt, wobei wissenschaftliche Tradition, hohes Ausbildungsniveau, Hochtechnologie, akademische Forschung und ein sehr gutes Ausbildungssystem erwähnt werden (vgl. Madl 2002: 194f.). Die Zahl der Chinesen, die zum Auslandsstudium nach Deutschland kommen, ist insbesondere seit der Jahrtausend-

---

<sup>1</sup> Befragt wurden mittels „face-to-face“-Interviews 175 Studierende der Universität Peking im Zeitraum vom 28. Oktober bis 22. Dezember 2000.

wende so rasant gestiegen<sup>2</sup>, dass sie nunmehr den größten Anteil unter den ausländischen Studierenden in Deutschland darstellen (vgl. Blume 2002: 1, Meng 2005: 15).

Ein erfolgreicher Studienabschluss ist aber für chinesische Studierende in Deutschland besonders schwierig zu erreichen, und zwar auch im Vergleich zu den übrigen ausländischen Studierenden aus anderen Herkunftsländern. Während die Studienerfolgsquote bei deutschen Studierenden bei 70 Prozent liegt, erreichen laut DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst o.J.: 6) nur 50 Prozent der ausländischen Studierenden einen Studienabschluss. Diese Zahlen veranlassten den DAAD, in seinem dritten Aktionsprogramm Maßnahmen zu ergreifen, die dafür sorgen sollen, die Erfolgsrate von ausländischen Studierenden bis zum Jahr 2010 zu verbessern. Die Erfolgsrate chinesischer Studierender ist allerdings noch wesentlich erschreckender und liegt bei nur 30 Prozent: Nach Meng (2005: 292) beenden zwei Drittel der chinesischen Studierenden in Deutschland ihr Studium ohne einen deutschen akademischen Abschluss. Studienabbrüche – vor allen Dingen in diesen immensen Dimensionen – dürfen aber nicht nur das individuelle Problem der jeweils Betroffenen sein. Sie stehen auch den deutschen Interessen der verstärkten Internationalisierung der deutschen Hochschulen entgegen.

Über die Gründe für den geringen Studienerfolg kann derzeit mangels Untersuchungen zu Studienverläufen und Studienabbrecherbiographien (vgl. Ehlich 2004: 10) sowohl für ausländische Studierende im Allgemeinen als auch für chinesische Studierende im Besonderen nur spekuliert werden. Schreiben spielt im Studium in Deutschland eine studienbestimmende Rolle (Steets 2001: 213). Während die kleineren Textarten Mitschrift und Exzerpt den Studienalltag prägen, nimmt die Hausarbeit aufgrund ihrer Rolle als Qualifikationsnachweis einen hohen Stellenwert ein: Eine Umfrage von Ehlich/Steets (2003b) unter Professorinnen und Professoren der Universität in München hat ergeben, dass 48 Prozent der Lehrenden im Grundstudium und 62 Prozent der Lehrenden im Hauptstudium eine Hausarbeit als Leistungsnachweis verlangen. Die Angaben schwanken dabei erwartungsgemäß stark in Hinblick auf die verschiedenen Disziplinen: An den philosophischen Fakultäten<sup>3</sup> haben sie einen höheren Stellenwert (86 Prozent im Grundstudium, 95 Prozent im Hauptstudium) als in den Naturwissenschaften<sup>4</sup> (19 Prozent im Grundstudium, 36 Prozent im Hauptstudium). In den Wirtschaftswis-

<sup>2</sup> Die Zahl der immatrikulierten chinesischen Studenten an deutschen Universitäten betrug im Wintersemester 2001/02 13.500, die um 50% im Vergleich zum Vorjahr zugenommen hatte, wobei sich noch 7.000 chinesische Sprachschüler in Deutschland aufhielten (vgl. Blume 2002:1). Im Jahr 2004 gab es laut eines Vortrags des damaligen Bundespräsidenten Johannes Rau an der Tsinghua-Universität 14.000 chinesische Studenten in Deutschland (vgl. China-Botschaft: heruntergeladen am 23.08.2005).

<sup>3</sup> Ehlich/Steets (2003b: 131) fassen darunter folgende Fakultäten zusammen: Philosophische Fakultät für Geschichts- und Kunstwissenschaften, Fakultät für Philosophie, Wissenschaftstheorie und Statistik, Philosophische Fakultät für Altertumskunde und Kulturwissenschaften, Philosophische Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaft I, Philosophische Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaft II.

<sup>4</sup> Unter Naturwissenschaften werden die Fakultät für Physik, die Fakultät für Chemie und Pharmazie, die Fakultät für Biologie und die Fakultät für Geowissenschaften gefasst.

senschaften<sup>5</sup> werden vor allem im Hauptstudium häufig Hausarbeiten verlangt (23 Prozent im Grundstudium, 79 Prozent im Hauptstudium). Die wissenschaftliche Hausarbeit hat somit – vor allem in den Geisteswissenschaften, aber auch in den anderen Disziplinen – einen hohen Anteil am Erfolg bzw. Misserfolg des Studiums.

Die Schwierigkeiten, die chinesische Studierende beim Anfertigen von schriftlichen Hausarbeiten haben, stellt ein 24-jähriger männlicher Student der Betriebswirtschaftslehre (6. Semester) in einem Interview<sup>6</sup> im Rahmen einer von uns durchgeführten Vorstudie zur Entwicklung der interkulturellen Kompetenz chinesischer Studierender (vgl. Stork/Zhao, im Druck) folgendermaßen dar:

Was ich jedoch fürchte, sind das Schreiben von Seminararbeiten und die Präsentation, die ich noch nicht gemacht habe, und ich weiß nicht, wie ich das im nächsten Semester hinkriegen kann. Bisher habe ich nur Klausuren geschrieben. Wir Chinesen fürchten keine (schriftliche) Prüfung, aber das Verfassen von Seminararbeiten. Meine deutschen Mitstudenten schreiben doch anders als ich, finde ich wirklich gut. Ich denke, mir fehlen Fachterminologie und eigene Stellungnahmen. Meine Methode dagegen ist nun, viel zu lesen und auswendig zu lernen. Natürlich habe ich bereits eine Hausarbeit mit zwei anderen (einem Deutschen und einem aus einem anderen Land) zusammen geschrieben, dabei sollten wir diskutieren, ob eine Firma pleite wird oder nicht. An Anfang war ich auch ratlos, Gott sei Dank ist es schon vorbei. Dabei habe ich aber viel gelernt: Was uns chinesischen Studenten am Herzen liegt, ist das Ergebnis, ob die Firma wirklich in Konkurs geht oder nicht. Dagegen ist das Ziel des Lehrers, unsere Analysefähigkeit zu trainieren, er legt mehr Wert auf den Analyseprozess.

Ihre Ursache haben die von dem chinesischen Studenten geschilderten Probleme in sprachlichen Defiziten, aber vor allem auch in fremden Schreibkonventionen. Im Folgenden werden wir die kulturspezifischen Unterschiede bei wissenschaftlichen Hausarbeiten anhand ihrer Funktion (Abschnitt 2), Struktur (Abschnitt 3) und sprachlicher Gestaltung (Abschnitt 4) beschreiben. Da es bisher noch keine entsprechenden Vorarbeiten zum deutsch-chinesischen Vergleich von wissenschaftlichen Hausarbeiten gibt, können in diesem Rahmen die kulturspezifischen Unterschiede allerdings lediglich grob skizziert werden. An die Analysen schließen sich Vorschläge an, die auf eine Verbesserung der Studierfertigkeit (insbesondere in Bezug auf wissenschaftliche Hausarbeiten) der chinesischen Studierenden zielen.

---

<sup>5</sup> Zu den Wirtschaftswissenschaften gehören folgende Fakultäten: Fakultät für Betriebswissenschaft, Volkswirtschaftliche Fakultät, Forstwirtschaftliche Fakultät.

<sup>6</sup> Das Interview wurde in chinesischer Sprache geführt; eine von der Interviewerin angefertigte Gesprächszusammenfassung wurde dem Interviewten mit der Bitte um Überprüfung bzw. Korrektur vorgelegt (kommunikative Validierung) und daraus Übertragungen in die deutsche Sprache angefertigt.

## 2 Funktion der wissenschaftlichen Hausarbeiten im Vergleich

Nach Lutz von Werder (1993: 18) stellt das wissenschaftliche Schreiben „die höchste Stufe des Schreibprozesses“ dar, wobei Ansätze dazu zunächst in der Antike existierten und dann wieder seit der Renaissance. Die wissenschaftliche Hausarbeit<sup>7</sup> ist innerhalb des wissenschaftlichen Schreibens eine Textsorte, in der Studenten den wissenschaftlichen Artikel einüben sollen, wobei sie allerdings im Allgemeinen – da sie nicht zur Veröffentlichung bestimmt ist – für einen simulativen Leser geschrieben wird (vgl. Ehlich 2003: 21) und zumeist eine Kommunikation von neuem Wissen unterbleibt (vgl. Guckelsberger/Stezano 2004: 419). Die Anforderungen an eine Vergleichbarkeit von wissenschaftlicher Hausarbeit und wissenschaftlichem Artikel steigen mit dem Übergang von der Proseminararbeit zur Hauptseminararbeit an und sind gradueller Art<sup>8</sup>.

Wissenschaftliche Texte unterscheiden sich in den unterschiedlichen Wissenschaftskulturen und so wird seit einigen Jahren vermehrt auf ihre Kulturgebundenheit verwiesen (vgl. bspw. die Beiträge in Krumm 2000, Ehlich/Steets 2003a). Einen Einfluss auf die Herausbildung der Kulturspezifik haben die jeweilige Geistes- und Philosophiegeschichte, Aufsatzerziehung und Rhetorik (vgl. Graefen 1997: 65ff.) sowie die Organisationsform von Universitäten (z. B. wissensinnovative versus wissenskonservative Universitäten, Ehlich 2003: 13ff.)<sup>9</sup>.

In China sind – im Gegensatz zu Deutschland, wo die Einheit von Forschung und Lehre (Humboldt) betont wird – wissenskonservative Universitäten vorherrschend. Zur Tradierung des Wissens standen und stehen Prüfungen in der chinesischen Kultur im Vordergrund. Letztendlich diente das Prüfungssystem in der chinesischen Geschichte zur Rekrutierung von Beamten sowie zur Überlieferung des Wertes eines Studiums von Klassikern. Auch in der Ausbildung im heutigen China spielt dieses Prüfungssystem immer noch eine herausragende Rolle.

Anders als in Europa, wo das philosophische Interesse sowohl in der Zeit der Antike als auch seit der Renaissance hauptsächlich im Erkenntnisproblem liegt, wandte sich das alchinesische Denken eher dem Gesellschaftsproblem wie dem praktischen Handeln und dem menschlichen Gemeinschaftsleben zu (vgl. Störig 2004: 29). Dementsprechend standen im Prüfungscurriculum in der Kaiserzeit<sup>10</sup> neben der Dichtungskunst die Auslegung der konfuzianischen Klassiker sowie die darauf basierende Stellungnahme zu zeitgeschichtlichen und tagespolitischen Themen (vgl. Chaffee 1985: 66ff.). Dies verlangte von den Prüflingen jahrelanges

<sup>7</sup> In der Literatur werden verschiedene Bezeichnungen für diese Textsorte gebraucht, z. B. studentische wissenschaftliche Arbeit, Seminararbeit, verschriftlichtes Referat.

<sup>8</sup> Aus diesem Grund verzichten wir an dieser Stelle auf eine Unterscheidung von akademischem und wissenschaftlichem Schreiben wie sie Jakobs (1999: 173) und Dittmann/Geneuss/Nennstiel/Quast (2003: 157) vornehmen.

<sup>9</sup> Zu den Einflussfaktoren vgl. Graefen (1997: 65ff.) sowie Esser (1997: 81ff.).

<sup>10</sup> Das Prüfungssystem zur Rekrutierung der Beamten stammte aus der Sui-Dynastie (581-618), entwickelte sich in der Song-Zeit (960-1279) und reifte in der Ming- (1368-1644) bzw. Qing-Dynastie (1644-1911). Abgeschafft wurde es im Jahr 1905 (vgl. Wang 1988).

Studieren und Auswendiglernen der konfuzianischen Klassiker in Dorfschulen bzw. an der Reichsuniversität, denn gute Prüfungsleistungen zu erzielen und schließlich Beamte zu werden war der Sinn und Zweck des jahrelangen Fleißes. Die dominierende Prüfungsform in der Geschichte war eine Art Essay namens „ba-gu wen“ (achtgliedriger Aufsatzstil), dessen Textaufbau festgelegt war (vgl. Lee 1985: 154) und weit von dem der deutschen wissenschaftlichen Arbeit entfernt ist.

Auch an den heutigen chinesischen Schulen und Universitäten wird vorwiegend Wissen über Fakten und Daten vermittelt; die Lernleistungen werden weiterhin in Form von Tests und Prüfungen festgestellt. Wissenschaftliche Arbeiten werden nicht als Textsorte in der Ausbildung thematisiert und wissenschaftliche Hausarbeiten selbst an den Hochschulen nicht als Ausbildungsform angesehen und von den Studierenden geübt. Die wissenschaftlichen Publikationen, deren Auffassung die Akademiker normalerweise durch Nachahmen autodidaktisch erlernen, unterliegen keiner strengen Form und Norm und vom Stil her sehen sie auch anders aus als deutsche wissenschaftliche Arbeiten (s. Abschnitt 3 und 4).

Im chinesischen Deutschunterricht und im Deutschkurs zur Vorbereitung der chinesischen Studierenden auf das Studium in Deutschland werden bisher die deutschen universitären wissenschaftlichen Hausarbeiten als Teil der Leistungsbewertungsform nicht ausreichend vorgestellt oder gar vernachlässigt. Oft haben die Chinesen, die sich neu an einer deutschen Hochschulen eingeschrieben haben, keine Ahnung davon, was „Seminar“, „Referat“ oder „Hausarbeit“ bedeuten (vgl. Li 2002: 22), so dass sie nicht selten wie unser Interviewpartner „ratlos“ sind oder „fürchten“, wenn sie eine Hausarbeit schreiben müssen. Lange Zeit wurde und wird Schreiben im Deutschunterricht in China lediglich als Übungsmethode zur Verbesserung der zielsprachlichen Kenntnisse angewendet (vgl. Luge 1993: 140), um beispielsweise Grammatik oder Wortschatz zu üben. Auch in der neusten Zeit berichteten noch Studenten, dass sie im Deutschunterricht nicht viel schreiben, außerdem seien die Schreibaufgaben nicht komplex (vgl. Zhao 2005: 16).

Eine programmatische Ansichtsänderung gegenüber Schreiben im DaF-Unterricht in China zeigt sich in dem Lehrwerk *Texte verfassen*, wo Schreiben nicht mehr primär zum Üben der sprachlichen Phänomene dient, sondern als Kommunikation mit einer bestimmten Funktion zwischen dem Textverfasser und seinem Leser verstanden wird (vgl. Ni 2000: 66). Jedoch wird das didaktisch vielversprechende und prozessorientierte Lehrwerk bisher nur im Germanistik-Studiengang und nicht im anderen Deutschkurs eingesetzt, wobei in den am meisten verwendeten ersten und zweiten Band Argumentation in Form von Erörterung ausführlich behandelt wird. In dem bereits erschienenen Band III wird das mündliche Referat und die schriftliche Seminararbeit thematisiert, und bei der Letzteren werden das Recherchieren im Internet, die Aufstellung eines Inhaltsverzeichnisses, das wörtliche, indirekte und sinngemäße Zitieren und das Anfertigen eines Literaturverzeichnisses im Einzelnen geübt (vgl. Ni/Kong/Stoephasius 2001: 136). Bedauerlicherweise wird dieser Band bisher für Germanistikstudenten im dritten

Studienjahr nur an wenigen Universitäten (z. B. an der Nanjing-Universität) benutzt, oft aus studienzeitlichen Gründen. In dem bereits angekündigten Band IV wird das Verfassen einer wissenschaftlichen Abschlussarbeit eingeplant, der leider noch nicht auf den Markt gebracht worden ist.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die deutsche wissenschaftliche (Haus)Arbeit für die meisten chinesischen Studierenden Neuland ist. Denn sie haben diese Textsorte weder in der schulischen Sozialisation und dem universitären Studiums in China noch im Deutschunterricht kennen gelernt und geübt.

### **3 Struktur der wissenschaftlichen Hausarbeiten im Vergleich**

Da eine deutsche wissenschaftliche Hausarbeit argumentativ aufgebaut ist und darin eventuell auch Textsorten wie Beschreibung bzw. Bericht eingebettet werden, wird im Folgenden versucht, diesbezügliche Unterschiede der chinesischen Texte zu deutschen darzustellen, um mögliche Problemfelder der Chinesen beim Schreiben einer deutschen Hausarbeit aufzudecken.

#### **3.1 Textaufbau**

Während eine deutsche wissenschaftliche Arbeit deduktiv aufgebaut ist – d. h. die Hauptinhalte oder -thesen stehen am Anfang und darauf folgen entsprechende Argumente, ist die chinesische Herangehensweise dagegen induktiv. Den chinesischen Strukturaufbau nennt Günthner (1993: 170) „das langsame Aufrollen von Hintergrundinformationen“, d. h. bevor die wichtigsten Inhalte oder die Hauptthesen präsentiert werden, wird eine lange Einführung vorgenommen, persönliche Themen ausgeführt, Beispiele genannt und Argumente vorgebracht, um einen gemeinsamen Rahmen der Hintergrundinformationen zu etablieren und das Vertrauen zueinander zu gewinnen. Diese Art und Weise des Argumentationsaufbaus sorgt im chinesischen Kontext für Höflichkeit und basiert auch auf der chinesischen sprachlichen Gewohnheit der „Weil-Deshalb-Struktur“, die in der chinesischen Alltagssprache als Konjunktion fungiert.

Eine andere Besonderheit im chinesischen Strukturaufbau eines Argumentationstextes ist die „Ja-Nein-Struktur“, wenn es um eine kritische Auseinandersetzung mit einem bestimmten Gesichtspunkt oder um eine Bewertung eines wissenschaftlichen Beitrages geht. Liang (1991) hat z. B. chinesische und deutsche Rezensionen ausführlich untersucht und kommt zu dem Ergebnis, dass sich die Deutschen kritisch mit der zu rezensierenden Publikation auseinandersetzen, dagegen versuchen die Chinesen, die positiven Aspekte der Publikation herauszufinden und hervorzuheben. Die häufig harmlose Kritik steht meistens erst am Schluss der Rezension und richtet sich immer nur auf einzelne Aspekte. Die negative Bewertung wird weiterhin mit anschließenden Worten im positiven Sinne relativiert. Diese oft von Deutschen als Konflikt- bzw. Kritikscheu interpretierte

Indirektheit ist eng verbunden mit dem chinesischen Höflichkeitskonzept, das durch die Herstellung von Harmonie sowie Wahrung des Gesichts gekennzeichnet ist.

Die thematische Entfaltung im chinesischen Text verläuft nicht wie im deutschen linear, sondern sieht wie ein buddhistisches Rad aus. Das heißt, bestimmte inhaltliche Aussagen werden an verschiedenen Stellen im Text wieder aufgenommen und unter unterschiedlichen Gesichtspunkten betrachtet. In einem argumentativen Text wird dies „Schicht um Schicht vertiefende Argumentation“ genannt, wie Lehker (1997: 138-153) es an zwei chinesischen Texten ausführlich dargestellt hat. Auch bei Beschreibungen wird nicht ein Thema nach dem anderen abgehandelt, sondern man gibt z. B. zuerst mit der wichtigsten Information einen Überblick über das ganze Thema und dann geht man im Einzelnen ausführlich darauf ein, so dass dasselbe Thema wiederholt vorkommt<sup>11</sup>.

### 3.2 Thesenbildung

Es fällt den chinesischen Studierenden oft schwer, eine eigene Meinung zu bilden. Wenn sie beim Schreiben eines argumentativen Textes doch eine These aufstellen müssen, tendieren sie dazu, die so genannte „goldene Mitte“ einzunehmen. Zhao (2005: 21) hat zum Beispiel bei der Untersuchung der Schreibaufgabe im TestDaF-Modellsatz über die Einführung der Studiengebühren herausgefunden, dass die meisten chinesischen Kursteilnehmer weder gegen noch bedingungslos für die Studiengebühren sind. Sie bilden ihre Thesen in Form von „Studiengebühren ja, aber nicht zu hoch“. Außerdem kopieren sie gern die Ansichten von öffentlichen Medien und von kollektiven Meinungen, ohne sich diese genau durch den eigenen Kopf gehen zu lassen. Dies ist vor dem chinesischen Ausbildungshintergrund nicht verwunderlich, denn in China wird im schulischen sowie universitären Lernen und Studieren nicht die kritische bzw. kreative Denkweise entwickelt, sondern das Faktenwissen vermittelt. Nach Konfuzius sollten die Lehrenden tradieren, aber nicht hinzufügen oder neu schaffen (Shu er bu zuo). Hingegen mussten die Prüflinge in der Kaiserzeit bei der Vorbereitung auf die staatliche Beamtenaufnahmeprüfung nicht nur die konfuzianischen Klassiker rezitieren, sondern nach der Südsong-Zeit (1127-1279) auch die neokonfuzianischen Auslegungen von den Klassikern auswendig lernen. Denn bestimmte Interpretationen wurden als Standardwerke festgelegt, so dass eine Abweichung davon als Fehler angesehen wurde. (vgl. Wang 1988). Diese Tradition hinterlässt Spuren in der modernen

---

<sup>11</sup> Zhao (2005: 20f.) gibt ein Beispiel der Grafikbeschreibung über die Studiengebühren im TestDaF-Modellsatz von einem chinesischen Studenten: „Unter diesen Ländern sind die Studiengebühren von Großbritannien am höchsten. Deutschland, Frankreich, Österreich und Schweden verlangen keine Gebühren. Die höchsten Gebühren erreichen in Großbritannien 7000 DM pro Jahr. Dann sind die von Niederlanden, einheitlich 2160 DM pro Jahr. In Belgien und anderen Ländern bezahlt man unterschiedliche Gebühren. Der Unterschied der Studiengebühren von Großbritannien ist am größten (1900-7000 DM).“

chinesischen Didaktik, in der Frontalunterricht und Lernen von „Was“ statt Nachdenken über „Warum“ in der Ausbildung dominieren (vgl. Zhao 2002: 165-171).

### 3.3 Argumentation

In einem chinesischen argumentativen Text wird die These gern mittels narrativer Sequenzen unterstützt, wie z. B. mit Anekdoten aus dem Leben bekannter Persönlichkeiten oder persönlichen Erlebnissen in Form von Beispielen bzw. Erzählungen. Jia (2000: 193) liefert dazu ein Beispiel, in dem ein Student zum Thema „Beherrschen die Menschen die Technik oder umgekehrt?“ wie folgt geschrieben hat:

Aufgrund vieler Statistiken ist die Herzkrankheitsquote unter den Autobesitzern höher als unter den Leuten ohne Auto. Ich habe vorher eine Erzählung gelesen: Ein Mann verlor sein Auto. Deshalb mußte er jeden Tag eine halbe Stunde zu Fuß zur Arbeit gehen. Anfangs ist es ihm sehr anstrengend... Jetzt freut er sich, täglich einen schönen Morgenspaziergang machen zu können. Sein Pech ist sein Glück geworden. Das Beispiel legt dar, dass zwar die Technik uns viel Bequemlichkeit bereitet, sie aber auch eine unübersehbare Schadenseite hat.

Außerdem werden oft Zitate bekannter Persönlichkeiten oder sprichwörtliche Redensarten als Theorieargumente benutzt (vgl. Lehker 1997: 167, Yin 1999: 27f.). Um z. B. argumentativ zu begründen, dass man bescheiden bleiben soll, kann man das Zitat von Konfuzius anführen, dass „unter drei Menschen es bestimmt einen gibt, den ich als Lehrer nehmen kann“. Oder man benutzt Worthülsen, Floskeln bzw. Behauptungen zum Bekräftigen der These, wie „es weiß alle Welt, dass ...“, „es ist allen bekannt, dass ...“, „es ist ganz klar, dass ...“ usw. (vgl. Jia 2000: 193).

### 3.4 Beschreibung und Bericht

Diese beiden Textsorten haben im deutschen Kontext eine deutlich informierende Funktion, welche Sachlichkeit erfordert. Dagegen haben sie aber im chinesischen Verständnis oft eine implizite argumentative Funktion, wobei der Deskriptions- bzw. der Darstellungsakt in der thematischen Entfaltung im Ganzen als Argumente für eine bestimmte Ansicht fungieren (vgl. Lehker 1997: 243, 203). Außerdem wird oft subjektiv vorgegangen, und nicht selten stehen noch Kommentare am Textende. Schließlich ist „die persönlichen Empfindungen ausdrücken, während des Erzählens (Berichtens/Beschreibens) auch kommentieren“ (You gan er fa, jia xu jia yi) das Motto des chinesischen Schreibens. Dies zeigen auch die beiden folgenden Beispiele, die von einem chinesischen Studenten verfasst wurden und in

denen ein Klinikgebäude beschrieben und von einem Patientenbesuch berichtet wird (zitiert nach Jia 2000: 191f., Fettdruck im Original):

Die Klinik wurde allein von unserer Universität geplant und gebaut. Man darf sagen, dass sie ein *erfolgreiches* Werk der Fakultät für Architektur ist. Besonders beeindruckend ist die Vorhalle, die einen *ausgezeichneten* Eindruck durch ihre Helligkeit und Großräumigkeit macht. Der *Sonnenschein flutet* durch ein Glasdach. Man fühlt sich *wie in einem Treibhaus*. In einer so warmen Umgebung wird die Stimmung rasch leichter.

Als ich aus der Klinik trat, fühlte ich mich *warm im Herzen*. Ich habe nicht gedacht, dass ein Arzt die Stimmung einer Patientin so gut verstehen könnte. Einige Tage später kam ich wieder auf die Beine. Von meinen eigenen Erfahrungen weiß ich, dass es in der Klinik eine medizinische Gemeinschaft gibt, die nicht nur *eine schöne Moral*, sondern auch *ausgezeichnete Heilkunst* besitzt. Ich *bin* auf unsere Klinik *stolz*.

### 3.5 Unterscheidung zwischen eigenen und fremden Meinungen

In der deutschen Wissenschaftstradition sind Bezugnahme auf wissenschaftliche Autoritäten und die Nachprüfbarkeit von Quellen sehr wichtig (vgl. Kaiser 2003: 312f.). In wissenschaftlichen Texten werden fremden Daten, Ereignisse und Meinungen durch genaue Quellenangaben in Form der Einführung von Fußnoten, der verschiedenen Zitatetechniken und der Auflistung von einem Literaturverzeichnis gekennzeichnet, um diese von den eigenen zu unterscheiden. Diesen Umgang mit fremdem Wissen haben die chinesischen Studenten in der Schule und an der Universität nicht kennen gelernt und er bleibt ihnen deshalb fremd. Im chinesischen Schreiben benutzt man fremde Gedanken oft als allgemeine Wahrheiten oder man signalisiert zwar, dass sie von den anderen stammen, aber ohne dass eine konkrete Quelle angegeben wird. Eingeleitet werden sie durch Ausdrücke wie „Wie alle wissen, dass ...“, „Eine bekannte Persönlichkeit hat einmal gesagt, dass ...“, „In der Zeitung steht, dass ...“ usw.. Darüber hinaus mischt man manchmal auch die fremden mit den eigenen Gedanken und formuliert sie neu. Dies wird in China nicht als Plagiat angesehen, denn man hat nicht einen fremden Text abschnittsweise abgeschrieben, sondern sich fremden Meinungen zuerst zu Eigen gemacht, sie eventuell weiter ergänzt oder überarbeitet. Diese Verwischung der Grenze zwischen fremden und eigenen Meinungen kommt nicht nur bei Studierenden, sondern auch bei Wissenschaftlern (vor allem in der Geisteswissenschaft) in China vor. In dem Sammelband *Deutsch als zweite Fremdsprache in Ostasien: neue Perspektiven* (Wannagat/Gerbig/Bucher 2003) sind insgesamt acht Beiträge von chinesischen DaF-Professoren aufgenommen, darunter haben jeweils 50% der Arbeiten kein Literaturverzeichnis und keine Fußnote (Zitate in diesem Band

werden nicht im Verlauf des Textes sondern als Fußnote eingebettet). In einigen Beiträgen dienen die spärlichen Fußnoten auch lediglich zur Begriffserklärung; Zitate kommen dort nicht einmal vor. Dies führt dazu, dass die deutschen Herausgeber im Vorwort ganz charmant formulieren (Gerbig/Wannagat 2003: 8):

Dieser erste und umfassende Einblick in die Werkstatt eines so großen und ambitionierten Projekts sowie dessen Entwicklungsstand in methodisch-didaktischer Hinsicht ist sicher spannend genug, um gelegentliche Abweichungen von der Norm in der wissenschaftlichen Form der Beiträge zu tolerieren. Fußnoten, Quellenangaben und Belegtechniken sind ja westliche Standards geisteswissenschaftlichen Arbeitens, und das Fehlen derselben hier und da lässt insofern einen Blick zu auf kulturell und traditionell geprägte Unterschiede beim Verfassen wissenschaftlicher Texte. Nachhaltig bleibt bei dieser Bestandsaufnahme der Eindruck, dass der geballte Informationswert der chinesischen Beiträge insgesamt kleinere Unterschiede in der Form mehr als ausgleicht.

#### **4 Sprache der wissenschaftlichen Hausarbeit im Vergleich**

Wenn sich der sprachliche Stil einer deutschen wissenschaftlichen Arbeit durch Sachlichkeit, Objektivität, Komprimiertheit, Kürze und Bündigkeit usw. auszeichnet, ist der chinesische Stil im Vergleich dazu eher emotional und subjektiv, erfolgt nach der Devise „die Leser mit dem Gefühl anzurühren und ihnen mit Gründen zu erklären“ (Dong zhi yi qing, xiao zhi yi li).

In einem chinesischen Text – ob er argumentativ, deskriptiv oder darstellend ist – wird sprachlich versucht, die Rezipienten direkt oder indirekt affektiv anzusprechen (vgl. Lehker 1997: 116, 244f.). Dies zeigte sich bei der Beschreibung und dem Bericht bereits in den Beispielen zur Uni-Klinik in Abschnitt 3, wo viele emotional beladene Adjektive und bildhafte Metapher auftauchen. Außerdem weist Zhao (2005: 19) darauf hin, dass auch beim argumentativen Text die Emotion durch rhetorische Fragen oder Konjunktivsätze häufig zur Geltung kommt, wie z. B. mit den Sätzen „Aber warum muß man so viele Gebühren bezahlen?“, „Ist das die Gleichberechtigung?“, „Hätte unser Land ein noch besseres Bildungsniveau!“ usw.

Es kommt zudem im chinesischen argumentativen und darstellenden Text nicht selten vor, an die Rezipienten zu appellieren, um sie moralisch zu motivieren (vgl. Lehker 1997: 156, 203f., Yin 1999: 144). Oft wird am Ende des Textes ein Abschnitt angehängt, in dem die Leser oder eine bestimmte Gruppe aufgefordert werden, bestimmte Handlungen zu befolgen. Die entsprechenden Ausdrücke sind „Ich hoffe, dass ...“, „Wir sind uns sicher, dass ...“ usw.. Oder der Verfasser selbst bietet eine Lösung, ein Konzept bzw. einen Vorschlag an, um auf diese Art und Weise indirekt appellative Anforderungen zu äußern (vgl. Zhao 2005: 19f.).

Im Vergleich mit deutschen wissenschaftlichen Arbeiten fehlt es bei chinesischen Texten an sprachlicher Präzision. Dies bezieht sich auf zweierlei: Zum einen gibt es in einem chinesischen Text so gut wie keine metakommunikativen Verweise, so dass dem Leser die Verantwortung für das Verstehen des Textes selbst überlassen wird (vgl. Lehker 1997: 153f.). Zhao (2005: 18) zeigt ein Beispiel von einem Argumentationsakt, in dem die These und die zwei Argumente die Leser selbst zu suchen und zu ordnen haben, ohne Verweis darauf, dass es nun darum geht<sup>12</sup>. Es fehlt nämlich an metakommunikativen Hinweisen wie „Meine Meinung ist, ...“, „Dafür gibt es folgende zwei Gründe.“ usw. Zum anderen sind viele Ausdrücke in einem chinesischen Text an sich nicht eindeutig und erst im Kontext bzw. mit Hilfe der eigenen Erfahrungen zu verstehen. Wenn man schreibt, dass „China wirtschaftlich große Schritte gemacht hat“, geht man davon aus, dass es „Fortschritte“ statt „Rückschritte“ seien, denn jeder habe gesehen oder gelesen, dass die chinesische Wirtschaft seit Jahrzehnten boomt. Diese Unpräzision der sprachlichen Formulierung hat mit der chinesischen Sprache als analytischer Sprache zu tun, in der der Sprachkontext eine besondere Bedeutung besitzt, denn nach Tao (1998: 21) ist Chinesisch stark in der künstlichen Denkweise aber schwach in der Logik. Letztendlich ist beim Aufsatzschreiben im Chinesischen noch davon die Rede, dass man vieles oft nur fühlen, aber nicht mit Worten ausdrücken kann oder braucht (Zhi neng yi hui, bu neng yan chuan).

## 5 Vorschläge

Da das wissenschaftliche Schreiben eine sehr komplexe Aufgabe ist und sich die wissenschaftlichen Schreibtraditionen – wie in den vorigen Abschnitten gesehen – in Deutschland sehr stark von denen in China unterscheiden, beziehen sich unsere Vorschläge zur Verbesserung der wissenschaftlichen Schreibkompetenz chinesischer Studierender auf verschiedene Ebenen, und zwar die Forschungsebene (vgl. Abschnitt 5.1 kontrastive Untersuchungen), die didaktische Ebene (vgl. Abschnitt 5.2 multiperspektivischer Ansatz) und die organisatorische Ebene (vgl. Abschnitt 5.3 studienvorbereitende und studienbegleitende Kurse).

### 5.1 Kontrastive Untersuchungen

Konkrete Vorschläge und Lehrmaterialien zum wissenschaftlichen Schreiben für chinesische Studierende können sinnvollerweise erst entwickelt werden, wenn kontrastive Untersuchungen zu relevanten Textsorten vorliegen. Kontrastive Studien sind in Bezug auf unsere Zielsetzung notwendig

---

<sup>12</sup> Dieses Beispiel ist: „[Nach der Präsentation der zwei Fremdaussagen wird geschrieben]: Hochschulen sollen keine Studiengebühren verlangen. Jeder Student, ob dessen Familie reich oder arm ist, soll die gleiche Chance haben zu studieren. Bildung ist nicht nur die individuelle Aufgabe, sondern auch die der ganzen Gesellschaft“ (Zhao 2005: 18).

- zum wissenschaftlichen Artikel: Die wissenschaftliche Hausarbeit zielt auf die Einübung der Kompetenz, wissenschaftliche Artikel verfassen zu können. Daher dient die Analyse dazu, eigenkulturelle (chinesische wissenschaftliche Artikel) und fremdkulturelle (deutsche wissenschaftliche Artikel) Textmuster und Konventionen vergleichend gegenüberzustellen.
- zur wissenschaftlichen Hausarbeit: Da in China die wissenschaftliche Hausarbeit als Textform nicht etabliert ist und es auch keine Anleitungen zum Verfassen von Hausarbeiten gibt, bietet sich ein kontrastiver Vergleich von wissenschaftlichen Hausarbeiten deutscher und chinesischer Studierender im deutschen Wissenschaftskontext an. Dabei sollten möglichst Ergebnisse von kontrastiven Untersuchungen zum wissenschaftlichen Artikel einbezogen werden.

## 5.2 Multiperspektivischer Ansatz

In Bezug auf die didaktische Umsetzung der Ergebnisse von kontrastiven Studien plädieren wir angesichts der Komplexität der Aufgabe, chinesische Studierende zu befähigen, wissenschaftliche Hausarbeiten in einer Fremdsprache und einem fremden Wissenschaftsstil angemessen zu verfassen, für einen multiperspektivischen Ansatz wie ihn Kruse (2003) vertritt. In diesen Ansatz integriert er vier Perspektiven, aus denen Schreiben betrachtet werden kann und die wir im Folgenden auf unsere Zielgruppe fokussieren:

1. die text- und normorientierte Seite des Schreibens: Diese Perspektive ist produktorientiert und zielt auf eine sprachlich- und textsortenadäquate Erstellung von Hausarbeiten. Den chinesischen Studierenden sollten bspw. Besonderheiten und Unterschiede in der Struktur und der sprachlichen Gestaltung von wissenschaftlichen Hausarbeiten sowie die Bezugnahme auf fremdes Wissen vermittelt werden. Dabei können Standard-Textmuster und Modellbeispiele guter wissenschaftlicher Hausarbeiten hilfreich sein.
2. die subjektive Steuerung des Schreibens: Hierbei handelt es sich um eine prozessorientierte Perspektive, wobei den chinesischen Studierenden bspw. wichtige Hilfsmittel für das Schreiben (Schreibtagebuch, Mind Map etc.) sowie Teilkompetenzen (Planen, Formulieren, Überarbeiten) vermittelt werden. In diesem Zusammenhang können auch in einer Schreibberatung wichtige Hilfestellungen gegeben werden.
3. die soziale Seite des Schreibens: Die Perspektive des Kontextes nimmt die sozialen und kulturellen Bezüge von wissenschaftlichen Hausarbeiten in den Blick. Für die chinesischen Studierenden ist es wichtig, die Funktion von wissenschaftlichem Schreiben für die Kommunikation von Wissen

sowie den akademischen Diskurs und seine geistesgeschichtlichen Grundlagen zu verstehen.

4. die inhaltliche Seite des Schreibens: In der kontextbezogenen Perspektive wird das wissenschaftliche Schreiben in Verbindung mit dem Forschungs- und Erkenntnisprozess betrachtet. Die chinesischen Studierenden sollen Schreiben mit kritischem Denken verbinden und als aktives Lernen verstehen. Das wissenschaftliche Schreiben wird nicht fachübergreifend, sondern innerhalb der Disziplinen gelehrt und geübt.

### 5.3 Studienvorbereitende und studienbegleitende Kurse

Fast alle chinesischen Studierenden haben bereits in China Deutschkurse besucht. Im Hinblick auf das spätere wissenschaftliche Schreiben sollten die Studierenden bereits in diesen Deutschkursen bzw. in besonderen DSH/TestDaF-Vorbereitungskursen sprachliches Handlungswissen zu relevanten Kommunikationsformen wie Argumentieren und Beschreiben im Deutschen erwerben. Didaktische Anregungen für den Schreibunterricht für chinesische Studierende liegen aus chinesischer Perspektive von Ni (2000) und Zhao (2005) vor bzw. von deutscher Seite von Schlenker (1988). Ein umfassendes Konzept sollte allerdings alle vier oben genannten Perspektiven enthalten. In der Praxis des Deutschunterrichts in China wird dies im Rahmen von Deutschkursen bzw. DSH/TestDaF-Vorbereitungskursen nur in zeitlich beschränktem Maße möglich sein (vgl. Li 2002).

Wir halten daher vor Beginn des Studiums in Deutschland Ergänzungskurse für notwendig, die in China oder in Deutschland durchgeführt werden können und unterschiedliche thematische umfassen:

- wissenschaftliche Propädeutik: Einführung in wissenschaftliche Arbeitsmethoden (selbstständiges Arbeiten, Recherchieren, Umgang mit wissenschaftlicher Literatur etc.), Wissenschaftssprache (Erarbeitung von Sprachmitteln zu zentralen Bereichen und Vermittlung der Kompetenz, selbstständig das wissenschaftssprachliche Repertoire systematisch auszubauen), wissenschaftliches Schreiben (kleinere Textsorten wie Mitschrift, Exzerpt, Protokoll) und mündliche Kommunikation (vor allem Diskussionsbeteiligung im Unterricht, aber auch Sprechstundengespräche).
- kulturelle Unterschiede im akademischen Diskurs
- interkulturelle Kommunikation: Kenntnisse über Deutschland, Selbstreflexion der eigenen Denkweisen, Sensibilisierung für Stereotypen, Sensibilisierung für die Kulturgeprägtheit von Welt- und Textmusterwissen<sup>13</sup> (Fußnote), Entwicklung von Kommunikations- und Lernstrategien, Einführung in wichtige Hilfsmittel für das Schreiben

---

<sup>13</sup> Ohne eine solche Sensibilisierung besteht die Gefahr, dass die chinesischen Studierenden auf eigenkulturelles Wissen zurückgreifen, Eßer 1997: 197.

- Studienorganisation: Information über Studiensystem, Studiengänge, Veranstaltungsformen, Stundenplanerstellung, Funktion von Sprechstunden etc.

Eine Durchführung der Kurse in deutscher Sprache (auch in der chinesischen Heimat) ermöglicht eine gleichzeitige allgemeinsprachliche Weiterarbeit.

Solche Ergänzungskurse sind insbesondere für chinesische Studierende notwendig, die in China die DSH oder TestDaF erfolgreich bestanden haben und deshalb in Deutschland keine weiteren Sprachkurse besuchen, sondern direkt mit dem Studium beginnen. Zum einen entfällt bei ihnen eine dem Studium vorgelagerte Orientierungsphase, in der sie sich mit der von ihrer eigenen weit entfernten Kultur bekannt machen und in das Hochschulsystem und das studentische Leben hineinschnuppern können. Zum anderen stehen ihnen für ihr Hineinfinden in die fremden Lern-, Arbeits- und Kommunikationsformen oftmals „nur noch“ studienbegleitende Kurse zur Verfügung. Da die Zahl der TestDaF-Absolventen in China zunehmend ist, ist in Zukunft auch mit einem steigenden Bedarf solcher studienvorbereitenden Ergänzungskurse zu rechnen.

Studienbegleitende Kurse an deutschen Hochschulen sind – nach der Vermittlung entsprechender Grundkompetenzen in studienvorbereitenden Kursen – im Hinblick auf die von Kruse (2003) als inhaltliche Seite des Schreibens bezeichnete Perspektive sehr wichtig. Das Schreiben einer wissenschaftlichen Hausarbeit kann letztendlich in seiner gesamten Komplexität erst geübt werden in Anbindung an die jeweilige Disziplin. Eine fachkundige und engagierte Betreuung ist deshalb besonders wichtig und kann – wie Koreik (2004: 111) für den studienbegleitenden DaF-Unterricht allgemein betont – auch zur Profilierung der Hochschulen im Wettbewerb um – in unserem Fall – chinesische Studierende beitragen.

## Literatur

- Blume, Georg: „Die zweite Wahl“, *Die Zeit* 52 (2002)  
(<http://zeus.zeit.de/text/2002/52/B-China-Studenten>, heruntergeladen am 08.09.2005).
- Chaffee, John W.: *The Gate of Learning in Sung China. A Social History of Examinations*. Cambridge University Press 1985.
- China-Botschaft: „Rau hält Vortrag an der Tsinghua-Universität“. In:  
<http://www.china-botschaft.de/det/jj/t93275.htm>: heruntergeladen am 23.08.2005.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (o. J.) (Hrsg.): *Auf dem Weg zur internationalen Hochschule. Drittes Aktionsprogramm des DAAD 2004-2010*, abrufbar unter <http://www.daad.de/download/aktionsprogramm.pdf>

- Dittmann, Jürgen/Geneuss, Katrin A./Nennstiel, Christoph/Quast, Nora A.: „Schreibprobleme im Studium – Eine empirische Untersuchung“. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen*, Berlin: Walter de Gruyter 2003, 155-185.
- Ehlich, Konrad: „Universitäre Textarten, universitäre Struktur“. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen*, Berlin: Walter de Gruyter 2003, 13-28.
- Ehlich, Konrad: „Sprachqualifizierung für die (mündliche und schriftliche) Wissenschaftskommunikation“. In: Casper-Hehne, Hiltraud/Ehlich, Konrad (Hrsg.): *Kommunikation in der Wissenschaft*, Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache 2004, 1-19.
- Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*, Berlin: Walter de Gruyter 2003a.
- Ehlich, Konrad/Steets, Angelika: „Wissenschaftliche Schreibanforderungen in den Disziplinen. Eine Umfrage unter ProfessorInnen der LMU“. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*, Berlin: Walter de Gruyter 2003b, 129-154.
- Eßer, Ruth: *„Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat“. Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache*, München: iudicium 1997.
- Gerbig, Jürgen/Ulrich Wannagat: „Vorwort“. In: Wannagat, Ulrich/Jürgen Gerbig/Stefan Bucher (Hrsg.): *Deutsch als zweite Fremdsprache in Ostasien: neue Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg 2003, 7-9. (= Arbeiten zur angewandten Linguistik; Bd.2)
- Graefen, Gabriele: *Der Wissenschaftliche Artikel – Textart und Textorganisation*, Frankfurt am Main u.a.: Lang 1997.
- Guckelsberger, Susanne/Stezano Cotelo, Kristin: „Vom mündlichen Referat zur Seminararbeit. Eine exemplarische Analyse und Reflexion der Erfordernisse für eine studienintegrierte Sprachqualifizierung deutscher und ausländischer Studierender“. In: Wolff, Armin/Ostermann, Torsten/Chlosta, Christoph (Hrsg.): *Integration durch Sprache*, Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache [Materialien Deutsch als Fremdsprache. 73] 2004, 417-457.
- Günthner, Susanne: *Diskursstrategien in der interkulturellen Kommunikation: Analysen deutsch-chinesischer Gespräche*. Tübingen: Niemeyer 1993. (= Linguistische Arbeiten: 286)
- Jakobs, Eva-Maria: „Normen der Textgestaltung“. In: Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria/Ruhmann, Gabriela (Hrsg.): *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte*,

- Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule.* Neuwied, Kriftel: Luchterhand 1999, 171-189.
- Jia, Huidie (2000): „Zhongde shumian jiaoji zhong de shengcheng wenhua yinsu tanxi - yi zhongguo xuesheng yong deyu jinxing shumian biaoda zhong de wudian weili. (Analyse der tiefenstrukturellen Kulturelemente in der chinesisch-deutschen schriftlichen Kommunikation – am Beispiel von Fehlelementen im schriftlichen Ausdruck auf Deutsch von chinesischen Studierenden)“. In: Zhu, Jianhua/Gu, Shiyuan (Hrsg.): *Arbeiten zur Interkulturellen Kommunikation Chinesisch-Deutsch*. Shanghai: Verlag der Tongji-Universität, 188-206.
- Kaiser, Dorothee (2003): „Nachprüfbarkeit‘ versus ‚Originalität‘ – Fremdes und Eigenes in studentischen Texten aus Venezuela und Deutschland“. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin: Walter de Gruyter, 305-324.
- Koreik, Uwe: „Der studienvorbereitende und studienbegleitende DaF-Unterricht an deutschen Hochschulen“. In: Wolff, Armin/Ostermann, Torsten/Chlosta, Christoph (Hrsg.): *Integration durch Sprache*, Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache [Materialien Deutsch als Fremdsprache. 73] 2004, 103-112.
- Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden*, Innsbruck u.a.: StudienVerlag 2000.
- Kruse, Otto: „Schreiben lehren an der Hochschule: Aufgaben, Konzepte, Perspektiven“. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*, Berlin: Walter de Gruyter 2003, 95-111.
- Lee, Thomas H.C.: *Government Education and Examinations in Sung China*. The Chinese University of Hong Kong 1985.
- Lehker, Marianne: *Texte im chinesischen Aufsatzunterricht*. Heidelberg: Groos 1997.
- Li, Yuan: „Evaluierung der Intensivkurse am Deutschen Sprachzentrum der Zhejiang Universität. Analyse der Erfahrungen und Konsequenzen für die Weiterentwicklung“, *Info DaF* 29, 1 (2002), 13-36.
- Liang, Yong: „Zu soziokulturellen und textstrukturellen Besonderheiten wissenschaftlicher Rezensionen. Ein kontrastive Fachtextanalyse Deutsch/Chinesisch“, *Deutsche Sprache* 4 (1991), 289-311.
- Luge, Elisabeth: „Zum Schreibunterricht an Hochschulen in China“. In: Tütken, Gisela/Neuf-Münkel, Gabriele (Hrsg.): *Schreiben im DaF-Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs I. Forschungsergebnisse - Didaktische Konzeptionen – Übungsformen. Vorträge der Fachtagung vom 4.9.-7.9.1991 in Göttingen*. Regensburg: iudicium 1993.

- Madl, Benedikt: *Auslandsstudium, Brain-Drain und Regierungspolitik am Beispiel der VR China*, Frankfurt am Main u.a.: Lang 2002.
- Meng, Hong: *Das Auslandsstudium von Chinesen in Deutschland (1861-2001). Ein Beispiel internationaler Studentenmobilität im Rahmen der chinesischen Modernisierung*. Frankfurt a. M. u.a.: Lang 2005.
- Ni, Jenfu: „Textlinguistik und Aufsatzschreiben“, *Sprache & Sprachen* 23/24 (2000), 61-74.
- Ni, Jenfu/Kong, Deming/Stoephasius, Jutta: *Texte Verfassen. Lehrerhandbuch Band III. Aufsatzbuch für Deutschlernende im Hauptstudium*. Verlag der Universität Nanjing 2001.
- Schlenker, Traudel: „Chinesische und westliche Lernererfahrungen. Versuch eines Brückenschlags am Beispiel eines Schreibkurses“. In: Lieber, Maria/Posset, Jürgen (Hrsg.): *Texte schreiben im Germanistik-Studium*, München: iudicium 1988, 113-123.
- Steets, Angelika: „Überlegungen zu einem Curriculum für die Vorbereitung auf wissenschaftliches Schreiben“. In: Wolff, Armin/Winters-Ohle, Elmar (Hrsg.): *Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich?*, Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache 2001, 211-228.
- Störig, Hans Joachim: *Kleine Weltgeschichte der Philosophie. Überarbeitete Neuauflage*. Frankfurt a.M.: Fischer 2004.
- Stork, Antje/Zhao, Jin: „»Mit Chinesen sind wir beim ersten Mal Fremde, beim zweiten Mal schon Freunde« – Integrationsprobleme chinesischer Studierender in Deutschland“. In: Tagungsband der 24. Arbeitstagung des Arbeitskreises der Sprachenzentren, Spracheninstitute und Fremdspracheninstitute (AKS e.V.) vom 02.-04. März 2006 in Nürnberg (im Druck).
- Tao, Jiawei: *Xiezuoyu wenhua* (Schreiben und Kultur). Shanghai foreign language education press 1998.
- Wannagat, Ulrich/Jürgen Gerbig/Stefan Bucher (Hrsg.): *Deutsch als zweite Fremdsprache in Ostasien: neue Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg 2003. (= Arbeiten zur angewandten Linguistik; Bd.2)
- Wang, Dongcheng: *Ke Ju Shi Hua* (Geschichte der Beamtenaufnahmepprüfung). Zhonghua Shuju 1988.
- Werder, Lutz von: *Lehrbuch des wissenschaftlichen Schreibens. Ein Übungsbuch für die Praxis*, Berlin, Milow: Schibri-Verlag 1993.
- Yin, Lanlan: *Interkulturelle Argumentationsanalyse*. Frankfurt a.M.: Lang 1999. (= Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache; Bd. 65)

Zhao, Jin: Wirtschaftsdeutsch als Fremdsprache: Ein didaktisches Modell – dargestellt am Beispiel der chinesischen Germanistik-Studiengänge. Tübingen: Narr 2002. (=Forum für Fachsprachen-Forschung; Bd. 59)

Zhao, Jin: Probleme chinesischer Deutschlerner im Schreiben – Analyse der Schreibaufgaben im TestDaF-Modellsatz, Info DaF 32, 1 (2005), 14-27.

# Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund<sup>1</sup>

*They tell me every thing is gona be all right  
but I don't know what all right even means.*  
Bob Dylan

*Ernst Apeltauer, Flensburg*

## 1 Einleitung

In der Zeitung *Die Welt* vom 19. April 2006 konnte man es lesen: »Der Kontinent (Europa) wird muslimisch werden«. Das sagt der hoch angesehene Islamwissenschaftler Bernard Lewis, Emeritus aus Princeton. Werden sich die Verhältnisse also bald umkehren? Wird eine Minorität bald die Majorität in unserem Lande?

---

<sup>1</sup> Bei diesem Beitrag handelt es sich um die überarbeitete und erweiterte Fassung eines Plenarvortrags im Rahmen der 34. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) am 10. Juni 2006 an der Universität Hannover zum Rahmenthema »Chance Deutsch; Schule – Studium – Arbeitswelt« gehalten wurde. Der Beitrag ist auch als Heft 42/43 in den »Flensburger Papieren zur Mehrsprachigkeit und Kulturenviefalt im Unterricht« und in Info DaF 1 (2007) Seite 3 ff. erschienen.

Die neuen Daten des Mikrozensus von 2005, die Anfang Juni 2006 in einschlägigen Tageszeitungen veröffentlicht wurden, könnten als Bestätigung der oben zitierten Aussage interpretiert werden. Denn schon heute leben 15,3 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland, immerhin 19% der Bevölkerung. Man rechnet, dass in 10 Jahren jedes zweite Grundschulkind über einen Migrationshintergrund verfügen wird. Hat der Islamwissenschaftler Lewis also Recht?

Seit der Veröffentlichung der ersten Pisa-Ergebnisse wissen wir, dass 23% der 15-jährigen Schüler in Deutschland nur die Lesekompetenzstufe I erreichen. Der OECD-Durchschnitt lag bei 18%. In Kanada waren es sogar nur 10%. Was bedeutet Lesekompetenzstufe I? Menschen, die nur diese Lesekompetenzstufe erreichen, können kaum lesen und sind folglich auch nicht fortbildbar. Sie werden sich einreihen in das wachsende Heer der Arbeitslosen und Sozialhilfeempfänger unserer Gesellschaft.

Und es gibt noch weitere Zahlen, die nachdenklich stimmen: 40% der Einwanderer zwischen 25 und 35 haben keinen beruflichen Abschluss, bei türkischstämmigen Zuwanderern sind es sogar 60% (Quelle: Hannoversche Allgemeine Zeitung vom 08.06.06, 4). Wird unsere Gesellschaft, in der heute ein großer Teil der Bevölkerung noch als gut ausgebildet gelten kann, bald eine Gesellschaft der Ungebildeten sein? Wie werden sich solche Veränderungen langfristig auf den Wirtschaftsstandort Deutschland auswirken?

Es ist bekannt, dass viele Kinder mit Migrationshintergrund (künftig: KmM) wegen unzureichender Deutschkenntnisse in der Schule scheitern. Offenbar genügt das natürliche »Sprachbad« in Kindergarten und Schule nicht mehr, um ausreichende Fertigkeiten in der Zweitsprache zu entwickeln. Darum wurde in Fachkreisen und in den Medien intensiv über Fördermöglichkeiten diskutiert. Viele Bundesländer haben inzwischen Modelle zur Förderung eingerichtet. Neben den von der Stiftung Mercator geförderten Zusatzangeboten für Sekundarschüler sind das vor allem Angebote zur Frühförderung. Denn die Zweitsprache (Deutsch) soll möglichst früh und intensiv vermittelt werden.

Während weitgehend Einigkeit darüber besteht, dass Frühförderung sinnvoll ist, gehen die Meinungen darüber, ob Frühförderung ausreicht und wie die Zweitsprache vermittelt werden sollte, auseinander. Zwei Lager stehen sich dabei gegenüber.

Die einen sind der Auffassung, dass man möglichst früh und intensiv mit der Vermittlung des Deutschen beginnen sollte. Motto: Frühförderung erspart spätere Fördermaßnahmen<sup>2</sup>. Und da die Erstsprachen der Kinder (z. B. Türkisch oder Arabisch) auf dem Arbeitsmarkt nichts wert seien (so der Soziologe Esser), könnten sie vernachlässigt werden. Außerdem, so rechnet man vor, kostet die Pflege der Erstsprachen Lernzeit, Zeit, die besser für die Vermittlung der Zweitsprache

---

<sup>2</sup> Man könnte hier auch von einer Frühförderungsideologie sprechen. Sie beruht auf der Annahme, dass Kinder mit Migrationshintergrund (KmM) eine fremde Sprache im Kindergarten leichter und schneller lernen als in der Schule und dass sie in ein oder zwei Jahren das nachholen können, was deutsche Kinder in sechs Jahren entwickelt haben.

verwendet werden sollte (vgl. Hopf 2005)<sup>3</sup>. Der Soziologe Esser geht sogar noch einen Schritt weiter. Er forderte jüngst in der Süddeutschen Zeitung: »Keine Wellness« (mit Muttersprache) sondern »Fitness einer Sprachkompetenz«, d. h. »einsprachige Assimilation«. Und weiter: »Auch in Kanada zahlt sich offenbar so gut wie nur die Assimilation an die jeweilige sprachliche »Leitkultur« aus (...)« (*Süddeutsche Zeitung* vom 7. April 2006)

Solche Forderungen sind freilich nicht neu. In den USA hat man schon vor 30 Jahren »English-only«-Programme eingerichtet, in denen Kinder von Zuwanderern von monolingualen Lehrkräften an fünf Tagen in der Woche unterrichtet wurden. Eine Ausklammerung der Erstsprache wurde auf der Folie der Melting-Pot-Ideologie für selbstverständlich gehalten (Vgl. dazu Wiley/Lukes 1996).

Die Evaluierungsergebnisse der English-Only-Programme waren nicht ermutigend. Vor allem Berichte von Betroffenen haben gezeigt, dass die gewaltsame Unterdrückung der Erstsprache Verunsicherungen, Demotivation und Misserfolge auslösen. Rückblickend formulierte ein Betroffener:

»(...) often frightening by the sounds of los gringos, delighted by the sounds of Spanish at home« (Rodriguez 1982: 16).

»as we children learned more and more English, we shared fewer and fewer words with our parents. (...) Often the parents wouldn't understand«. (Rodriguez 1982: 23).

Noch drastischer formulierte es ein anderer Betroffener:

»School was a nightmare. I dreaded going to school and facing my classmates and teacher (...) My self-image was a serious inferiority complex. I became frustrated at not being able to do anything right« (McKay 1988: 341).

Neuere Untersuchungen haben gezeigt, dass die Erstsprache immer aktiviert wird, wenn die Zweitsprache gebraucht wird. Man kann sie nicht ausschalten. Indem man die Erstsprache ausklammert, fordert man also von den Lernern eine aktive Unterdrückung von Assoziationen und Vergleichen, die sich ihnen aufdrängen. Mit anderen Worten: Lerner werden an der Nutzung ihres Lernpotentials gehindert.

Die Bayerische Staatsregierung hat am 14. September 2004 dennoch beschlossen, den muttersprachlichen Ergänzungsunterricht (d. h. den Unterricht in den

---

<sup>3</sup> Hopf stützt sich auf die time on task Hypothese. Sie ist in Fachkreisen umstritten. Untersuchungen in den Niederlanden haben z. B. gezeigt, dass die aufgewendete Zeit nicht maßgeblich ist für den erreichten Sprachstand (vgl. Driessen/Van der Slik/De Bot 2002). Aufgrund von Fallstudien weiß man zudem, dass die Zweitsprachentwicklung (stärker noch als die Erstsprachentwicklung) nicht kontinuierlich verläuft. Mit der time-on-task-Hypothese wird aber Kontinuität in der Entwicklung stillschweigend vorausgesetzt.

Erstsprachen der Zuwandererkinder) binnen fünf Jahren abzuschaffen. Es wird dann also nur noch »Deutsch-only« unterrichtet. Auf eine Anfrage im Bayerischen Landtag hin wurde diese Entscheidung damit begründet, dass die fachlichen Argumente für den muttersprachlichen Ergänzungsunterricht zwar gesehen werden, dass aber in Abwägung der vorhandenen Mittel und der verschiedenen Interessen das frühzeitige und sichere Beherrschen der deutschen Sprache höhere Priorität habe.

Vertreter dieser Position sind zumeist Verwaltungsbeamte oder Bildungspolitiker, die mit ihren geringen finanziellen Ressourcen maximale Effekte erzielen sollen. Man kann diese Position als die ökonomisch-pragmatische Position bezeichnen.

Im anderen Lager ist man der Auffassung, dass Kinder, wenn sie in den Kindergarten kommen, bereits über Grundfertigkeiten in ihrer Erstsprache verfügen. Mit Hilfe ihrer Erstsprache haben sie begonnen, Wissen zu sammeln, welches die Grundlagen für ihr weiteres sinnstiftendes Lernen bildet. Und da die kognitive Entwicklung und der Erstspracherwerb in dieser Lebensphase intensiv aufeinander bezogen sind und über die Erstsprache zudem wichtige Wachstumsimpulse (insbesondere Impulse zur Konstruktion von Bedeutungen und Weltwissen) vermittelt werden, wäre es fatal, wenn dieser Motor der Entwicklung plötzlich abgestellt würde. Es würde dann zu einem folgenschweren Bruch in der sprachlichen und kognitiven Entwicklung kommen.

Ein anderes Argument, das von Vertretern dieses Lagers gebraucht wird, lautet: Die Erstsprache ist eine wichtige Lernvoraussetzung für den Zweitspracherwerb. Eine differenzierte Erstsprache erleichtert, eine weniger entwickelte Erstsprache erschwert die Aneignung einer Zweitsprache, eine Auffassung, die z. B. durch die Ergebnisse der DESI-Untersuchung gestützt wird. Auch Ergebnisse der Hirnforschung sprechen für diese Annahme. Man hat nämlich herausgefunden, dass beim Erwerben der Erstsprache neuronale Verarbeitungsroutinen ausgebildet werden, die sich später nicht mehr ändern lassen und auf denen alle anderen (späteren) Lernprozesse – also auch Zweitspracherwerbs- und -lernprozesse – aufbauen (vgl. Singer 2002: 5 f.). Vertreter dieser Position sind vor allem Sprachpädagogen, Sprachpsychologen und Psycholinguisten. Sie befürworten zwar ebenfalls eine frühe und intensive Vermittlung der Zweitsprache Deutsch, gehen aber davon aus, dass weitere Fördermaßnahmen auch in der Schulzeit angeboten werden müssten und die Pflege der Erstsprache (aus den oben genannten Gründen) sinnvoll ist. In der UN-Convention on the Rights of the Child heißt es in Artikel 30:

You have the right to learn and use the language and customs of your family whether or not these are shared by the majority of the people in the country where you live.

Den autochthonen Minderheiten in unserem Land (den Friesen, den Sorben und der dänischen Minderheit in Schleswig-Holstein) werden solche Rechte zugestanden. Es gibt z. B. dänische Kindergärten und dänische Schulen in Schleswig-

Holstein. Niemand käme auf die Idee, von Dänen oder Friesen zu verlangen, ihre Sprache – immerhin einen Teil ihrer Kultur und Identität – zu vernachlässigen oder gar zu verleugnen.

Wir wollen einmal die Konsequenzen betrachten, die sich aus dieser Position ergeben. Was würde es bedeuten, wenn die Erstsprache vernachlässigt und nur noch die Zweitsprache vermittelt würde?

## 2 Sprach- und Kognitionsentwicklung

Die sprachliche Entwicklung setzt – wie wir heute wissen – im Mutterleib ein, wo bereits Sprachrhythmus und Intonation vom Fötus wahrgenommen werden. Im Alter von sechs Monaten können Kinder Satzgrenzen erkennen, indem sie auf rhythmische und prosodische Merkmale wie Pausen und Betonungen achten, was keineswegs selbstverständlich ist. Denn Sprechpausen innerhalb von Sätzen sind oft länger als zwischen Sätzen. »Ab einem Alter von ca. acht Monaten können Kinder dann auch Wortgrenzen identifizieren« (Herrmann/Fiebach 2004: 68). Kinder nutzen dazu Sprachmelodie, Akzentsetzungen und Rhythmus ihrer Erstsprache ebenso wie die Distribution von Lauten, phonotaktische Merkmale und prosodische Grenzsignale. Auf diese Weise werden typische Wortformen allmählich herausgefiltert. Am Ende ihres ersten Lebensjahres haben die Kinder eine für die von ihnen zu erlernende Sprache optimale Dekodierungsstrategie entwickelt. Damit können sie Wort- und Satzgrenzen effektiv bestimmen und so den gehörten »Lautbrei« gliedern und strukturieren. Anders formuliert:

»(...) input processing rapidly becomes attuned to the ambient language during the first year of life« (Doughty 2003: 283).

Diese Dekodierungsstrategie, die optimal auf die Erstsprache abgestimmt ist, kann später nicht mehr verändert werden. Untersuchungen haben gezeigt, dass selbst balancierte Bilinguale immer auf die Dekodierungsstrategie einer präferierten Sprache zurückgreifen. In keiner Untersuchung konnte die Beherrschung von zwei Dekodierungsstrategien nachgewiesen werden (vgl. Cutler 2001). Sollten Kinder von Zuwanderern folglich schon nach ihrer Geburt in Heime oder in deutsche Pflegefamilien abgegeben werden, damit sie die optimale Dekodierungsstrategie für Deutsch erwerben?

Gehen wir einmal davon aus, dass das niemand ernsthaft fordern wird, nicht einmal Vertreter der pragmatisch-ökonomischen Position. Gefordert wird gegenwärtig nur die Vermittlung der Zweitsprache im Vorschulalter. Aber was heißt das genau? Ab welchem Alter sollten Vorschulkinder (mit Migrationshintergrund) auf Deutsch »unterrichtet« werden? Und über welche sprachlichen Fertigkeiten in der Zweitsprache Deutsch sollen die Kinder am Ende der Kindergartenzeit (bzw. zu Schulbeginn) verfügen?

## 2.1 Sprachliche Voraussetzungen

Kinder kommen gewöhnlich im Alter von drei oder vier Jahren in den Kindergarten. Zu diesem Zeitpunkt können sie in ihrer Erstsprache

- einfache Sätze bilden,
- die Flexion aber noch nicht sicher gebrauchen,
- 1.000 bis 2.000 Wörter produktiv verwenden und
- 3.000 bis 4.500 Wörter verstehen.

Ein Wortschatzwachstum findet zunächst überwiegend im Bereich der Nomen statt. Um das dritte Lebensjahr werden zunehmend auch Verben gebraucht und etwa ab dem vierten Lebensjahr zudem Adjektive, Adverbien und erste Präpositionen. Diese Angaben gelten natürlich auch für die Erstsprachen normal entwickelter KmM<sup>4</sup>.

Wenn Kinder in die Schule kommen, haben sie ihr sprachliches Repertoire weiterentwickelt. Ihre Sprache wird zunehmend verständlicher und abstrakter. Jetzt werden von den Kindern i. d. R.

- komplexe syntaktische und morphologische Strukturen beherrscht (z. B. Nebensätze, unterschiedliche Tempusformen),
- 5.000 bis 9.000 Wörter produktiv gebraucht,
- ca. 10.000 bis 14.000 Wörter verstanden<sup>5</sup>.

Es ist bekannt, dass Kinder aus Familien, deren Eltern über höhere Bildungsabschlüsse und ein höheres Einkommen verfügen, i. d. R. zu Schulbeginn mehr Wörter verstehen und gebrauchen können als Kinder aus sozial benachteiligten Familien. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von high und low SES<sup>6</sup>. Im Falle der KmM überlagern sich häufig zwei ungünstige Faktoren: low SES und sprachliche und kulturspezifische Unterschiede.

Was bedeutet es nun, wenn Kinder mit unterschiedlichen Wortschätzen in die Schule kommen?

---

<sup>4</sup> Man spricht hier auch von einem altersgemäßen Entwicklungsstand in der Erstsprache. Lehrkräfte, die den sprachlichen Entwicklungsstand in einer Erstsprache nicht beurteilen können, glauben vielfach, dass Migrantenkinder über keinen altersgemäßen Sprachentwicklungsstand verfügen, dass diese Kinder vielmehr halbsprachig (oder als Steigerungsform; doppelt halbsprachig) seien. Solche »Spontanurteile« (Vorurteile) offenbaren etwas über die Person, die sie äußert, nicht aber über den Sachverhalt. Vorurteile begünstigen das Entstehen von »selbsterfüllenden Prophezeiungen«.

<sup>5</sup> Von diesen Zahlen gehen Wortschatztests für monolinguale Vorschulkinder aus, z. B. der Allgemeine Wortschatztest (AWST-R 2005). Zum Vergleich: Abiturienten müssen laut Lehrplan ca. 5.000 Wörter im Englischen beherrschen, etwa so viel, wie KmM mit sechs Jahren in ihrer Erstsprache beherrschen.

<sup>6</sup> SES bedeutet socio-economic-status. Eltern von Kindern, die über keine höhere Schulbildung verfügen und ihr Geld mit angelernten Tätigkeiten verdienen, gelten als »low SES«. In Deutschland wird das euphemistisch mit »bildungsferne Elternhäuser« umschrieben.

Kindern, die zu Schulbeginn nur über einen kleinen Wortschatz verfügen, fällt das Lernen in der Klasse und das Lesenlernen schwerer, als Kindern mit einem großen Wortschatz. Und so kommt es, dass Leistungsrückstände, die bei Schuleintritt bestehen, im Laufe der Schulzeit weiter anwachsen, statt sich zu verringern (vgl. Moser 2005: 184).

In einer niederländischen Untersuchung wurden Sprachkompetenz und Lesefertigkeiten von monolingualen (niederländischen) und zweisprachig aufwachsenden marokkanischen und türkischen Kindern vom 3. bis zum Ende des 4. Schuljahres verglichen. Es wurde festgestellt, dass während dieser Zeit die Kluft zwischen diesen Gruppen (vor allem im Wortschatzbereich) weiter wuchs (vgl. Droop/Verhoeven 2003). In einer anderen Untersuchung, in der dem Zusammenhang zwischen Sprachgebrauch in der Familie und Zweitsprachentwicklung nachgegangen wurde, kommen die Forscher zu folgendem Ergebnis:

»The result is that Turkish and Moroccan children are approximately two years behind in their (second, EA) language development at the end of primary education, compared to children of highly educated (Dutch) parents« (vgl. Driessen/Van Slik/De Bot 2002: 176; die Forscher verweisen auf weitere niederländische Untersuchungen, die zu ähnlichen Ergebnissen kommen (vgl. z. B. Driessen 1996).

Hier zeigt sich die Problematik der Frühförderungsideologie. Ihr liegen zwei Annahmen zu Grunde:

- KmM können in einem halben Jahr (so z. B. in Hessen, Schleswig-Holstein) oder in einem Jahr (so seit Mai 2006 in Niedersachsen) das nachholen, was deutsche Kinder im Verlauf von fünf oder sechs Jahren an sprachlichen Fertigkeiten entwickelt haben.
- Sprachliche Frühförderung reicht aus, um erfolgreich am Regelklassenunterricht teilzunehmen<sup>7</sup>.

Man vergegenwärtige sich: Sprachfördermaßnahmen werden 4-6 Stunden pro Woche in Gruppen mit sieben (in Niedersachsen) oder mit mehr als sieben Kindern durchgeführt<sup>8</sup>. Während die deutschen Kinder über mehrere Jahre eine ganz-

<sup>7</sup> In Niedersachsen wurden z. B. Sprachförderstunden (DaZ) von der Grundschule in den Kindergarten verlagert. Und der Innenminister von Niedersachsen, Schünemann, berichtete in seiner Regierungserklärung über ein Mädchen, das vor zwei Jahren noch nicht ein einziges Wort Deutsch sprechen konnte. Dieses Mädchen, da bin ich mir sicher, (wird, EA) mit guten Aussichten auf Erfolg seine Schulkarriere starten« (vgl. [http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C23423381\\_L20.pdf](http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C23423381_L20.pdf). [30. 07. 2006]). Um flüssig sprechen zu können genügen ca. 2000 Wörter (vgl. Nation 2005: 586). Damit kann man aber noch keinem Regelklassenunterricht folgen. Vgl. dazu auch unten Informationsaufnahme und -verarbeitung über die Zweitsprache.

<sup>8</sup> Ein Frühförderprojekt in Mannheim arbeitet mit Kleinstgruppen (»maximal drei Kinder«) 4-5 mal wöchentlich eine Stunde. [www.anglistik.uni-mannheim.de/linguistik/projekte.htm](http://www.anglistik.uni-mannheim.de/linguistik/projekte.htm) [11.09.2006]

tägige Einzelbetreuung haben, sollen KmM mit 1/7 von vier oder sechs Stunden pro Woche (d. h. also mit nicht einmal einer Stunde Zuwendung pro Woche) in einem halben Jahr (oder einem Jahr) dieselben sprachlichen Fertigkeiten entwickeln, wie deutsche Schulanfänger. Sind solche Vorstellungen realistisch?

Kehren wir zurück zur Wortschatzentwicklung. Da der Wortschatz eines Menschen sein Lernverhalten und seine Persönlichkeitsentwicklung beeinflusst, kann ein umfangreicher Wortschatz als eine positive Voraussetzung für seine gesamte Entwicklung betrachtet werden. Über welchen Wortschatzumfang ein Kind verfügt, hängt u. a. von seinen Interaktions- und Erfahrungsmöglichkeiten ab und (wie oben ausgeführt) von den Bildungsvoraussetzungen seiner Eltern. Wenn beispielsweise regelmäßig und interaktiv Gute-Nacht-Geschichten vorgelesen werden, so hat das nachweislich Auswirkungen auf den Wortschatzumfang und die begriffliche Schärfe (vgl. dazu Heath 1986).

Nun wird ein normal entwickeltes KmM in seiner Erstsprache über ähnliche sprachliche Voraussetzungen verfügen wie ein deutsches Kind aus einer Familie mit vergleichbarem SES. Es könnte also in seiner Erstsprache Informationen genauso schnell und differenziert aufnehmen und verarbeiten, wie diese deutschen Kinder.

## 2.2 Informationsaufnahme und -verarbeitung über die Zweitsprache

Was bedeutet es nun, wenn alle Informationen über die weniger entwickelte Zweitsprache aufgenommen und verarbeitet werden müssen?

In der Kognitionspsychologie wird heute davon ausgegangen, dass es so etwas wie ein konzeptuelles System gibt, in dem wir Informationen speichern und verarbeiten. Mit diesem System ist das mentale Lexikon verbunden, das aus unterschiedlichen Teilsystemen besteht, im rezeptiven Bereich aus einem akustischen, visuellen und einem abstrakten Wortmarkensystem, im produktiven Bereich aus Sprech- und Schreibprogrammen. Ein Mensch, der zwei Sprachen beherrscht, verfügt über zwei solche Lexika, die auch untereinander vernetzt sind. Ein Teil der Wortbedeutungen (von vertrauten, häufig gebrauchten oder auf konkrete Objekte verweisenden Wörtern) scheint dabei überlappend im semantischen Gedächtnis gespeichert zu sein, ein anderer Teil (Bedeutungen von nichtverwandten, abstrakten, selten gebrauchten oder kulturspezifischen Wörtern und insbesondere von Wörtern, die Gefühle bezeichnen) scheinen dagegen in gesonderten Teilsystemen gespeichert zu werden (ausführlicher dazu Apeltauer 2006c).

Wenn Wörter in einer Zweitsprache gelernt werden, so werden diese anfangs an Wörter der Erstsprache angekoppelt und zwar sowohl in phonologischer als auch in konzeptueller Hinsicht. Aufgrund ihrer in der Erstsprache entwickelten Hörgewohnheiten (bzw. Dekodierungsstrategien, s. o.) nehmen Lerner die fremde Sprache anfangs gefiltert durch ihre Erstsprache wahr und passen neue Wörter in der Aussprache den ihnen bekannten Aussprachemustern an. Je besser sie neue Wörter nachsprechen können (was korrektes Hören voraussetzt!), desto leichter

können sie neue Wörter auch lernen (vgl. dazu auch Service 1992). Sie müssen Äußerungen dazu viele Male gehört haben. Dann entwickeln sie allmählich ein Gefühl für die mögliche Abfolge von Lauten und für mögliche Wortformen. Erst danach werden sie sich auf das Lernen neuer Wortinhalte konzentrieren. Anders formuliert: Erst wenn sich Kinder in die neue Sprache eingehört haben, wenn ihre Aufmerksamkeit und Energie nicht mehr von den Dekodierungsprozessen absorbiert wird, wird sich ihr Wortschatzwachstum beschleunigen, wird sprachliche Förderung im Wortschatzbereich sinnvoll (vgl. dazu Apeltauer 2004b, Kapitel 3).

Wir haben oben darauf hingewiesen, dass beim Sprechen der Zweitsprache die Erstsprache automatisch aktiviert wird. Entsprechend wird die Bedeutung eines neuen Wortes der Zweitsprache mit Hilfe der Erstsprache erschlossen. Der Zugriff auf das konzeptuelle System erfolgt also über die Erstsprache. Während einer Übergangsphase werden Wörter der Zweitsprache vorübergehend mit situationspezifischen Teilbedeutungen oder mit entsprechenden Bedeutungen der Erstsprache assoziiert. Es dauert einige Zeit, bis für Wörter der Zweitsprache ergänzend zu den erstsprachlichen Bedeutungen eigenständige Bedeutungen entwickelt werden. Erst viel später, wenn die Zweitsprache auf hohem Niveau beherrscht wird, kann auch von der Zweitsprache direkt (d. h. ohne Umweg über die Erstsprache) auf das konzeptuelle System zugegriffen werden. Doch selbst Bilinguale, die ihre beiden Sprachen gut beherrschen, verfügen meist über eine präferierte Sprache, in der sie leichter verstehen und sich ausdrücken können. Man hat nachgewiesen, dass Verbindungen von der präferierten Sprache (i. d. R. die Erstsprache) zum jeweiligen Konzept schneller hergestellt werden können als von der Zweitsprache, ein Effekt, der allerdings mit zunehmendem Sprachstand in der Zweitsprache geringer wird (vgl. Kroll/Sundermann 2003). Längere Reaktionszeiten wurden auch beim Übersetzen von der Erst- in die Zweitsprache nachgewiesen (vgl. de Groot/Dannenburg/van Hell 1994).

Im semantischen Gedächtnis werden aber nicht nur Wortbedeutungen gespeichert, sondern auch Wissen über Gegenstände, mit denen Erfahrungen gesammelt werden konnten, d. h. also auch Weltwissen. Lernforscher betonen, dass Individuen vor allem dann klug handeln können, wenn sie über ausreichendes Wissen für eine Problemlösung verfügen. Es geht dabei nicht um auswendig gelerntes Wissen, sondern um »intelligentes Wissen«, d. h. Wissen, das von Lernenden auf der Grundlage vorausgehender Erfahrungen selbst konstruiert wurde.

»(...) Wissen und nicht Intelligenz (ist) der Schlüssel zum Können (...) Während fehlendes Wissen nicht kompensierbar ist, können Defizite bei Intelligenz und speziellen Begabungen durch besonders intensives Üben in gewissem Maß ausgeglichen werden. (...) Kinder, die unabhängig von ihrer Intelligenz schon zu Beginn des Schuljahres Wissen mitbringen, haben die besten Chancen, etwas dazuzulernen« (Stern 2003: 11).

Hinzu kommt, dass der Umgang mit einer differenzierten Sprache auch Rückwirkungen auf das Vorstellungs- und Denkvermögen von Menschen hat.

»Offenbar kann man also durch den übenden Umgang mit einer differenzierten Sprache, die abstrakte Konstrukte auszudrücken erlaubt, erlernen, solche Konstrukte auch zu denken und sich vorzustellen« (Singer 2001: 7).

Zusammenfassend kann man also sagen, dass man mit einer differenzierten Sprache (i. d. R. die Erstsprache) Informationen schneller aufnehmen und präziser verarbeiten kann als mit einer weniger entwickelten Zweitsprache. Kinder können mit Hilfe ihrer Erstsprache schneller und genauer verstehen und sich auch differenzierter ausdrücken. Sie können damit sowohl Erfahrungen als auch Informationen besser verarbeiten und so ihr Weltwissen rascher erweitern. Da der Gebrauch einer differenzierenden Sprache zugleich auch das Denk- und Vorstellungsvermögen anregt, stellt der Gebrauch einer differenzierenden Sprache also auch ein Anregungspotential für die kognitive Entwicklung dar.

Im Gegensatz dazu benötigt man in einer Zweitsprache für Informationsaufnahme und -verarbeitung nachweislich mehr Zeit und Energie (was u. a. daran erkennbar wird, dass man beim Gebrauch einer Zweitsprache i. d. R. schneller ermüdet). Außerdem kann man – z. B. aufgrund des geringeren Wortschatzumfangs – oft nur Grob- oder Teilinformationen aufnehmen. Daraus folgt, dass für Kinder, die nicht über gute oder sehr gute Zweitsprachkenntnisse verfügen, die Erstsprache als Motor für die Entwicklung und als Medium zum Sammeln von (auch schulrelevantem) Weltwissen unentbehrlich ist, zumindest so lange, bis die Zweitsprache so weit entwickelt wurde, dass sie die oben erwähnten Funktionen der Erstsprache übernehmen kann.

Wir wollen nun einmal die sprachlichen Fertigkeiten genauer betrachten, über die KmM bei der Einschulung in ihrer Zweitsprache Deutsch verfügen und im Anschluss daran überlegen, welche zweitsprachlichen Fertigkeiten erforderlich wären, um einem Regelklassenunterricht problemlos folgen zu können.

### 2.3 Zweitsprachkenntnisse von KmM im Schuleingangsbereich

Es gibt verschiedene Versuche, die sprachlichen Voraussetzungen von Schulanfängern, insbesondere von KmM, zu ermitteln. In einer breit angelegten Untersuchung (Grimm 2003b) wurden 1395 Kinder erfasst. Etwa 60% der untersuchten KmM zeigten sprachliche Auffälligkeiten. Der Anteil an Risikokindern war bei den KmM mit 34,5%, mehr als dreimal so hoch wie bei den deutschsprachigen Kindern. Sprachliche Probleme zeigten sich bei KmM besonders im Bereich von Wortschatz und Syntax.

In zwei kleineren Untersuchungen (Hamburger Erhebung von 1999/2000, 130 Schüler, vgl. Reich 2000; Essener Erhebung 2000, 90 Schüler, vgl. Bericht zur

Sprachstandserhebung 2000), die aufgrund der Probandenzahlen vielleicht nicht gerade als repräsentativ bezeichnet werden können, wurde weiter differenziert als bei der Bielefelder Untersuchung. Demnach scheint ein kleinerer Teil der Kinder (in absteigender Reihenfolge) über *gute* (16%) oder über *stabile und ausgebaut* (18%) Deutschkenntnisse zu verfügen. Die Mehrzahl der untersuchten Kinder (ca. 66%) verfügt nur über eingeschränkte Deutschkenntnisse, d. h. über *grundlegende* (21%), *einfache* (23%), *elementare* (13%) oder *fast keine* (8%) Deutschkenntnisse. Diesen Aussagen kommt Gewicht zu, da beide Untersuchungen zu ähnlichen Ergebnissen kommen. Sie relativieren die Ergebnisse der Bielefelder Untersuchung (vgl. Grimm 2003b).

Man könnte nun festlegen, dass Kinder mit *guten* und solche mit *stabilen und ausgebauten* Deutschkenntnissen keinen Förderbedarf mehr haben. Und man könnte weiter annehmen, dass KmM, die über solche Zweitsprachkenntnissen verfügen, am Regelklassenunterricht erfolgreich teilnehmen werden. Das klingt zwar plausibel, ist aber in Anbetracht unserer gegenwärtigen Kenntnisse über solche Zusammenhänge spekulativ.

Neuere Untersuchungen zur Bedeutungsentwicklung legen die Vermutung nahe, dass auch KmM, die Deutsch flüssig sprechen und nach einer kurzen Sprachprobe als *gut* eingestuft werden, im Regelklassenunterricht Probleme haben werden. Viele Erhebungsverfahren (z. B. das hessische MSS oder das hamburgische HAVAS 5) kommen mit einer Durchführungszeit von 10 bis 15 Minuten aus. In der Praxis wird diese Zeit durch Anweisungen, Fragen und Nachfragen der Person, die das Verfahren durchführt, weiter reduziert. Kann man auf der Grundlage von 5 oder 10 Minuten Sprechproben ein Urteil über die Sprachkompetenz eines Kindes fällen? (vgl. dazu auch Apeltauer 2004a).

Es wurde nachgewiesen, dass fortgeschrittene Lerner einer fremden Sprache nur halb so viele Assoziationen zu einzelnen Wörtern produzierten wie Muttersprachler. Weit fortgeschrittene Lerner, d. h. Lerner, die über einen etwa gleich großen Wortschatz verfügen wie Muttersprachler, produzieren zwar genauso viele Assoziationen wie die Muttersprachler. Aber diese Assoziationen unterscheiden sich deutlich von denen der Muttersprachler. So reagierten Muttersprachler z. B. auf *ruler* mit *school, mathematics, inche(s)*, während weit fortgeschrittene Nicht-Muttersprachler darauf mit *authority, king, monarch* antworten (vgl. Zareva/Schwanenflugel/Nikolova 2005). Ein anderes Beispiel: Im Mathematikunterricht reagiert ein türkisches Mädchen auf die Abbildung von Gewichten, die verglichen werden sollen, mit der Äußerung: *Gift - wegen so schwarz*. Es hatte die Abbildungen offenbar mit Flaschen assoziiert und die Farbe schwarz mit Gift (vgl. Wiedemann 2005: 95). Was das für das Lese- (aber auch für das Hörverstehen) und das Lösen von Aufgaben bedeutet, ist unschwer vorstellbar: Kinder, denen wegen flüssiger Aussprache gute Deutschkenntnissen attestiert wurden, werden nicht immer über die benötigten sprachlichen Voraussetzungen verfügen, um dem Regelklassenunterricht zu folgen, weshalb Lehrkräfte im Unterricht vermehrt verständnissichernde

Fragen stellen und im Rahmen von Wortschatzarbeit immer wieder Bedeutungen klären und Begriffsgrenzen herausarbeiten sollten<sup>9</sup>.

### 3 Förderbedarf ermitteln

Um Fördermaßnahmen durchführen zu können, muss man zunächst einmal wissen, welche Kinder einen Förderbedarf haben. Und es muss geklärt werden, in welchen Bereichen ein Förderbedarf besteht, damit Förderangebote entsprechend abgestimmt werden können. Zu fragen ist daher, über welche Zweitsprachkenntnisse Kinder verfügen, die nicht über *gute* oder *stabile und ausgebaut*e Zweitsprachkenntnisse verfügen?

Eine Beantwortung dieser Fragen ist schwierig, da die Forschungslage im Bereich Zweitspracherwerb von KmM noch sehr viele Wünsche offen lässt. Es gibt nur wenige Fallstudien von Schulkindern und kaum Untersuchungen zum Zweitspracherwerb von KmM im Vorschulbereich. Weil Forschungsergebnisse fehlen, sollten Aussagen über einen erreichten Entwicklungsstand bei KmM vorsichtig und mit Vorbehalten formuliert werden.

Man hat versucht, sich an den Kenntnissen monolingualer deutscher Kinder zu orientieren. Letztlich ist das aber ein untauglicher Versuch, weil zweisprachig aufwachsende Kinder in ihrer Zweitsprache erst nach zwei bis drei Lernjahren einen Sprachstand erreichen, den man als flüssig und (vielleicht auch) als gut bezeichnen kann, sprachliche Fertigkeiten, über die monolinguale Kinder bereits im Alter von vier bis fünf Jahren verfügen<sup>10</sup>. Mit anderen Worten: Auch wenn KmM ab dem vierten Lebensjahr einen Kindergarten besuchen, können sie bei der Einschulung noch nicht über die gleichen sprachlichen Voraussetzungen verfügen, wie ihre monolingualen Klassenkameraden. Man sollte also der Euphorie, mit der gegenwärtig aller Orten über sprachliche Frühförderung geredet wird, mit einer gesunden Portion Skepsis begegnen, zumal auch die vielfältigen Maßnahmen zur Frühförderung sehr heterogen sind und kaum wissenschaftliche Evaluationen vorliegen. Es gibt inzwischen eine Vielzahl von Sprachstandserhebungsverfahren. Viele Bundesländer haben eigene Verfahren<sup>11</sup> entwickeln lassen, wobei (offenbar nach

<sup>9</sup> Im Regelklassenunterricht wird meist noch immer so unterrichtet, als ob nur Kinder mit der Erstsprache Deutsch zu unterrichten wären. Systematische Wortschatzarbeit, die gerade für KmM für den weiteren Ausbau ihres Wortschatzes und die Schärfung ihrer Begriffe wichtig wäre, wird im Unterricht vielfach vernachlässigt.

<sup>10</sup> Hier ist zu berücksichtigen, dass die sprachliche und kulturelle Differenz zwischen Ausgangssprache (z. B. Italienisch oder Türkisch) und -kultur und Zielsprache (Deutsch) und -kultur sowie familiäre und lernerspezifische Voraussetzungen (z. B. Interesse und Motivation) die Aneignung des Deutschen erleichtern oder erschweren, weshalb mehr oder weniger Zeit für den Erwerb zu veranschlagen ist. Hinzu kommt, dass Aneignungsprozesse phasenweise immer auch diskontinuierlich verlaufen, weshalb Vorhersagen schwierig sind.

<sup>11</sup> Die Verfahren, die auf dem Markt sind, sind entweder nicht normierte Tests oder Beobachtungsverfahren. In Bremen der SFD (Hobusch/Lutz/Wiest 2002), in Hamburg HAVAS 5 (Reich/Roth 2004), in Hessen das »Marburger Screening [MSS]« (Holler-Zittlau u. a. 2003), in Bayern das »Bayerische Screening« (Hölscher u. a. 2002), in Niedersachsen »Fit in Deutsch«, ebenfalls ein

dem Zufallsprinzip) in einem Falle Sprachheilpädagoginnen und -pädagogen bei der Konzeption federführend waren (so z. B. beim Marburger Screening MSS), in anderen Fällen Pädagoginnen und Sonderpädagoginnen (z. B. beim niedersächsischen *Fit in Deutsch*) oder Sprachdidaktiker und Pädagogen (z. B. bei HAVAS 5 und beim Bayerischen Screening). Ja es gibt sogar einen Fall, wo sich ein Schulpsychologe, eine Rektorin und eine Sonderschullehrerin zusammenfanden und ein Verfahren (das SFD) entwickelt haben.

Unter diesen Bedingungen wird es kaum überraschen, wenn jedes dieser Verfahren sich auf andere Kriterien stützt und unterschiedliche sprachliche Bereiche fokussiert werden. Das hessische Verfahren orientiert sich z. B. an Erkenntnissen über den Erstspracherwerb und an Entwicklungsskalen für deutsche Kinder sowie an allgemeinen Sprachstörungen deutscher Kinder (vgl. MSS, S. 19), was im Hinblick auf zweisprachig aufwachsende Kinder höchst problematisch ist.

Es gibt ein Verfahren (HAVAS 5), das sich an Ergebnissen der Zweitspracherwerbsforschung orientiert und sprachliche Indikatoren<sup>12</sup> verwendet. Eine Transkription der aufgezeichneten Daten wird aber freigestellt. Ohne eine Transkription ist eine differenzierte Auswertung von Daten aber nicht möglich. Neben einer für Kinder sicher anregenden Bildfolge wird ein problematisches »Küchenbild« verwendet, das die Sprachdomäne Familie thematisiert, eine Domäne, in der die Zweitsprache funktionslos ist. Den durchführenden Personen wird empfohlen, sich bei Erzählungen der Kinder neutral zu verhalten. Aus testtheoretischen Gründen mag das berechtigt sein. Ein natürlicher Erzählkontext kann dadurch aber nicht entstehen. Schüchterne Kinder oder Kinder mit eingeschränkten Erzählfähigkeiten werden ihr sprachliches Wissen kaum entfalten werden.

Andere Verfahren orientieren sich an der Schulpraxis und versuchen von dieser ausgehend erforderliche sprachliche Fertigkeiten von KmM zu bestimmen (z. B. SFD oder *Fit in Deutsch*)<sup>13</sup>. Jedes Verfahren verspricht relevante Informationen zu liefern. Doch keinem gelingt es, mehr als Globalauskünfte zu erteilen: Ein Kind hat (oder es hat keinen) Förderbedarf. Hilfen zur Förderplanung werden nicht (oder nur in sehr allgemeiner und unverbindlicher Form) bereitgestellt (Vgl. dazu auch die Kritik von Lütje-Klose 2006 an SFD und HAVAS 5).

Der Einsatz der meisten Verfahren erfolgt punktuell, d. h. ein Jahr oder ein halbes Jahr vor Schulbeginn. Zu diesen Zeitpunkten werden die Kinder (i. d. R. von ihnen unbekanntem Lehrkräften in für sie fremden Räumen (kritisch dazu Apeltauer 2004a; vgl. auch Schnieders/Komor 2005) überprüft und im Bedarfsfalle Fördermaßnahmen zugewiesen. Es gibt auch Verfahren, die über einen längeren

---

Screeningverfahren (Lütje-Klose 2003). Es gibt weitere Verfahren (z. B. die Profilanalyse von Griebhaber oder das »Penner-Screening«), die hier vernachlässigt werden, weil sie kaum zum Einsatz kommen.

<sup>12</sup> Als Sprachstandsindikatoren werden sprachliche Phänomene bezeichnet, von denen wir (aufgrund von Untersuchungsergebnissen) wissen, in welchen Entwicklungsphasen sie in welcher Form auftreten. Das sind z. B. Satzmuster oder der verbale Wortschatz oder Formen und Stellungen des Verbs im Satz.

<sup>13</sup> Kinder müssen demnach Anweisungen verstehen können und wissen, was Präpositionen bedeuten.

Zeitraum (d. h. mehrfach) genutzt werden können, die aber sprachlich wenig differenziert sind (dazu gehört z. B. das von Uhlich/Mayr entwickelte Sismik [Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen] oder die in Wuppertal entwickelten Sprachentwicklungsbögen (vgl. Maiworm-Jäckel 2005). In Österreich werden Erzieherinnen und Lehrkräfte dazu angehalten, das Sprachverhalten vor Förderbeginn und nach Förderende zu dokumentieren. In Deutschland muß sich das erst noch einbürgern.

Viele Verfahren benötigen erstaunlich wenig Zeit zur Datenerhebung<sup>14</sup>. Wenn man bedenkt, dass die Durchführungszeiten immer Fragen und Instruktionen der durchführenden Person mit einschließen, so kann man die angegebenen Zeiten getrost halbieren. Es bleiben also 20 bzw. 10 Minuten für die eigentliche Datenaufnahme. Sind Datensätze, die in einem solchen Zeitrahmen gewonnen werden, für eine Beurteilung ausreichend? Muss nicht davon ausgegangen werden, dass es eine kritische Datenmenge gibt, die nicht unterschritten werden darf, damit relevante Urteile gefällt oder Empfehlungen für Fördermaßnahmen gegeben werden können<sup>15</sup>? Müsste nicht auch gefragt werden, ab welcher Datenmenge relevante Einblicke in die sprachlichen Fertigkeiten eines Kindes gewonnen werden können<sup>16</sup>?

Es gibt zu einigen Verfahren Übersetzungen in die Erstsprachen der Kinder, so dass auch erstsprachliche Fertigkeiten erfasst werden könnten. SFD bietet z. B. zwei CDs, mit denen Wortschatzkenntnisse in Sprachen wie Türkisch, Russisch, Polnisch, Persisch, Kroatisch/Serbisch, Kurdisch, Tamil und Spanisch (Teil 1) und Englisch, Italienisch, Arabisch, Portugiesisch, Griechisch, Französisch und Albanisch (Teil 2) überprüft werden können. Die CDs werden abgespielt und die Kinder haben dann zu einzelnen Wörtern passende Bilder zu zeigen. Die Auswahl des Wortmaterials wird nicht begründet, die Durchführung soll auch ohne Sprachkenntnisse in den Migrantensprachen möglich sein. Das Verhältnis zwischen Erst- und Zweitsprache wird nicht thematisiert.

Auch ‚Fit in Deutsch‘ wurde in die großen Migrantensprachen (Russisch, Arabisch, Türkisch, Kurdisch, Italienisch und Spanisch) übersetzt und ebenso HAVAS 5, so dass Sprachstandseinschätzungen nun auf der Grundlage beider Sprachen möglich wären, wenn entsprechende Normen vorliegen würden und Spezialisten zur Auswertung zur Verfügung stünden. Lütje-Klose schreibt über Fit in Deutsch:

<sup>14</sup> SFD und Fit in Deutsch benötigen (nach eigenen Angaben) für die Datenerhebung ca. 30 bis 45 Minuten, HAVAS 5 ca. 15-20 Minuten (vgl. dazu auch Fußnote 16).

<sup>15</sup> Diese Frage müsste grundsätzlich geklärt werden, damit angemessene Sprachstandserhebungsverfahren entwickelt werden können.

<sup>16</sup> Eine meiner Studentinnen hat das Verfahren HAVAS 5 mit zwei Kindern im Rahmen eines mehrwöchigen Fachpraktikums durchgeführt. Zur Kommentierung der Bildfolge Katze und Vogel benötigte das eine Kind ca. 35 Sekunden, das andere etwa eine Minute. Die Datenauswertung ergab, dass die Kinder nach HAVAS 5 keinen Förderbedarf hatten. Betreuerin und Praktikantin hatten dagegen den Eindruck, dass in beiden Fällen Förderbedarf besteht. Die Kinder waren von ihnen allerdings auch mehrere Wochen beobachtet worden.

»Eine Berücksichtigung der Herkunftssprachen durch eine eigene Sprachüberprüfung ist theoretisch möglich, wird aber nicht gefordert« (vgl. Lütje-Klose 2006: 11).

Abschließend bleibt festzuhalten, dass die vorliegenden Sprachstandserhebungsverfahren keineswegs das bereitstellen, was benötigt wird. Sie vermitteln – z. T. auf der Grundlage fragwürdiger Kriterien aber auch aufgrund des noch unzureichenden Forschungsstandes – Globaleinschätzungen, ermitteln aber keine differenzierten Sprachstandsprofile (vgl. dazu auch die kritischen Anmerkungen bei Jeuk 2006). Um herauszufinden, wo ein Kind in seiner sprachlichen Entwicklung (und das sollte auch heißen; in seiner Erstsprache) steht und welche nächsten Entwicklungsstufen es voraussichtlich durchlaufen wird, so dass sinnvolle Fördermaßnahmen geplant und durchgeführt werden können, bedarf es geeigneter Beobachtungsverfahren, die nicht nur punktuell eingesetzt werden, die ausreichende Datenmengen generieren und Ergebnisse liefern, die einen differenzierten Einblick in den jeweiligen Entwicklungsstand ermöglichen. Auch zur Bildung unterschiedlicher Fördergruppen (z. B. KmM mit keinen/geringen oder mit elementaren Deutschkenntnissen) wären solche differenzierteren Informationen wichtig. Sie lassen sich nur auf einer soliden Grundlage (d. h. anhand von längeren und mehrfachen Beobachtungen) ermitteln<sup>17</sup>.

## 4 Förderschwerpunkte

### 4.1 Phonologische Analysefähigkeiten

Wir haben oben darauf hingewiesen, dass Kinder im Verlaufe ihres ersten Lebensjahres eine für das Verstehen der Erstsprache optimale Dekodierungsstrategie entwickeln. So wird es möglich, Wörter und Phrasen zu isolieren. Der Ausgangspunkt für Wortschatz- und Syntaxerwerb ist die phonologische Analyse der Sprache.

Doch nicht nur für das Hörverstehen ist ein solches Vorgehen von Bedeutung. Auch das Lesen- und Schreibenlernen basiert zu einem großen Teil auf diesen Fertigkeiten. Gerade der Zusammenhang zwischen phonologischer Analyse und der Entwicklung von Fertigkeiten in den Bereichen Lesen und Schreiben wurde in den letzten Jahren intensiv erforscht (vgl. dazu z. B. Christophe./Guasti/Nespor/Dupoux/Van Ooyen 1997; Cutler 2001). Fähigkeiten wie das Erkennen von sprachlichen Rhythmen oder Betonungsstrukturen, das Isolieren von Lauten (z. B. am Wortanfang oder Wortende) werden zu den Vorläuferfertigkeiten für den

---

<sup>17</sup> Um SISMIK Beobachtungsbögen auszufüllen, benötigen Erzieherinnen, die darin trainiert wurden, 1-2 Wochen Beobachtungszeit. Es ist davon auszugehen, dass sie während dieser Zeit differenziertere Einsichten gewinnen können als Lehrkräfte, die einzelne Kinder in 10 oder 15 Minuten begutachten sollen.

Schriftspracherwerb gerechnet. Man unterscheidet dabei zwischen phonem-analytischen Kompetenzen in einem weiteren und einem engeren Sinne. Im weiteren Sinne gehört dazu das Analysieren von Wörtern in größere Einheiten (z. B. in Silben) oder das Erkennen von Reimen.

In einem engeren Sinne gehört dazu das Segmentieren (Zerlegen) eines Wortes in Laute, das Identifizieren (z. B. Feststellen, ob ein bestimmter Laut in einem Wort vorkommt), Synthetisieren (z. B. die Laute *r - o - t* zu */rot/* zusammenfügen) und Manipulieren (z. B. aus *Zebra* und *Löwe Zewe* bilden). Denn solche Fertigkeiten werden beim Lesen und Schreiben benötigt. Beim Lesen müssen aus kleinen Einheiten größere gebildet werden, d. h. Buchstaben müssen zu Phonemen in Beziehung gesetzt werden und diese zu Silben und schließlich zu Wörtern. Beim Schreiben müssen in umgekehrter Reihenfolge Wörter in Silben, Laute und Buchstaben zerlegt werden.

Man betrachtet fehlende Kompetenzen im Bereich phonologischer Analysefähigkeiten als mögliche Ursache für Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten (in der psychologischen Fachliteratur wird von *phonologischer Bewusstheit* gesprochen; vgl. Küspert/Schneider 1999). Und weil man herausgefunden hat, dass spätere Schulleistungen durch Vorläuferkompetenzen im Lesen und Schreiben besser vorhergesagt werden können als mittels nonverbaler Intelligenztests, wurden entsprechende Präventionsmaßnahmen (insbesondere für Kinder mit Dyslexie-Risiko) entwickelt (zu den dafür entwickelten Trainingsprogrammen gehören z. B. Küspert/Schneider 1999; Martschinke/Kirschhock/Frank, 2001; Christiansen 2005)<sup>18</sup>. In einigen Bundesländern werden diese Trainingsprogramme inzwischen für alle Kinder (d. h. auch für KmM) angeboten.

Nun trägt der Erwerb einer fremden Sprache dazu bei, dass Kinder sprachliche Formen früher fokussieren und auch früher ein Bewußtsein für die Konventionalität von Sprache entwickeln. Demnach würden KmM also über bessere Voraussetzungen für ein phonologisches Training verfügen, als monolinguale deutsche Kinder. Und insofern wäre die Einbeziehung von KmM in solche Trainingsprogramme (die nur für monolinguale deutsche Kinder entwickelt wurden) zu rechtfertigen, wenn das Training in der jeweiligen Erstsprache erfolgen würde. Wenn es aber in der Zielsprache Deutsch erfolgt (wie das gegenwärtig der Fall ist), sind die damit verbundenen Aufgaben für 66% (bzw. 60%) der KmM schwieriger zu lösen als für deutsche Kinder, weil diese KmM i. d. R. nicht über den gleichen Wortschatz verfügen, wie monolinguale deutsche Kinder. Wenn sie z. B. noch keine komplexen Wörter in ihrer Zweitsprache beherrschen (vgl. Moser/Berweger/Stamm 2005)<sup>19</sup>, werden sie mit dem Wortmaterial, das in den Trainingsprogrammen angebo-

<sup>18</sup> Unter Dyslexie versteht man Leserechtschreibschwächen, d. h. Störungen bei der Aneignung der Schriftsprache.

<sup>19</sup> Moser/Berweger/Stamm unterscheiden drei Kompetenzniveaus der Wortschatzentwicklung. Auf Stufe I können einfache Basisobjekte benannt oder umschrieben werden, auf Stufe II werden morphologisch komplexere Wörter verwendet und Unterbegriffe benannt, auf Stufe III verfügen die Lerner über ein flexible Auswahl an Wörtern und gebrauchen auch mehrsilbige Wörter.

ten wird, überfordert (bei Küspert/Schneider 1999: 46 finden sich z. B. Wortungetüme wie *Schreibmaschine* [veraltet?], *Blumenwiese* und *Streichholzschachtel*). Was deutschen Kindern geläufig ist, kann von KmM oft noch nicht verstanden werden. Wenn KmM aber zum Nachsprechen und Hantieren mit Lautsequenzen genötigt werden, denen sie noch keine Bedeutung zuordnen können, kann damit auch kaum »phonologische Bewusstheit« trainiert werden. Gräsel/Gutenberg/Pietzsch/Schmidt 2004 glauben bei ihrer Evaluation des Würzburger Trainingsprogramms (vgl. Küspert/Schneider 1999) auch eine positive Wirkung für KmM nachweisen zu können. Eine solche Wirkung wird (aus den oben genannten Gründen) nur für KmM mit guten Deutschkenntnissen nachweisbar sein.

Für die Entwicklung von Literalität ist ein metasprachliches Bewußtsein hilfreich, das sich gewöhnlich in der starken Erstsprache früher entwickelt als in der (schwachen) Zweitsprache (vgl. Verhoeven 2003). Ein Training phonologischer Analysefähigkeiten sollte darum in der starken Sprache beginnen. Man hat empfohlen, Minoritätenkinder zunächst in ihrer starken Sprache zu alphabetisieren. Und Minoritäteneltern wurde geraten, ihre Kinder vor Schuleintritt in der Erstsprache zu alphabetisieren, weil ein Transfer in die Zweitsprache danach leichter fällt (vgl. dazu Saville/Troike 1971; ähnlich Boyd/Arvidson 1998). Solche Empfehlungen sind freilich ohne entsprechende Fortbildungsangebote für Eltern kaum umsetzbar.

In der jüdischen Tradition werden Kinder übrigens bereits ab dem 3. Lebensjahr unterrichtet, können mit 6 Jahren lesen und schreiben (vgl. Rosten 2002, 134 f.). Die bekannte schwedische Kindersprachforscherin Söderbergh betont, dass Kinder schon lange vor Schuleintritt lesen und schreiben lernen könnten, wenn unsere pädagogischen Traditionen sie nicht daran hindern würden. Denn lesen und schreiben lernen – so Söderbergh – kann man auch ohne Grammatikkenntnisse.

Würde man Wortmaterial aus der starken Sprache (der Erstsprache) für ein solches Training verwenden, so würde KmM das Segmentieren, Identifizieren, Synthetisieren und Manipulieren leichter fallen als gleich alten monolingualen deutschen Kindern, weil sie im Verlauf ihres Zweitspracherwerbs ja schon gelernt haben, sprachliche Formen zu fokussieren und weil sie auf vertrautes (und hochgradig automatisiertes) Wortmaterial zurückgreifen könnten. In der Zweitsprache aber können sie z. B. ähnlich klingende Wörter verwechseln und Analyseaufgaben u. U. darum nicht lösen<sup>20</sup>. Damit ein phonologisches Training für KmM wirksam werden kann, müßte man also entweder erstsprachliches Wortmaterial einbeziehen (was für Betreuungspersonen ohne Grundkenntnisse in einer solchen Sprache nicht möglich ist) bzw. ein solches Training in der Erstsprache beginnen und das

---

<sup>20</sup> Wenn ein Lerner in der fremden Sprache Deutsch ein Wort wie *Reise* hört und leise dekodiert, so wird er sich aufgrund des Kontextes meist selbst korrigieren können. Wenn ihm dagegen isoliertes Wortmaterial vorgesetzt wird (wie in den Trainingsprogrammen) und z. B. der Wortanlaut bestimmt werden soll, kann eine Aufgabenlösung an einer solchen Verwechslung scheitern. Bleibt diese Verwechslung verdeckt (d. h. merkt die Betreuungsperson nicht, dass hier eine Verwechslung vorliegt) entsteht der Eindruck, dass das Kind über keine guten phonologischen Analysefähigkeiten verfügt. In der Erstsprache wäre dem gleichen Kind eine solche Verwechslung kaum passiert.

Wortmaterial allmählich durch die Hereinnahme von zweitsprachlichem Material anreichern. Parallel dazu müsste eine intensive Wortschatzarbeit geleistet werden, damit die Kinder Wörter lernen, die später im phonologischen Training gebraucht werden.

Wortschatzarbeit ist aber erst sinnvoll, wenn die Einhörphase vorbei ist, d. h. wenn die Lerner schon über sprachliche Grundkenntnisse verfügen, weil sie sonst viele Wörter rasch wieder vergessen (bei den von uns untersuchten Kindern dauerte die Einhörphase drei bis vier Monate, bei einigen Kindern sogar sechs bis neun Monate; vgl. Apeltauer 2004 b). Es ist daher sinnvoll, KmM, die ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen in den Kindergarten kommen, beim Einhören in die fremde Sprache zu helfen, insbesondere dann, wenn keine Mehrheit deutschsprachiger Kinder in den Gruppen vorhanden ist. Dazu können Kinderlieder, Abzählreime, Rätsel und Kindergedichte verwendet werden. Durch begleitendes Klatschen, Pantomime oder Gesten hilft man, Höreindrücke zu strukturieren, so dass die neuen Laute und Lautfolgen allmählich genauer gehört und schließlich auch korrekt artikuliert werden können. Natürlich könnte man auch Eltern anregen, ihren Kindern zu Hause Kinderreime, Abzählverse und Lieder in ihrer Erstsprache beizubringen. Auch dadurch würde die Entwicklung phonologischer Analysefähigkeiten unterstützt (es kann sinnvoll sein, wenn Eltern von KmM dazu fortgebildet werden; vgl. Apeltauer 2006a). Vor allem aber sollte man KmM, die über keine guten Deutschkenntnisse verfügen, Überforderungserlebnisse ersparen, die im Rahmen der für deutsche Kinder entwickelten Trainingsprogramme zur phonologischen Bewusstheit fast unvermeidlich sind.

Zusammenfassend kann man sagen, dass das Training der phonologischen Bewusstheit heute in vielen Kindergärten zu einem festen Bestandteil der Förderangebote geworden ist. Man kann sogar von einer Euphorie in diesem Bereich sprechen, weil viele Erzieherinnen und Lehrkräfte glauben, dass damit auch KmM geholfen werden kann (kritisch zu den Trainingsverfahren Brüggemann 2003; vgl. dazu auch Einsiedler u. a. 2000). Tatsächlich kann mit den Trainingsprogrammen Risikokindern (KmM gehören i. d. R. nicht dazu) kurzfristig (nicht langfristig!) geholfen werden (vgl. dazu Ehri u. a. 2001).

In niederländischen Untersuchungen zum Lesen und zum Leseverstehen hat man nachgewiesen, dass viele KmM das Dekodieren von Buchstaben schneller bewältigen als niederländische Kinder aus low SES Familien, dass KmM also schneller lesen als diese Kinder. Diese Fertigkeiten scheinen also (auch ohne phonologisches Training) gut entwickelt zu werden. Dennoch haben diese KmM Schwierigkeiten mit dem Textverstehen. Dekodierungsfähigkeiten und das Leseverstehen scheinen sich also relativ unabhängig voneinander zu entwickeln. Was aber sind dann zuverlässige Indikatoren zur Vorhersage für späteres Leseverstehen?

Vor allem zwei Faktoren scheinen dabei eine Rolle zu spielen:

- der jeweilige Wortschatzumfang und
- vorausgehende Leseerfahrungen.

Droop/Verhoeven stellen dazu fest:

»(...) the strongest predictor of reading comprehension is (...) prior reading comprehension« (Droop/Verhoeven 2003: 16).

Ist das regelmäßige und interaktive Vorlesen von Gute-Nacht-Geschichten vielleicht wichtiger, als ein Training phonologischer Bewusstheit? Im Hinblick auf die Wortschatzentwicklung zweifellos. Und da ein umfangreicher Wortschatz in der Zweitsprache (das haben wir oben zu zeigen versucht) auch für ein phonologisches Training (im engeren Sinne) mit KmM Voraussetzung ist, sollten solche Trainingsprogramme erst dann eingesetzt werden, wenn mit den KmM schon ein umfangreicherer Wortschatz erarbeitet wurde.

#### 4.2 Wortschatzarbeit

Kinder lernen nicht alle Wörter gleichzeitig. Sie bevorzugen am Anfang Inhaltswörter, d. h. also Nomen und Verben, später auch Adjektive und Adverbien. Nomen lassen sich z. B. mit Hilfe semantischer Merkmale und mit lexikalischen Hierarchien (Ober- und Unterbegriffen) beschreiben, Verben mit Handlungssequenzen, mit motorischen Programmen und syntaktischen Rahmenvorgaben (Valenzen). Funktionswörter werden zunächst nur vereinzelt aufgegriffen. Erst wenn ca. 400 Wörter erworben wurden, beginnt der Ausbau der Funktionswörter.

Bei der Aneignung eines neuen Wortes werden mehrere Stufen durchlaufen. Zuerst muss das neue Wort aus dem Lautstrom herausgefiltert werden. Erst dann kann ihm eine (erste, vorläufige) Bedeutung zugeordnet werden, die meist an die Lernsituation gekoppelt ist. Von diesem situativen Kontext muss abstrahiert werden und es muss auch die Bedeutung generalisiert werden. Bedeutungen werden also zunächst mit dem jeweiligen Kontext gespeichert, später allmählich vom Kontext abgelöst, abstrahiert und verdichtet. Parallel dazu muss auch die Artikulation geübt werden<sup>21</sup>. Im weiteren Verlauf der Aneignung muss das neue Wort mit anderen Wörtern vernetzt werden. Zusätzlich müssen auch grammatische Kenntnisse (z. B. Wortbildungsmöglichkeiten oder die Wortartzugehörigkeit) erschlossen werden. Das alles kostet Zeit (man lernt z. B. dass man eine Mütze *abnehmen* oder *aufsetzen* kann, dass es *Zipfelmützen* und *Schirmmützen* gibt usw. Solche Entwicklungsprozesse brauchen viel Zeit. Aitchison 1994: 180 spricht von der Geschwindigkeit einer Schildkröte, mit der diese Entwicklung voranschreitet). Erst wenn alle Stufen durchlaufen sind und auch automatisiert wurden, können wir sagen, dass ein Wort wirklich beherrscht wird (vgl. ausführlicher dazu Apeltauer 2005: 64 f.).

Im Rahmen der Erstspracherwerbsforschung hat man festgestellt, dass es nicht immer genügt, wenn ein neues Wort im Zusammenhang mit einem zu be-

<sup>21</sup> Wenn ein Kind z. B. Dornbröschen sagt, so zeigt das, dass es das Wort noch nicht in sinnvolle Bestandteile zerlegen kann und dass es wahrscheinlich noch mit der Artikulation beschäftigt ist.

nennenden Objekt erwähnt wird, z. B. indem auf das Objekt gedeutet wird. Kindern hilft es offenbar mehr, wenn das Objekt, über das gesprochen wird, mit Blicken markiert wird. Dies scheint vor allem in der Anfangsphase der Bedeutungserschließung wichtig, weshalb gemeinsame Interaktionen in der frühen Kindheit einen hohen Stellenwert haben (vgl. Tomasello 2003). Doch auch dann unterscheidet sich das, was Erwachsene mit solchen Situationen verbinden von dem was Kinder denken, weil Kinder sich Bedeutungen auf der Grundlage anderer kognitiver Operationen erarbeiten als Erwachsene. Mit anderen Worten:

»Wenn Kinder Wörter aus dem Erwachsenenangebot erwerben, so geben sie diesen Wörtern Bedeutungen, die ihren Erkenntnisstrukturen entsprechen. Man kann daher nicht davon ausgehen, dass das gleiche Wort bei Kind und Erwachsenenem den gleichen Begriff bedeutet« (Szagun 1983: 215).

Selbst wenn ein Kind ein Wort korrekt artikulieren kann, verfügt es also i. d. R. nicht über die Bedeutungen, die Erwachsene mit dem Wort verbinden und schon gar nicht über das »Bedeutungspotential«<sup>22</sup> eines Wortes, weil Inhalte des semantischen Gedächtnisses nur schrittweise ausgebaut, differenziert und vernetzt und so den jeweiligen Bedürfnissen und Interessen angepaßt werden. Und wie ist das beim Zweitspracherwerb?

Kinder im Alter von drei oder vier Jahren haben in ihrer Erstsprache schon einen umfangreichen Wortschatz entwickelt und gelernt, wie man die Bedeutung von Wörtern durch Beobachten und Zuhören erschließen kann. Doch wenn sie in den Kindergarten kommen und nur über geringe (oder keine) Deutschkenntnisse verfügen, sind sie vorübergehend wieder zurückgeworfen auf ihre Anfänge beim Spracherwerb. Wenn sie nur wenige Wörter der fremden Sprache verstehen, sind sie bei der Bedeutungserschließung wieder auf einen »sprachlichen Laufstall« angewiesen, d. h. auf Segmentierungshilfen, auf Wiederholungen und dialogische Einbettungen<sup>23</sup>. Derartige Hilfestellungen können in größeren Gruppen nicht gegeben werden. Ähnliches gilt für Objektmarkierungen durch Blicke. Darum sollte in der Anfangsphase möglichst nur mit zwei (maximal drei) Kindern gearbeitet werden<sup>24</sup>.

<sup>22</sup> Unter Bedeutungspotential versteht man die möglichen Bedeutungen eines Wortes in unterschiedlichen Kontexten. Je gebildeter ein Sprecher einer Sprache ist, desto mehr vom Bedeutungspotential eines Wortes wird er kennen und zum Verstehen nutzen können. Um komplexer (insbesondere schriftliche) Texte verstehen zu können, sollte man möglichst viel vom Bedeutungspotential eines Wortes kennen.

<sup>23</sup> In der angelsächsischen Fachliteratur spricht man vom „scaffolding“. Damit ist gemeint, dass Lernern geholfen wird (z. B. durch Gestik und Mimik, durch Fragen, dialogische Vorgaben, Einsagen oder begleitendes Mitsprechen), so dass Äußerungen verstanden oder unvollständige Äußerungen ergänzt werden.

<sup>24</sup> Im Kieler Modell wurde beim interaktiven Erzählen und Vorlesen mit zwei bis maximal drei Kindern gearbeitet; ähnlich in den Fördermaßnahmen der Universität Mannheim.

Wie lernt man ein neues Wort in einer fremden Sprache? Dazu sind i. d. R. ähnliche Schritte erforderlich wie beim Erstspracherwerb. Es müssen Wortgrenzen und eine erste Bedeutung bestimmt werden. In der Anfangsphase werden dazu bestehende Wortbedeutungen der Erstsprache genutzt. Das neue Wort der Zweitsprache wird an ein bereits existierendes Wort der Erstsprache angekoppelt (vgl. Kroll/Tokowicz 2005: 543 ff.). Es kommt also zu einer ersten Vokabelgleichung, die jedoch aufgrund weiterer Interaktionserfahrungen überprüft und gegebenenfalls modifiziert werden sollte<sup>25</sup>. Wenn eine Bedeutung im Verlaufe des Erstspracherwerbs noch nicht erworben wurde, dann erfordert die Konstruktion dieser Bedeutung (z. B. *höflich*) zusätzliche Zeit<sup>26</sup>. Denn eine erste Bedeutungsanordnung erfolgt immer bezogen auf die Ausgangssituation. Für den weiteren Bedeutungsaufbau sind Kommunikations- und Interaktionserfahrungen und/oder Beobachtungen erforderlich sowie Abstraktionen von der Ausgangssituation.

Es kann helfen, wenn beim Auftreten eines neuen Wortes gesondert auf die Wortbetonung hingewiesen wird, weil in vielen Sprachen der Wortakzent festgelegt ist (z. B. im Polnischen immer auf der vorletzten Silbe, im Französischen auf der letzten). Der im Deutschen veränderliche (dynamische) Wortakzent bereitet daher vielen Lernern (sowohl bei der Rezeption als auch bei der Produktion) Schwierigkeiten. Ähnliches gilt für Langvokale, weil es in vielen Sprachen keine Langvokale gibt (In den Materialien von Tophinke 2003 findet man dazu brauchbare Übungsvorschläge). Solche Verweise auf Besonderheiten oder auch Kontrastierungen mit der Erstsprache können ein differenziertes Wahrnehmen erleichtern. Vor allem aber gilt: Ein Wort muss korrekt gehört werden, damit es auch korrekt artikuliert werden kann. Erst dann werden sich Lerner auch mit dem Bedeutungsaufbau und der Vernetzung des Wortes beschäftigen.

Von einem Wort müssen also zunächst charakteristische perzeptuelle und phonologische Merkmale gespeichert werden. Parallel dazu werden auch erste semantische Kategorien und Merkmale erfasst (z. B. Vögel fliegen, haben Federn ...). Mit Hilfe vorhandenen (Welt-) Wissens und aufgrund laufender Erfahrungen werden diese anfänglichen Bedeutungen beständig erweitert und angereichert.

Nicht alle Wörter werden gleich korrekt verstanden. Häufig sind Lerner zum Raten gezwungen oder zur Aufstellung von Vermutungen (Arbeitshypothesen). Denn nur ein Bruchteil der Wörter, die Lerner hören, wird z. B. im Unterricht erklärt (Nagy/Hermann 1987: 23)<sup>27</sup>. Es kann zu abweichenden Bedeutungsan-

---

<sup>25</sup> Vgl. z. B. das türkische *dost* und das deutsche *Freund*. Sprachanfänger (und kleinere Wörterbücher) speichern beide als Äquivalente. Für Fortgeschrittene sind das Wörter, die im Bereich der Bedeutung über eine größere Schnittmenge verfügen, die aber auch Bedeutungsunterschiede aufweisen.

<sup>26</sup> Bedeutungserwerb ist immer mit Begriffsarbeit verbunden, die ein Lerner leisten muss. Neue Erfahrungen und Einsichten müssen in Bedeutungen umgewandelt und in das Netzwerk von Bedeutungen eingepasst werden. Und das erfordert Zeit. Lernpsychologen sprechen vom »intelligentem Wissen«, das so entsteht und das flexibel nutzbar ist (im Gegensatz zum toten oder »nachgebeteten« Wissen).

<sup>27</sup> Sie gehen davon aus, dass im Verlauf eines Unterrichtsjahres nur wenige hundert Wörter explizit vermittelt werden, dass aber etwa 3.000 neue Wörter pro Jahr präsentiert werden. Muttersprachler

schreibungen kommen, die sich – wenn es keinen Anstoß zur Korrektur gibt – negativ auf weiteres Verstehen auswirken können. So wurde z. B. *grob* von KmM in einem fünften Schuljahr (Realschule) mit *schlecht drauf sein*, *ärgerlich sein*, *böse sein*, *gemein sein* paraphrasiert, Deutungen, die im Kontext des Vorkommens (einem Kinderbuchtext) möglich schienen, womit die intendierte Bedeutung (*nicht rück-sichtsvoll sein*) jedoch nicht adäquat erfasst wurde. Effekte eines solchen ungenauen Verstehens können kumulieren.

Beim Bedeutungsausbau eignen sich Lerner Merkmale und Zusammenhänge nicht nur zielgerichtet (bzw. intentional) an, sondern auch beiläufig (inzidentell). Inzidentelles Lernen spielt z. B. beim »aufschnappen« von Wörtern und Wendungen eine Rolle. Inzidentell wird meist langsamer gelernt. Dafür wird Gelerntes aber vergessensresistenter gespeichert. Was man also zielgerichtet lernt, kann man sich schneller aneignen. Es wird aber auch rascher wieder vergessen. Beiläufig Gelerntes wird i. d. R. dauerhafter gespeichert. Vorschulkinder lernen eher inzidentell. Beim intentionalen Lernen ist ihre Konzentrationsspanne i. d. R. begrenzt, sofern sie nicht interessengeleitet Informationen suchen und sammeln.

Viele Erzieherinnen merken, wenn Kinder sich für etwas ernsthaft interessieren und ermutigen sie dann. Daraus können Interessengruppen entstehen und Kleinprojekte. Im Rahmen solcher Projekte entwickeln interessierte Kinder große Ausdauer und Konzentrationsfähigkeit. Und sie haben im Anschluss an die Projekte ein großes Mitteilungsbedürfnis, das ihnen hilft, ihrer Zweitsprache zu gebrauchen und auszubauen (vgl. dazu auch Swain 2005: 471; die Beschreibung eines praktischen Beispiels findet man in Apeltauer 2006a: 35).

Dort, wo Zusammenhänge einfach und visualisierbar sind (z. B. bei Konkreta oder Antonymen wie *dick* und *dünn*), lassen sich Bedeutungen durch Erläuterungen i. d. R. rascher ausbauen. Es wird vermutet, dass für häufig gebrauchte, konkrete und verwandte Wörter zweier Sprachen nur ein (gemeinsames) konzeptuelles System existiert. Bedeutungsübertragungen werden in diesen Bereichen also unproblematisch sein. Bei nicht verwandten Sprachen (oder entfernteren Kulturen) kann das aber anders sein. Hier können selbst scheinbar harmlose Bedeutungsübertragungen das Entstehen von Missverständnissen begünstigen<sup>28</sup>.

Noch schwieriger ist das bei abstrakten, seltener gebrauchten oder kulturspezifischen Wörtern. Dort, wo Zusammenhänge komplex sind (vgl. z. B. *höflich*), werden Lerner mehr Zeit und mehr sprachlichen Input benötigen, um Regelmäßigkeiten (bzw. Wahrscheinlichkeit des Auftretens) entdecken zu können. Instruktionen sind in solchen Fällen von begrenztem Wert. Lerner erschließen sich diese Bedeutungen aufgrund von Interaktions- und Kommunikationserfahrungen, wobei inzidentelle Prozesse eine wichtige Rolle spielen, weil Zusammenhänge dabei ganz-

---

können das mit Hilfe ihres potentiellen Wortschatzes bewältigen. Zweitsprachler verlieren dadurch zunehmend den Anschluss an die Klasse (vgl. oben Seite 6 f.).

<sup>28</sup> Tisch oder Haus kann z. B. in arabischen oder afrikanischen Ländern auf andere prototypische Formen bezogen werden als bei uns.

heitlich erfasst werden können, während intentionales Lernen immer mit einem Fokussieren verbunden ist, d. h. mit dem Ausblenden von (möglicherweise relevanten) Aspekten.

Zur Beherrschung eines Wortes und zum Ausbau seiner Bedeutung(en) gehören natürlich auch sprachliche Kontexte, in denen ein Wort besonders häufig vorkommt. Kompetente Sprecher einer Sprache wissen z. B., mit welchen vorausgehenden oder nachfolgenden Wörtern ein Wort häufig gebraucht wird<sup>29</sup>. Nur wenn man das weiß, kann man auch entscheiden, ob ein Wort in einem bestimmten Kontext angewandt werden kann oder nicht. Verbindungen zu anderen, verwandten Wörtern (z. B. der Wortfamilie oder zu Synonymen oder Antonymen, zu Unter- und Oberbegriffen) werden erst später erworben<sup>30</sup>, ebenso grammatisches Wissen (z. B. die Wortartzugehörigkeit oder Wortbildungsmöglichkeiten).

Wie wird nun in der Praxis verfahren? Lehrkräfte, die im Rahmen von Frühfördermaßnahmen eingesetzt sind, berichten, dass sie Wortschatzarbeit zumeist mit Bildmaterial durchführen sowie mit Memories und/oder Kartenspielen. Wortschatzarbeit wird auch mit Grammatikarbeit verbunden. Es werden z. B. Verben vermittelt und »die sollen dann auch gebeugt werden« (Lehrkraft). Oder man nimmt Material wie »erzähl mir was« (vgl. Rucys 2004) und »arbeitet dann an der Pluralbildung oder an Artikeln« (Lehrkraft). Manche Lehrkräfte berichten auch von Reimwörtern als Merkhilfen und von Silbenklatschen, Elementen aus dem Training zur phonologischen Bewusstheit, die sie im Rahmen der Fördermaßnahmen einsetzen.

Erzieherinnen bevorzugen dagegen eher einen ganzheitlichen Zugang. Für sie sind z. B. Bewegungs- und Kreisspiele wichtig, um die Kinder zum Sprechen zu bringen und ihnen Sprechfreude zu vermitteln. Auch das Erzählen oder Vorlesen von Geschichten oder Gedichten gehört für sie zur Wortschatzarbeit, wenn z. B. zu einzelnen Wörtern agiert werden kann. Solche Interaktionsformen müssen allerdings ritualisiert werden, weil Kinder, die das von zu Hause nicht kennen, anfangs rasch abschweifen. Vereinzelt wird auch über die Durchführung von Kleinprojekten berichtet. An denen teilweise auch Mütter teilgenommen und in der jeweiligen Erstsprache Verstehenshilfen gegeben zu haben scheinen. So etwas könnte ausgebaut werden.

In den Handreichungen DaZ (Senatsverwaltung Berlin) wird unter Wortschatzarbeit auf Inhalts- und Strukturwortschatz verwiesen und es wird ein Mitteilungswortschatz von einem Verstehenswortschatz und einem potentiellen Wortschatz abgegrenzt.

Normalerweise werden zunächst Formeln und Inhaltswörter (Nomen, Verben) erworben und nur vereinzelt Funktionswörter. Beim Erstspracherwerb werden Funktionswörter erst dann vermehrt aufgegriffen, wenn eine Schwelle (bei ca.

---

<sup>29</sup> Man nennt dieses erwartbare Miteinandervorkommen von Lexemen auch Kollokation bzw. Kollokationen.

<sup>30</sup> Vorausgehende und nachfolgende Wörter stehen in einer syntagmatischen Relation zu einem Wort. Wörter, die mit einem bestimmten Wort ausgetauscht werden können (z. B. Synonyme), stehen zu ihm in einer paradigmatischen Relation. Gewöhnlich werden syntagmatische Bezüge vor paradigmatischen erlernt (bzw. erworben).

400 Wörtern) erreicht wurde (vgl. Kauschke 1999: 135). Ergebnisse zum Zweitspracherwerb liegen in diesem Bereich nicht vor.

Ein potentieller Wortschatz ist das, was uns hilft, die Bedeutung eines neuen Wortes zu erschließen aufgrund von Regeln der Wortbildung oder des Ko-Textes (d. h. der umgebenden Wörter). Muttersprachler verfügen i. d. R. über einen großen potentiellen Wortschatz. Wird eine verwandte Zweitsprache erlernt, erleichtert dieser potentielle Wortschatz vielfach das Erraten von Wortbedeutungen. Ist die Zweitsprache mit der Erstsprache nicht verwandt (wie z. B. Türkisch oder Arabisch), ist ein potentieller Wortschatz praktisch nicht vorhanden. Mit der Zunahme an Kenntnissen und Fertigkeiten in der Zweitsprache entwickelt sich auch ein potentieller Wortschatz.

Semantisierungen sollen »sicht- und erlebbar« gemacht werden und auch die Wortbildung wird »zur Erklärung von Wörtern« für sinnvoll erachtet (vgl. Rösch u. a. 2001: 47 f.).

Zusammenfassend kann man sagen, dass eine erste Bedeutung eines neuen (zweitsprachlichen) Wortes im Falle von Konkreta mit einem Objekt oder Bild vermittelt werden kann. Zunächst muss aber auch bei Konkreta (z. B. *Schatzkästlein*) eine Form erfasst und gespeichert und die Artikulation beherrscht werden, ehe auf der Inhaltsebene weiter gearbeitet werden kann. Denn auch bei Konkreta werden am Anfang meist nur situationsbezogene Teilbedeutungen gespeichert. Objekte müssen kategorisiert werden, es muss von der Lernsituation abstrahiert werden und es müssen die mit dem Wort verbundenen Konnotationen (*Schatzkästlein*, ein kleiner Kasten, der wertvolle Gegenstände enthält) und Kollokationen erlernt werden, damit das Wort flexibel einsetzbar wird.

Ein längeres oder komplexes Wort (z. B. *Streichholzschachtel*) oder ein Wort, das schwierig auszusprechen ist oder das eine abstraktere Bedeutung hat oder eine Bedeutung, die es in der Erstsprache nicht gibt, wird i. d. R. schwerer erworben als ein kurzes, einfach auszusprechendes Wort, das auf konkrete Dinge verweist. Erst wenn zu einem Wort eine Grundbedeutung gespeichert wurde, wenn syntagmatische und paradigmatische Bezüge hergestellt werden können, wenn grammatische Kenntnisse (Wortart, Wortbildung) vorhanden sind und ein Lerner auch weiß, in welchem stilistischen Kontext (z. B. formell oder informell) das Wort gebraucht und mit welchen Konnotationen das Wort verbunden wird und dies alles automatisiert wurde, können wir sagen, dass das Wort beherrscht wird (Maier 1999: 51 empfiehlt darum, »systematisch zu überprüfen, ob die scheinbar flüssig deutsch sprechenden Kinder die jeweiligen Wörter und Ausdrücke tatsächlich aktiv beherrschen, d. h., ob sie sie von sich aus richtig anwenden können«). Bevor ein Wort automatisch (d. h. schnell) abgerufen werden kann, besteht die Gefahr des Vergessens. Deshalb sollten neue Wörter nach einer ersten Semantisierung möglichst in unterschiedlichen Kontexten wiederholt und vor allem auch gebraucht werden.

## 5 Fördermaterialien

Über die Bedeutung des Wortschatzumfangs, des Bedeutungsausbaus und die Vernetzung und Automatisierung von Wörtern für das Hör- und Leseverstehen (und damit auch für die Schullaufbahn) sind sich Fachleute weitgehend einig. Dagegen gehen die Meinungen darüber, wie neue Wörter vermittelt werden sollten, auseinander. In der Praxis findet man eine Fülle von Materialien, die teilweise auch von Verlagen vertrieben werden (vgl. z. B. Schlösser 2001; Tophinke 2003; Piepho 2003; Loos 2004; Boehrer 2004; Ott/Stanscheva 2005). Die Materialien sind sehr unterschiedlich, basieren z. T. auf wissenschaftlichen Erkenntnissen<sup>31</sup>, z. T. auf didaktischen Ideen und Vorstellungen.

Lernszenarien wurden in der Englischdidaktik in den 80er Jahren eingeführt (vgl. Di Pietro 1987). Ursprünglich sollten Szenarien eine „dramatische“ Komponente enthalten, so dass Lerner sich stärker engagieren (»involvement«). Die Lernszenarien von Hölscher u. a. sind dagegen Rahmenthemen, die z. T. in traditioneller Manier gefüllt werden. Ein Beispiel: Im Lernszenario *Zahlenfresser* steht unter dem Stichwort: *Schatzkästlein* »Ein individuelles Schatzkästlein für ausgeschnittene Ziffern wird angelegt«. Für KmM mit geringen Deutschkenntnissen ist Schatzkästlein ein langes und schweres Wort. Positive Konnotationen (Mitbedeutungen) werden damit nicht verbunden. Fortgeschrittene, die diese Konnotationen schon kennen, werden sich fragen, was an ausgeschnittenen Ziffern wertvoll sein soll.

Die meisten Materialien konzentrieren sich auf die Vermittlung von Nomen (bzw. Konkreta), die überwiegend mit Hilfe von Bildern, z. T. auch mit Gegenständen semantisiert werden.

Boehrer empfiehlt z. B.: »Ist der Wortschatz nicht bekannt, wird er durch die einbezogenen Realgegenstände automatisch eingeführt« (Boehrer 2004: 65). Ähnlich Hölscher u. a.: »In den Lernszenarien erfolgt die Erweiterung des Wortschatzes (...) über die Präsenz eines Objekts, das benannt wird« (Hölscher u. a. 2006: 12). Genügt das zur Einführung von Konkreta? Und müssen im Deutschen nur Konkreta vermittelt werden? Sind in der Anfangsphase nicht auch Formeln, Verben und Verweiswörter wichtig?

Bei Schlösser 2001 finden wir z. B. auf Seite 26 »Ein Koffer voller Kleider«, dazu Kopiervorlagen mit 12 Bildern zu 31 Wörtern, die als »Sprachziel« deklariert werden. Das methodische Vorgehen erinnert an den Fremdsprachenunterricht der 70er Jahre. Die Kinder sollen mit ganzen Sätzen (vgl. »Das ist die Hose.«) antworten. Es sollen also nicht nur neue Bezeichnungen gelernt werden, sondern zugleich auch Genusformen und Satzstrukturen, eine kaum bewältigbare Lernaufga-

---

<sup>31</sup> Tophinke stützt sich bei ihren Wortbetonungsmustern und bei den Wortabwandlung auf neuere wissenschaftliche Erkenntnisse (phonologische Analysefähigkeiten). Ihre Bausteine zur Vermittlung von Satzmustern erinnern dagegen an die Muttersprachendidaktik der 70er Jahre. Sie lassen sich mit neueren Ergebnissen der Instruktionsforschung (SLA) nicht vereinbaren. Gleichwohl scheinen damit Erwartungen von Erzieherinnen und Lehrkräften befriedigt zu werden.

be. Als Variante wird auf derselben Seite angegeben: Kinder »kommentieren ihr Tun: *Ich ziehe die Hose an. Ich ziehe den Rock an. Ich ziehe den Hut auf...*«<sup>32</sup>.

Loos 2004 bezieht sich explizit auf einen Grundwortschatz, gibt aber nicht an, auf welchen<sup>33</sup>. Positiv zu vermerken ist bei seinen Materialien, dass nicht nur Konkreta (z. B. beim Thema Kleidung) behandelt werden, sondern auch Formeln (Ritualia wie *Guten Tag, Auf Wiedersehen*) einbezogen werden und Verben, Fragewörter und Adverbien, die in diesem thematischen Rahmen (Kleidung) sinnvoll sind (*anziehen, ausziehen, aufsetzen, zumachen*). Vermittelt werden sollen die Wörter u. a. über Reime und Lieder, die durch begleitendes Tun veranschaulicht werden. Lieder und Reime sind gute Hilfen zum Einhören, zum Üben der Artikulation und zum Wiederholen. Zur Bedeutungsvermittlung sind sie dagegen weniger geeignet.

Zusammenfassend kann man sagen, dass Wortschatzarbeit in allen Fördermaßnahmen geleistet werden soll. Die Auswahl der Wörter, die vermittelt werden sollen, ist unklar, folgt häufig einem Zufallsprinzip. Unklar sind auch die Prozesse, die bei der Aneignung eines neuen Wortes bewältigt werden müssen. Es scheint die Vorstellung zu dominieren, dass einem Gegenstand nur ein Name (»label«) angehängt werden muss. Über Verarbeitungsprozesse und die Stufen der Bedeutungsentwicklung scheint es vielfach unklare Vorstellungen zu geben. Es gibt Material, das Hilfen zum Einhören anbietet oder zum Einhören und zur Aussprache (z. B. Tophinke 2003 zum Einhören, Loos 2004 mit Liedern und Reimen zum Einhören, Artikulieren und Üben). Manche Konzeption orientiert sich am Muttersprachunterricht (z. B. Tophinke 2003), andere wiederum am traditionellen Fremdsprachenunterricht (z. B. Schlösser 2001). Alle methodischen Empfehlungen beginnen mit Konkreta, die überwiegend mit Hilfe von Bildern semantisiert werden sollen. Dass Vorschüler besser mit Objekten lernen, dass sie kategorisieren und von situativen Kontexten abstrahieren lernen müssen, dass sie Wörter funktional gebrauchen lernen sollten, dass sie Beziehungen zu verwandten Wörtern (Stichwort: Wortfamilie, Wortfeld, Wortbildungsmuster) herstellen und ein Gespür dafür entwickeln müssen, welche vorausgehenden oder nachfolgenden Wörter häufig mit dem neuen Wort vorkommen sowie über stilistische (z. B. informell oder formell) und emotionale Mitbedeutungen (Konnotationen) informiert sein sollten, wird nirgends thematisiert. Auch dass Interferenzen aus der Erstsprache auftreten oder dass Wortbedeutungen unklar sein können, wird nicht in den Blick genommen, ebenso wenig wie die Möglichkeit, begriffliche Grenzen zu schärfen, z. B. durch eine Kontrastierungen mit Objekten, die nicht zu einer Kategorie gehören oder durch eine Kontrastierung mit erstsprachlichen Bedeutungen (vgl. dagegen Apeltauer 2005: 64 ff.). Meist wird davon ausgegangen, dass es genügt, wenn bestimmte Themen (z. B. Verkehrserziehung) behandelt werden,

<sup>32</sup> Zieht man tatsächlich einen Hut auf? Und was ist mit der Brille, die hier unter Kleidungsstücke subsumiert wird? Zieht man die auch an oder auf? Schließlich: Wer kommentiert sein „Tun“ in dieser Weise? Wird Sprache hier funktional gebraucht?

<sup>33</sup> Unklar ist bei den meisten Materialien, nach welchen Kriterien der jeweilige Wortschatz ausgewählt wurde.

zu denen Lehrkräfte Wörter spontan gesammelt haben<sup>34</sup>. Dass es Untersuchungen zum Wortschatz monolingualer Schulanfänger gibt, scheint unbekannt (vgl. z. B. Augst 1984 oder Pregel / Rickheit 1987; vergleichbare Nachschlagewerke für KmM sind ein Desiderat der Forschung). Sprachförderunterricht sollte solche Orientierungsmöglichkeiten nutzen, auch wenn das nur vorläufige Hilfen sein können und entsprechende Nachschlagewerke für KmM erst noch entwickelt werden müssen. Vor allem aber sollten Erzieherinnen und Lehrkräfte Material modifizieren, so dass aktuelle Erlebnisse und Erfahrungen von Kindern einbezogen werden können, dass nicht (nur) über irgend ein vorgegebenes Bild (vgl. »erzähl mir was«) »erzählt« wird, sondern über Geschehnisse, die ein Kind bewegt haben, über die Informationen z. B. von Eltern oder von anderen Erzieherinnen bereits vorliegen, so dass darüber mit dem Kind auch eine „authentische Konversation“ stattfinden kann.

## 6 Anbahnen von Literalität<sup>35</sup>

Wir wissen heute, dass Kinder schon in einem sehr frühen Alter Interesse an Literalität entwickeln. Sie scheinen sogar in der Lage, sich Fertigkeiten spontan anzueignen, wenn sie entsprechende Vorbilder haben (vgl. dazu Scollon/Scollon 1981). Kann dieses Interesse auch für den Zweitspracherwerb genutzt werden?

Zunehmend mehr Kindertageseinrichtungen bieten im Rahmen von Fördermaßnahmen neben einem Training phonologischer Bewusstheit, neben Wortschatz- und Grammatikarbeit auch Aktivitäten an, die als Vorbereitung für den Schriftspracherwerb gedacht sind. Zwei Ansätze lassen sich dabei unterscheiden: Ein fertigkeitenorientierter Ansatz und ein Ansatz, der ein ganzheitliches Vorgehen bevorzugt.

Vertreter des fertigkeitenorientierten Ansatzes gehen davon aus, dass zuerst Dekodierungsfähigkeiten fokussiert werden müssen. Dazu sollen die graphophonetischen Grundlagen von Literalität erarbeitet werden. Es wird also die Zuordnung von Lauten zu Buchstaben vermittelt und diese werden dann zu Morphemen, Lexemen und deren Bedeutung in Beziehung gesetzt. Kurz: Literalitätsentwicklung wird als deduktiver Prozess organisiert von kleinsten zu immer größer werdenden Einheiten. Ein solches Vorgehen ist möglich, wenn alle Wörter, die zerlegt oder aus Einzellauten (bzw. Buchstaben) zusammengesetzt werden sollen, bereits vertraut und automatisiert sind. Mit anderen Worten: Sie eignen sich für monolinguale Kinder mit einem großen Wortschatz, sind für KmM mit einem kleinen Wortschatz ungeeignet.

---

<sup>34</sup> So finden wir z. B. im Bericht über die Pilotphase der »Sprachintensivförderung« in Schleswig-Holstein (Schuljahr 2002/2003) unter »Verkehrserziehung« Wörter wie Fußgängerweg, obwohl Fußweg kürzer und daher zweifellos leichter lernbar und für einen aktiven Gebrauch auch ausreichend wäre.

<sup>35</sup> Unter Literalität versteht man mehr als schriftsprachliche Fertigkeiten. Dazu gehört die Fähigkeit zum Umgang mit unterschiedlichen Textsorten, mit Tabelle oder Fahrplänen ebenso wie z. B. mit statistischen Grafiken oder mit animierten Texten im Internet. Kurz: Literalität ist die Fähigkeit, sich die für eine Zielsetzung relevanten Informationen durch die Erschließung unterschiedlichster Texte zu beschaffen.

Im Unterschied dazu wird beim ganzheitlichen Ansatz (den i. d. R. Erzieherinnen bevorzugen) davon ausgegangen, dass Sprachenlernen ein kollaborativer Prozess der Bedeutungskonstruktion und des Bedeutungsaushandelns ist, in dessen Verlauf von einem Ganzen (z. B. einer Erzählung) auf induktivem Wege zu immer kleineren Teilen übergegangen wird. Durch interaktives Erzählen oder Vorlesen werden Bedeutungen mit Hilfe von Gestik und Mimik verständlich gemacht, werden Wörter erforderlichen Falles auch wiederholt oder paraphrasiert, werden zusätzlich Fragen zur Erzählung gestellt und so zum Mitdenken und zum Mitmachen angeregt (ausführlicher dazu Apeltauer 2003 sowie 2004 b). Eine Erzählung soll so mit möglichst vielen Sinnen erfassbar werden, durch

- langsames, betontes Erzählen oder Vorlesen unter Einsatz von Mimik und Gestik;
- Fragen zum Mitdenken und Mitmachen (z. B. Wie könnte es weiter gehen? Was könnte er/sie jetzt tun? );
- das Visualisieren von Inhalten mit Hilfe von Gegenständen oder Bildern
- ein gestalterisches Reproduzieren (z. B. Malen von „Helden“ oder Szenen, verkleiden und spontanes nachspielen von Szenen);
- kollektive Diktate (Kinder erzählen gemeinsam eine Geschichte weiter oder berichten über Erlebnisse z. B. auf einem Spaziergang; eine Betreuungsperson schreibt auf, was gesagt wird und liest es anschließend vor. Das »Diktat« wird in Form eines Plakats im Raum aufgehängt, so dass es immer wieder in den Morgenkreis einbezogen werden kann);
- das Inszenieren einer Geschichte, die oft gehört oder vorgelesen wurde z. B. für Eltern (evtl. dokumentiert durch Fotos oder Videoaufnahmen);

Dieser Ansatz wird inzwischen erfolgreich zur Vermittlung fremdsprachlicher Kenntnisse genutzt (vgl. dazu z. B. das Förderprogramm *Hocus & Lotus* von Taeschner u. a., dessen Effektivität wissenschaftlich evaluiert wurde oder das Kieler Modell, das ebenfalls wissenschaftlich evaluiert wurde (vgl. Apeltauer 2004b).

Nun kann man fragen, ob ein solcher Ansatz nicht besser in der Erstsprache Verwendung finden sollte, wenn die Erstsprache die starke Sprache ist. (In einer niederländischen Untersuchung wurde festgestellt, dass selbst nach zwei Schuljahren bei KmM die Erstsprache immer noch die dominante Sprache war (vgl. Narain/Verhoeven 1993). Sowohl das Hörverstehen als auch die Erzählkompetenz sind ja gewöhnlich in einer starken Erstsprache weiter entwickelt als in einer schwachen Zweitsprache. Es empfiehlt sich daher, vor oder parallel zu Fördermaßnahmen Angebote zur Elternfortbildungen zu machen, um damit eine Aktivierung von Eltern von KmM zu erreichen (vgl. dazu Apeltauer 2006 a und die dort angeführten Beispiele). Denn wenn Geschichten vorlaufend zu Hause erzählt werden, kann Erzähltes in der Zweitsprache leichter erschlossen werden, was Rehbein in einem eindrucksvollen Versuch nachgewiesen hat (vgl. Rehbein 1987).

Es kann für KmM durchaus motivierend sein, wenn ihnen zu Hause zuerst z. B. eine türkische oder polnische oder russische usw. Version von Aschenputtel erzählt wird und anschließend im Kindergarten die deutsche. Solche Varianten lassen sich auch kombinieren oder collagieren, so dass daraus neue und (auch für deutsche Kinder und Erzieherinnen/Lehrkräfte) interessante und anregende Erzählungen entstehen können (ein anregendes Buch zu dieser Thematik ist Rodari 1973, ein guter Videofilm von der Stadt Frankfurt am Main ist »Erzähl mir ´ne Geschichte«).

Wenn wir davon ausgehen, dass das Übermitteln von Gedanken und Gefühlen Kindern ein Bedürfnis ist, dann muss auch beim Anbahnen von Literalität für die Kinder durchschaubares und sinnvolles Handeln im Vordergrund stehen. Eine besondere Herausforderung besteht dabei darin zu lernen, wie man eigene Gedanken und Gefühle in der fremden Sprache differenziert ausdrücken kann und wie man sich mit Hilfe von Wörtern und Texten die Welt erschließen kann. In diesem Sinne ist Anbahnen von Literalität immer auch eine Vorbereitung auf die Schule und auf das Lesen lernen, weil im Rahmen solcher Maßnahmen auch Weltwissen gesammelt, geordnet und verfügbar gemacht wird, verfügbar insbesondere über die Zweitsprache.

Es gibt weitere Gründe, weshalb das Anbahnen von Literalität (in diesem Sinne) zur Aneignung der Zweitsprache Deutsch genutzt werden sollte. Wir gebrauchen gesprochene und geschriebene Sprache in ganz unterschiedlichen Situationen. Wenn wir beispielsweise eine Geschichte erzählen, werden wir andere sprachliche Mittel verwenden als wenn wir sie vorlesen. Während beim mündlichen Erzählen im Deutschen z. B. Endungen häufig verschluckt werden, werden dieselben Endungen beim Vorlesen i. d. R. artikuliert. Und wenn Rollen getauscht werden, d. h. also Kinder eine Geschichte (die sie schon auswendig gelernt haben) erzählen, so bemühen sie sich um eine korrektere Aussprache<sup>36</sup>. Insbesondere dann, wenn Geschichten oder Erlebnisse von Kindern in Form von kollektiven Diktaten verschriftlicht werden, ergeben sich ganz natürliche Möglichkeiten zum Fokussieren sprachlicher Formen: zum Erläutern von Endungen, zum Abwägen von Wörtern, zur Bewusstmachung syntaktischer Formen. Wenn solche formalen Aspekte in funktionalen Zusammenhängen thematisiert werden, z. B. wenn ein Kind einen Brief an seine Eltern diktieren will, oder wenn es eine Beobachtung, die es gemacht hat, schriftlich festgehalten haben möchte (vgl. das Schneckenbuch in Apeltauer 2006a: 35), verfügt es i. d. R. über eine große Aufnahmebereitschaft und eine höhere Konzentrationsspanne als wenn Betreuungspersonen Rahmen-themen vorgeben<sup>37</sup>. Vor allem aber sollte man wissen, dass beiläufige (implizite)

---

<sup>36</sup> Im Rahmen des Kieler Modells haben wir beobachtet, dass Kinder, wenn sie so tun als ob sie vorlesen würden, langsamer, betonter und korrekter sprechen als in sonstigen Interaktionen.

<sup>37</sup> Kleinprojekte können durch Betreuungspersonen initiiert werden (z. B. wir machen Eis/einen Obstsalat). Sie können aber auch aus Ideen oder Interessen der Kinder entstehen. Wenn Betreuungspersonen Ideen der Kinder aufgreifen und mit den Kindern zusammen weiterentwickeln (was man freilich nicht im Rahmen von einer Förderstunde pro Tag machen kann), entsteht etwas

Erläuterungen oder Korrekturen meist wirksamer sind als explizite Korrekturen oder Erklärungen und dass durch selbst initiiertes und selbst gesteuertes Lernen langfristiges Behalten und dauerhafte sprachliche Entwicklungen begünstigt werden (Doughty 2003: 270 f. verweist darauf, dass viele Untersuchungsergebnisse zeigen: Mit Hilfe grammatischer Instruktionen erzielt man meist nur kurzzeitige Effekte). Zudem wird später in der Schule eine zunehmend formellere Sprache gebraucht, weshalb Kinder auf diesen anderen Sprachgebrauch vorbereitet werden sollten (Cummins 1984 hat die Unterscheidung BICS (basic interpersonal communicative skills) und CALP (cognitive academic language proficiency) geprägt. Mit BICS wird auf die informelle Umgangssprache verwiesen, mit CALP auf eine eher formelle Sprache, insbesondere auf Schriftsprache).

Zusammenfassend lassen sich die Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache folgendermaßen darstellen:

*Merkmale gesprochener Sprache*

*Merkmale geschriebener Sprache*

In Interaktion eingebettet, d. h. flüchtig und daher → schwerer wahrnehmbar, z. B. Endungen	nicht unter Zeitdruck → leichter wahrnehmbar
wegen Zeitdruck weniger strukturiert und geplant → Wiederholungen, Floskeln (du weißt schon wie ich das meine ne ...)	stärker durchdacht und sprachlich strukturiert, Wörter werden sorgfältig gewählt und „gewogen“, Verzicht auf Floskeln
Situation/Kontext wird als Verstehens-hilfe genutzt (durch Mimik und Gestik, Verweiswörter wie <i>da, genau hier ...</i> ) eher implizites Formulieren	Verweiswörter und Kontexthilfen entfallen → expliziteres Formulieren, u. U. auch abstraktere Sprache
nutzt Elemente wie Tonhöhenverlauf, Lautstärke, Sprechgeschwindigkeit, Rhythmus, Akzentgebung	nutzt grafische Gestaltungsmöglichkeiten wie Normal- und Fettdruck, Überschriften, Absätze, Fußnoten etc.
eher emotional aufgeladen durch Sprechweise (bzw. Prosodie)	eher sachlich, auf Fakten bezogen (bzw. Emotionen werden anders evoziert)
Korrekturmöglichkeiten während des Formulierens sind wahrnehmbar	scheinbar perfekte Sprache, weil Korrekturen in Endfassung nicht sichtbar sind

Die Übergänge zwischen diesen beiden Formen sind bekanntlich fließend. Es gibt z. B. ein formelles Sprechen (z. B. Nachrichtensprecher) und ein informelles Schreiben (z. B. SMS, Liebesbriefe etc.). Für den Zweitspracherwerb bedeutet das, dass Themen in unterschiedlicher Weise behandelt werden können. Geschichten können z. B. (mit oder ohne Requisiten) erzählt werden und sie können (mit oder ohne Requisiten) vorgelesen werden. Anhand von ein paar Requisiten könnte eine Geschichte aber auch (gemeinsam mit den Kindern) entwickelt oder weiterentwi-

---

qualitativ Neues. Kinder wollen dann auch korrekt formulieren, sind also an formalen Hilfen interessiert und werden auf diese Weise mehr lernen, als wenn ihnen – wie im traditionellen Sprachunterricht – Themen und Formulierungen vorgegeben werden bzw. sie »zum Nachsprechen abgerichtet werden«.

kelt werden. Und am Ende können eigene Versionen vorgetragen werden (Die Kinder der Kieler Modellgruppe haben ihre Bilderbücher übrigens mit »gucken«, »lesen« aber auch mit »gemütlich machen« und »lernen« assoziiert (vgl. Apeltauer 2006 b). Und sie hatten CDs (Hörbücher), die sie nach Bedarf nutzen konnten, d. h. also »klingende Versionen« dieser Texte). Genau darin besteht der qualitative Unterschied zur oben beschriebenen Wortschatz- und Grammatikarbeit, die nicht dadurch attraktiver wird, dass nebenbei auch Lieder gesungen werden. Dort wird Sprache überwiegend in ihrer beschreibenden Funktion (z. B. Was ist das? Das ist Bus. Und was ist das? Das ist rote Rose) verwendet. Eine solche Sprache macht kaum Appetit auf mehr. Lehrkräfte in Sprachfördermaßnahmen sagen selbst: »Eine halbe Stunde Sprachförderung reicht komplett«. Dass Sprache auch klingen kann, dass Inhalte anregen können zum Nachdenken, zum Nachahmen und Weiterlernen, dass Sprache uns bei der Strukturierung unserer Wahrnehmung und Erfahrung helfen kann, dass wir Beziehungen mit ihrer Hilfe vertiefen können oder dass Geschichten geliebt werden, das alles wissen wir. Traditionelle und auch neuere Kinderliteratur eröffnet dabei viele Möglichkeiten<sup>38</sup>. Dennoch wird in vielen Fördermaßnahmen offenbar zuerst einmal trockenes Brot (Beschreibungssprache) verteilt, werden Lerner zum intentionalen Lernen gezwungen, werden Möglichkeiten des inzidentellen Lernens beim Zuhören oder beim Tun (d. h. instrumenteller, interaktiver oder imaginativer Gebrauch von Sprache) viel zu wenig genutzt. Dadurch kann sich bei KmM der Eindruck verstärken, dass die deutsche Sprache eine schwere Sprache ist.

Betreuungspersonen sollten lernen, wie solche antisuggestiven Eindrücke<sup>39</sup> vermieden werden können. Und sie sollten lernen, dass explizites Korrigieren und Disziplinieren bei Vorschulkindern häufig kontraproduktiv ist. Vorschulkinder sollten zum Sprechen ermutigt werden. Sie sollten gute Sprachvorbilder haben und es sollte ihnen interessantes und reiches Sprachmaterial (u. U. auch über CDs und (Lehr-)Filme) zugänglich gemacht werden, damit sie sich anregen lassen können. Vor allem aber sollten sie sich die fremde Sprache nicht nur nach Vorgaben aneignen dürfen, sondern sie sich durch eigenen Gebrauch erschließen, in der Kommunikation mit Betreuungspersonen und anderen Kindern sowie im Rahmen von selbst initiierten Kleinprojekten.

---

<sup>38</sup> Über Wörter im Kontext und über funktionalen Zusammenhängen lassen sich Bedeutungen von Wörtern und Beziehungen zwischen Wörtern leichter erschließen als über isoliertes Wortmaterial.

<sup>39</sup> Der rumänische Arzt Lozanov hat in seiner Fremdsprachenlehrmethode Suggestopädie auf Lernhemmungen aufmerksam gemacht, die durch antisuggestive Maßnahmen entstehen. Um solche Hemmungen abzubauen, setzt er Barockmusik als Hintergrundmusik ein, damit sich (erwachsene) Lerner entspannen und beiläufig mehr Wörter aufnehmen und speichern können. Dazu werden Dialoge (nicht Einzelwörter!), die zuvor praktisch (mit Gestik und Mimik) geübt wurden, in einem freundlichen, halblauten Ton (suggestiv) vorgetragen.

## 7 Zusammenfassung und Ausblick

Ausgangspunkt unserer Darstellung war der Zusammenhang zwischen Sprach- und Kognitionsentwicklung und die Feststellung, dass im Verlaufe des Erstspracherwerbs neuronale Verarbeitungsroutinen entwickelt werden, die zur Grundlage spätere Lernprozesse – also auch von Aneignungsprozessen im Bereich der Zweitsprache – werden. Weil die Erstsprache beim Gebrauch der Zweitsprache immer aktiviert wird, muss sie auch als »Denkwerkzeug« zugelassen und weiter gepflegt werden, zumindest so lange, bis die Zweitsprache diese Funktion der Erstsprache übernehmen kann.

Es wurde auf die während des ersten Lebensjahres entwickelten sprachlichen Dekodierungsstrategie hingewiesen und auf den Wortschatzumfang, mit dem deutsche (monolinguale) Kinder in die Schule kommen. Untersuchungsergebnisse zeigen, dass die Kluft im Wortschatzbereich zwischen einsprachig und zweisprachig aufwachsenden Kindern während der ersten Schuljahre wächst, weshalb die Vorstellung, dass man mit sprachlicher Frühförderung die Lösung aller Probleme in der Hand habe, als unrealistisch verworfen wurde.

Wir haben zu zeigen versucht, wie die Bedeutung von Wörtern gelernt wird und was alles zum Wissen über ein Wort gehört. Weil Prozesse, die dabei durchlaufen werden, eng mit der Erstsprache verbunden sind, gehören der Entwicklungsstand der Erstsprache und bereits erarbeitetes Weltwissen zu den Sprachlernvoraussetzungen für den Zweitspracherwerb. Und darum können sich Anregungen im Bereich der Erstsprache positiv auf den Zweitspracherwerb und auf eine Sensibilisierung für Sprachlernprozesse auswirken. Auch die Aufnahme und Verarbeitung von neuem Wissen und von Erfahrungen erfolgt in der dominanten Sprache (i. d. R. die Erstsprache) bzw. – wenn die Zweitsprache dafür gebraucht wird – indirekt über die dominante Sprache, weshalb eine Pflege der Erstsprache weiterhin wichtig ist. Darum sollten Eltern von KmM – vorlaufend oder parallel zu Förderangeboten für ihre Kinder – Fortbildungsangebote gemacht werden, damit sie lernen, wie sie die sprachliche Entwicklung ihrer Kinder unterstützen können.

Grundlage für Frühförderangebote sollten Sprachstandsbeurteilungen sein. Aufgrund der unzureichenden Forschungslage und wegen der unterschiedlichen Kompetenzen, mit denen „Diagnoseverfahren“ konzipiert wurden, sind gegenwärtig nur vorläufige Globalaussagen (bzw. im Falle von HAVAS oder dem Verfahren von Griebhaber) nur differenziertere Aussagen über wissenschaftlich abgesicherte Teilbereiche möglich. Die Zweitsprachentwicklung von KmM, insbesondere von Vorschulkindern, ist zweifellos ein Desiderat der Forschung. Ohne eine entsprechende Grundlagenforschung werden Verfahren zur Sprachstandsbeurteilung weder sinnvoll weiterentwickelt werden können, noch Fördermaßnahmen sich optimieren lassen.

Drei Schwerpunkte werden gegenwärtig im Rahmen von Fördermaßnahmen gesetzt: 1. Das Training der phonologischen Bewusstheit, 2. Wortschatz und Grammatikarbeit und 3. das Anbahnen von Literalität. Phonologische Analysefäh-

higkeiten bilden sich zunächst in der starken Sprache (bei KmM i. d. R. die Erstsprache) aus. KmM sollten also ein solches Training in ihrer Erstsprache durchlaufen können oder über entsprechende Verfahren (z. B. das Lernen von Abzählreime oder Kinderlieder) Anregungen in ihrer Erstsprache erhalten. Ein Transfer dieser Fertigkeiten in die Zweitsprache ist möglich. Da das Training der »phonologischen Bewusstheit« für monolinguale (deutsche) Kindern entwickelt und erprobt wurde, wird ein Wortschatz vorausgesetzt, der dem Wortschatz deutscher Kinder im fünften Lebensjahr entspricht, ein Wortschatz, über den 60% der KmM in diesem Alter i. d. R. nicht verfügen. Aus diesem Grunde halten wir ein Training phonologischer Bewusstheit (im engeren Sinne) für dies KmM für problematisch. Nur KmM, die über gute bzw. sehr gute Deutschkenntnisse verfügen, werden von einem solchen Training profitieren.

Bei der Wortschatzarbeit wurde darauf verwiesen, dass Erzieherinnen einen ganzheitlichen Zugang bevorzugen, d. h. es wird viel erzählt, auch vorgelesen, um Wörter zu semantisieren. Zudem werden Kreis- und Bewegungsspiele gemacht und Lieder gesungen, um neue Wörter zu wiederholen und zu verankern und Sprechfreude zu entwickeln. Eine solche lebendige, funktionale und kontextualisierende Vermittlung von neuen Wörtern ist in jedem Fall dem isolierten vermitteln einzelner Wörter mit Hilfe von Bildkarten (wie das z. T. durch Fördermaterialien angeregt wird) vorzuziehen. Realobjekte sind immer besser zu »begreifen«.

Problematisch ist die Vorstellung von Lehrkräften, dass parallel zur Einführung eines neuen Wortes auch gleich grammatisches Wissen über das Wort (z. B. Flexionsformen beim Verb) vermittelt werden können. Hier besteht Fortbildungsbedarf. Es sollte Wissen über Wortschatzentwicklung und Bedeutungs differenzierungen, aber auch Wissen über Stufen der Lernaltersentwicklung (in den Bereichen von Syntax und Morphologie) vermittelt werden, so dass Fördermaßnahmen angemessener konzipiert werden können. Im Hinblick auf Schule und die dort verwendete formale Sprache (vgl. CALP) wird empfohlen, bereits im Vorschulbereich mit dem Anbahnen von Literalität zu beginnen, um so ein Bewußtsein für Sprache und insbesondere formale Aspekte von Sprache (Endungen, Wortbildungsmöglichkeiten, Satzmuster, Kohäsion etc.) zu schaffen, so dass auch schlussfolgerndes Denken und abstraktere Vorstellungen entwickelt werden können. Dabei sollten sowohl rezeptive als auch produktive Aspekte in funktionalen Zusammenhängen fokussiert werden und – wo immer möglich – auch Kontrastierungen mit der/den Erstsprache/n stattfinden, um Literalität (wenigstens in Ansätzen) in eine Biliteralität zu überführen, so dass KmM ihr kognitives Potential besser nutzen können. Gelernt werden sollte von KmM auch, wie man Informationen (z. B. im Rahmen von Kleinprojekten) sammelt und daraus Texte (bzw. Bücher) produziert, weil sie sich im Rahmen solcher Tätigkeiten Strategien zur Informationsbeschaffung und zur Strukturierung von Informationen aneignen und so gleichzeitig ein erfolgreiches Durchlaufen der Schule vorbereitet wird.

## Literatur

- Adybasova, Anastasia; Altmüller, Sonja; Kuyumcu, Reyhan: Sprachentwicklung beobachten, erfassen, beschreiben, Eine Analyse des Beobachtungsverfahrens SISMIK. In: Apeltauer, Ernst (Hrsg.): Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht. Flensburg, Heft 44/45 (2006).
- Aitchison, Jean: Words in the Mind, an introduction to the mental lexicon. Oxford: Blackwell, 1989. [zitiert nach der 2. Auflage 1994].
- Apeltauer, Ernst: Literalität und Spracherwerb. Flensburg, 2003, (= Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht, Heft 32.
- Apeltauer, Ernst: Sprachlerndispositionen - eine Alternative zu Sprachtests im Vorschulalter? In: Frühes Deutsch Heft 2 (2004a), 48-55.
- Apeltauer, Ernst: Sprachliche Frühförderung von zweisprachig aufwachenden türkischen Kindern im Vorschulbereich. Flensburg, 2004b (= Sonderheft 1 der Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht).
- Apeltauer Ernst: Wortbedeutungsentwicklung bei zweisprachig aufwachsenden türkischen Vorschulkindern. In: Gogolin, Ingrid; Krüger-Patrak, Marianne; Kuhs, Katharina, Neumann, Ursula;; Wittek, Fritz (Hrsg.): Migration und sprachliche Bildung. Münster: Waxmann, 2005, 63-81.
- Apeltauer, Ernst: Kooperation mit zugewanderten Eltern. Flensburg, 2006a (= Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht, Heft 40/41).
- Apeltauer Ernst: Bedeutungsentwicklung bei zweisprachig aufwachsenden türkischen Vorschulkindern. In: Ahrenholz, Bernt; Apeltauer, Ernst (Hrsg.): Zweitspracherwerb und curriculare Dimensionen, Empirische Untersuchungen zum Deutschlernen in Kindergarten und Grundschule. Tübingen: Stauffenburg, 2006b, 31-54.
- Apeltauer Ernst 2006c: Förderprogramme, Modellvorstellungen und empirische Befunde. Zur Wortschatz- und Bedeutungsentwicklung bei türkischen Vorschulkindern. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund - Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg: Fillibach, 11-33.
- Augst, Gerhard 1984: Kinderwort. Der aktive Kinderwortschatz (kurz vor der Einschulung) nach Sachgebieten geordnet mit einem alphabetischen Register. (= Augst, Gerhard; Beier, Rudolf (Hrsg.): Theorie und Vermittlung der Sprache, Band 1), Frankfurt am Main: Lang, 1984.

- Benholz, Claudia; Lipkowski, Eva; Schroeder, Christoph: Bericht zur Sprachstandserhebung bei Grundschülerinnen und Grundschülern mit Migrationshintergrund zum Zeitpunkt der Einschulung 1999. Universität Essen, 2000 (Ms).
- Bericht zur Sprachstandserhebung bei Grundschülerinnen und Grundschülern mit Migrationshintergrund zum Zeitpunkt der Einschulung. Essen 2000 [Projekt der RAA Essen].
- Bertschi-Kaufmann, Andrea: Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung, Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern. Aargau: Zentrum Lesen FHA, 2003.
- Boehrer, Helga: Deutsch mit Spaß und Spiel, Basiswissen und Praxismaterialien DaZ. Stuttgart: Klett, 2004
- Boyd, Stephen; Arvidson, G.: The acquisition of literacy by immigrant children in Sweden. In: Durgunoglu, Aydin.Y.; Verhoeven, Ludo (eds.) 1998: Literacy development in a multilingual context. Mahawh, N.J.: Erlbaum, 1998, 203-224.
- Brockmeier, Jens: Literales Bewußtsein, Schriftlichkeit und das Verhältnis von Sprache und Kultur. München: Fink, 1998.
- Brüggelmann, Hans: Fördern: Nur das Reparieren einer unzulänglichen Technik? In: Grundschule, 35 Jahrgang, Heft 10 (2003), 54-57.
- Christiansen, Christiane: WUPPIs Abenteuer-Reise durch die phonologische Bewusstheit. Oberursel: Finken, 2005.
- Christophe, Anne; Guasti, Teresa; Nespor, Marina; Dupoux, Emmanuel; Van Ooyen, Brit 1997: Reflections on Phonological Bootstrapping: Its Role for lexical and Syntactic Acquisition. In: Language and cognitive Processes, (1997), 12, 5/6, 1997, 58-612.
- Cutler, Anne: Listening to a second language through the ears of a first. In: Interpreting 5 (2001), 1-18.
- de Groot, Annette M. B.; Danneburg, A.; Van Hell, J. G.: Forward and backward translation. In: Journal of Memory and Language 33, (1994), 600-629.
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Sprachförderung im Vor- und Grundschulalter, Konzepte und Methoden für den außerschulischen Bereich; München: Verlag DJI, 2002.
- Di Pietro, Robert J.: Strategic Interaction, Learning Languages through Scenarios. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- Doughty, Catherine J.: Instructed SLA: Constraints, Compensations, and Enhancement. In: Doughty, Catherine J.; Long, Michael H. (eds.): The Handbook of Second Language Acquisition; Oxford: Blackwell, 2003, 256-310.

- Driessen, Gert: De taalvaardigheid Nederlands van allochtone en autochtone leerlingen. De ontwikkeling in het basisonderwijs in kaart gebracht. *Gramma/TIT Tijdschrift voor Taalwetenschap* 5 (1996), 31-40.
- Drissen, Geert; Van der Slik, Frans; De Bot, Kees: Home Language and Language Proficiency: A Large-scale Longitudinal Study in Dutch Primary Schools. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* Vol. 23, 3 (2002), 175-194.
- Droop, Mienke; Verhoeven, Ludo: Language Proficiency and Reading Ability in First- and Second-Language Learners. In: *Reading Research Quarterly* Vol. 38 (2003).
- Ehri, Linnea; Nunes, Simone R.; Willows, Dale M.; Valeska-Schuster, Barbara; Yaghoub-Zadeh, Zohreh; Shanahan, Timothy: Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta analysis. In: *Reading Research Quarterly* 36/3 (2001), 250-287.
- Einsiedler, Wolfgang: Der Einfluß verschiedener Unterrichtsmethoden auf die phonologische Bewußtheit sowie auf Lese- und Rechtschreibleistungen im 1. Schuljahr. Bericht Nr. 93 IfG (Universität Erlangen-Nürnberg 2000).
- Erzähl' mir 'ne Geschichte, Praktische Beispiele für die Sprachförderung im Kindergarten hrg. von der Stadt Frankfurt am Main (Dezernat für Schule, Bildung und Frauen – Stadtschulamt o. J.
- Extra, Guus.; Verhoeven, Ludo (eds.): *Community languages in the Netherland. European Studies on Multilingualism*; Amsterdam: Swets&Zeitlinger Volume 3, 1993.
- Gräsel, Cornelia; Gutenberg, Norbert; Pietzsch, Thomas; Schmidt, Elke: Zwischenbericht zum Forschungsprojekt »Hören – Lauschen – Lernen: Umsetzung und Evaluation des Würzburger Trainingsprogramms zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache«. Saarbrücken, Universität des Saarlandes, 2004.
- Grießhaber, Wilhelm: Testen nichtdeutschsprachiger Kinder bei der Einschulung mit dem Verfahren der Profilanalyse - Konzeption und praktische Erfahrung. In: Ahrenholz, Bernt; Apeltauer, Ernst (Hrsg.): *Zweitspracherwerb und curriculare Dimensionen. Empirische Untersuchungen zum Deutschlernen in Kindergarten und Grundschule*; Tübingen: Stauffenburg, 2006, 73-90 (Forum Sprachlehrforschung Band 6).
- Grimm, Hannelore (unter Mitarbeit von Mareen Aktaş und S. Frevert): *SETK 3-5. Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder. Diagnose von Sprachverarbeitungsfähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen*. Göttingen: Hogrefe, 2001.

- Grimm, Hannelore. (unter Mitarbeit von Mareen Aktaş und U. Kießig): SSV. Sprachscreening für das Vorschulalter. Kurzform des SETK 3-5. Göttingen: Hogrefe. 2003a..
- Grimm, Hannelore: Wie viele Vorschulkinder brauchen tatsächlich eine Sprachförderung? - Bedarfsanalyse am Beispiel der Stadt Bielefeld (Pressemitteilung der Universität Bielefeld Nr. 163/2003 vom 30.09.2003), 2003b.
- Hamburger Erhebung zum Sprachstand türkisch-deutscher Schulanfänger des Schuljahres 1999/2000. Bericht über die Erhebung mündlicher Sprachkenntnisse im Sommer 1999; Universität Landau, Institut für Interkulturelle Bildung 2000 (Ms).
- Heath, Shirley B. 1986: What no bedtime story means. Narrative skills at home and school. In: Schiefelin, Bamla B.; Ochs, Elena (eds.): Language socialization across cultures. Cambridge: Cambridge University Press, 1986, 97-124.
- Herrmann, Christoph; Fiebach, Christian: Gehirn und Sprache. Frankfurt am Main: Fischer, 2004.
- Hobusch, Anna; Lutz, Nevin; Wiest, Uwe: Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder. Horneburg: Persen, 2002.
- Hölscher, Petra; Angelsperger, Ulrike: Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen, Screening-Modell für Schulanfänger; Stuttgart: Klett, 2002 (= Bayerisches Screening).
- Hölscher, Petra: Lemszenarien. In: Frühes Deutsch, 2. Jahrgang, Heft 5, (2005) 4-5.
- Holler-Zittlau, Inge; Dux, Winfried; Berger, Roswitha: Marburger Sprachscreening für 4 bis 6-jährige Kinder (MSS). Horneburg: Persen, 2003.
- Hopf, Diether: Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51, 2 (2005), 236-249.
- Jeuk, Stefan: Sprachstandsmessung bei Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache zum Zeitpunkt der Einschulung. In: Didaktik Deutsch 20, (2006), 52 - 69.
- Kauschke, Christina: Früher Wortschatzerwerb im Deutschen: Eine empirische Studie zum Entwicklungsverlauf und zur Komposition des kindlichen Lexikons. In: Meibauer, Jörg; Rothweiler, Monika (Hrsg.): Das Lexikon im Spracherwerb. Tübingen: Francke, 1999, 128-157.
- Kies-Himmel, Christiane: Aktiver Wortschatztest für 3 - 6 jährige Kinder (AWST). Weinheim: Beltz, 1979 [revidierte und aktualisierte Fassung AWST-R 2005].
- Kim, K. H. S.: Distinct cortical areas associated with native and second languages. In: Nature 388 (1997), 171-174.

- Kroll, Judith; Sunderman, Gretchen: Cognitive Processes in Second Language Learners and Bilinguals: The Development of Lexical and Conceptual Representations. In: Doughty, Catherine J.; Long, Michael H. (eds.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, 2003, 104-129.
- Kroll, Judith; Tokowicz, Natasha: Models of Bilingual Representation and Processing. In: Kroll, Judith F.; De Groot, Annette M. B. (eds.): *Handbook of Bilingualism*; Oxford: Uni Press, 2005, 531-553.
- Kucer, Stephen B. 2005: *Dimensions of Literacy, a Conceptual Base for Teaching Reading and Writing in School Settings*. Mahwah /NJ: Erlbaum, 2005.
- Küspert, Petra; Schneider, Wolfgang: Hören, lauschen, lernen, Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter, Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht, 1999 [5. Auflage 2006].
- Loos, Roger 2004: *Praxisbuch Spracherwerb, Sprachförderung im Kindergarten*. München: Don Bosco, 2004 [2 Bände]
- Lütje-Klose, Birgit 2004: *Zwischenbericht zum Forschungsprojekt »Prävention von Sprach- und Lernstörungen bei Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache«*. Niedersächsisches Kultusministerium, 2004.
- Lütje-Klose, Birgit 2006: *Sprachstandserhebungen und Sprachförderung im Vorschulalter*. In: Fleischer, Th./Grewe, N./Jötten, B./Seifried, K./Sieland, B. (Hrsg.): *Psychologie für die Schule*. Stuttgart: Kohlhammer, 2006 [im Druck, zitiert nach dem Text im Internet]
- Maier, Wolfgang: *Deutsch lernen in Kindergarten und Grundschule, Grundlagen, Methoden und Spielideen zur Sprachförderung und Integration*. München (Don Bosco, 1999 [zitiert nach der 4. Auflage 2003]).
- Maiworm-Jäckel, Monika: *Sprachförderung in Tageseinrichtungen für Kinder, Das Beispiel der Stadt Wuppertal*. In: Röhner, Charlotte (Hrsg.): *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit, Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache*. Weinheim: Juventa, 139-160.
- Martschinke, Sabine; Kirschhock, Eva-Maria; Frank, Angela: *Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb. Der Rundgang durch Hörhausen, Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewußtheit*. Donauwörth: Auer, 2001 [3. Auflage 2004].
- Martschinke, Sabine; Kirschhock, Eva-Maria; Frank, Angela: *Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi - Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb*. Donauwörth: Auer, 2000 [3. Auflage 2003].

- McKay, Sandra Lee: Weighning Educational Alternatives. In: McKay, Sandra Lee; Wong, Sau-ling Cynthia (eds.): *Language Diversity: Problem or Resource?* New York: Newbury, 1988 [zitiert nach Baker, Colin; Prys-Jones, Sylvia: *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters, 1998.
- Moser, Urs: Lernvoraussetzungen in Schulklassen zu Beginn der 1.Klasse. In: Moser, Urs; Stamm, Margit; Hollenweger, Judith (Hrsg.): *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz und soziale Kompetenz beim Schuleintritt*. Oberentfelden: Sauerländer, 2005, 167-187.
- Moser, Urs; Berweger, Simone; Stamm, Margit: Lesekompetenzen bei Schuleintritt. In: Moser, Urs; Stamm, Margit; Hollenweger, Judith (Hrsg.): *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen bei Schuleintritt*. Oberentfelden: Sauerländer, 2005, 37-58.
- Moser, Urs; Berweger, Simone; Stamm, Margit: Wortschatz bei Schuleintritt. In: Moser, Urs; Stamm, Margit; Hollenweger, Judith (Hrsg.): *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen bei Schuleintritt*. Oberentfelden: Sauerländer, 2005, 59-76.
- Narain, G.; Verhoeven, Ludo: *Ontwikkeling van tweetaligheid bij allochtone kleuters*; Tilburg: uni press, 1994
- Nation, I.S.P.: *Teaching and Learning Vocabulary*. In: Hinkel, Eli (ed.): *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*; Mahwah /NJ: Erlbaum, 2005, 581-595.
- Nagy, W. E.; Herman, P. A.: *Breadth and Depth of Vocabulary Knowledge*. In: McKeown, M.; Curtis, M. E. (eds.): *The Nature of Vocabulary Acquisition*. Hillsdale/New York: Lawrence Erlbaum, 9-35.
- Ott, Irene; Stanscheva, Nadja: *Hippo. Für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (1. Teil: Mündlicher Vorkurs für die Vorschule)*. Donauwörth:Auer, 2005.
- Perani, Daniela; Paulesu, Eraldo; Sebastian-Galles, Nuria; Dupoux, Emmanuel; Dehaene, Stanislas; Bettinardi, Valentino; Cappa, Stefano F.; Fazio, Ferruccio; Mehler, Jacques: *The bilingual brain: proficiency and age of acquisition of the second language*. In: *Brain* 121 (1998), 1841-1852.
- Piepho, Hans-Eberhard: *Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht. »Szenarien« in Theorie und Praxis*. Hannover: Schroedel, 2003.
- Pregel, Dietrich; Rickheit, Gert: *Der Wortschatz im Grundschulalter. Häufigkeitwörterbuch zum verbalen, substantivischen und adjektivischen Wortgebrauch*. Hildesheim: Olms, 1987.

- Rehbein, Jürgen: Diskurs und Verstehen. Zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache. In: Apeltauer, Ernst Hrsg.: Gesteuerter Zweitspracherwerb, Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht. Ismaning: Hueber, 1987, 113-172.
- Reich, Hans H.: Hamburger Erhebung zum Sprachstand türkisch-deutscher Schulanfänger des Schuljahres 1999/2000. Bericht über die Erhebung mündlicher Sprachkenntnisse im Sommer 1999. Lande (MS).
- Reich, Hans H.; Roth, Hans Joachim: Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher - ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport, 2002.
- Reich, Hans H.; Roth, Hans Joachim: HAVAS 5 - Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei 5-jährigen. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport, 2004.
- Reich, Hans H.: Forschungsstand und Desideratenaufweis zu Migrations-linguistik und Migrationspädagogik für die Zwecke des »Anforderungsrahmens«. In: Ehlich: Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn: BMBF, 2005 (= Bildungsreform Band 11), 121-169.
- Rickheit, Gert; Müller, Horst M.: Neurokognition der Sprache; Tübingen: Stauffenburg, 2002 (= Neurokognition Band 1).
- Rodari, Gianni: Grammatik der Phantasie, Die Kunst Geschichten zu erfinden. Leipzig: Reclam, 1973.
- Rodriguez, Richard: Hunger of memory, the education of Richard Rodriguez, an autobiography; New York, Toronto: Bantam, 1982.
- Rösch, Heidi: Handreichungen für Lehrerinnen und Lehrer an Berliner Schulen herausgegeben von der Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport; Berlin, 2001.
- Rosten, Leo: Jiddisch, Eine kleine Enzyklopädie; München: dtv, 2002.
- Rucys, Dagmar: Erzähl mir was! Lernspiele zur Sprachförderung; Oberursel: Finken, 2004.
- Ruoff, Arno: Häufigkeitwörterbuch gesprochener Sprache. Idiomatrica Band 8. Tübingen: Niemeyer, 1981 [2. Auflage 1990].
- Saville, Muriel; Troike, Rudolph C.: A Handbook of Bilingual Education; Washington D.C.: TESOL, 1971.
- Schlösser, Elke: Wir verstehen uns gut; Münster: Ökoptopia, 2001.

- Schneider, Wolfgang; Stefanek, Jan Dotzler, Hans 1997: Erwerb des Lesens und Rechtschreibens. Ergebnisse aus dem Scholastikprojekt. In: Helmke, Andreas; Weinert, F. (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter; Weinheim: Beltz, 1997.
- Schneider, Wolfgang; Roth, E.; Ennemoser, Marco: Training phonological Skills and Letter Knowledge in Children at Risk for Dyslexia: A Comparison of Three Kindergarten Intervention Programs. In: Journal of Educational Psychology Volume 92, 2 (2000), 284-295.
- Schnieders, G.; Komor, A.: Eine Synopse aktueller Verfahren der Sprachstandsfeststellung. In: Ehlich, Konrad: Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Eine Expertise des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin: BMBF, 2005, 261-342 (= Bildungsreform Band 11).
- Scolon, Ron; Scolon, Suzanne B. K.: Narrative, literacy and face in interethnic communication; Norwood/NJ: Ablex, 1981.
- Service, Elisabet: Phonology, working memory, and foreign language learning. In: Quarterly Journal of Experimental Psychology, Heft 45 (1992), 21-50.
- Singer, Wolf 2001: Was kann ein Mensch wann lernen?  
<http://www.mpih-frankfurt.mpg.de/global/Np/Pubs/mckinsey.pdf>
- Stern, Elsbeth: Wissen ist der Schlüssel zum Können. In: Psychologie Heute 7 (2003), zitiert nach dem Text im Internet (siehe unten).  
[www.ipn.uni-kiel.de/projekte/quiss-prosa/pdf/Tagung\\_Soltau.pdf](http://www.ipn.uni-kiel.de/projekte/quiss-prosa/pdf/Tagung_Soltau.pdf)  
[10. 08. 2006].
- Stern, Elsbeth 2004: Sprache als wichtigstes Denkwerkzeug. (2004).  
[http://www.mckinseybildet.de/download/04\\_bildungswerkstatt/bw\\_1\\_stern.pdf](http://www.mckinseybildet.de/download/04_bildungswerkstatt/bw_1_stern.pdf)  
[30.08.2006].
- Stern, Elsbeth: Je früher desto besser? Über Lernstrategien von Vorschulkindern. Sendung im SWR 2 am 28. August 2005  
[http://db.swr.de/upload/manuskriptdienst/aula/au20050401\\_3076.rtf](http://db.swr.de/upload/manuskriptdienst/aula/au20050401_3076.rtf) [28. 07. 2006].
- Swain, Merrill. 2005: The Output-Hypothesis: Theory and Research. In: Hinkel, Eli (ed.): Handbook of research in Second Language Teaching and Learning; Mahwah/NJ: Erlbaum, 2005.
- Tesser, P.; Mewrens, J.; Van Praag, C.; Iedema, J.: Rapportage Minderheden. Positie in het Onderwijs op de Arbeidsmarkt. Den Haag: SCP, 1999.

- Tophinke, Doris: Sprachförderung im Kindergarten – Julia, Elena und Fatih entdecken gemeinsam die deutsche Sprache; Weinheim: Beltz, 2003.
- Tomasello, Michael: *Constructing A Language, A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge/Mass.: Harvard University Press, 2003.
- Uhlich, Michaela; Mayr, Toni.: *Sismik (= Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindergarteneinrichtungen)*. Freiburg: Herder, 2003.
- Verhoeven, Ludo: *Literacy Development in Immigrant Groups*. In: *IMIS-Beiträge* 2003, Heft 21, (2003), 162-179.
- Wiedemann, Marianne: *Kompetenzorientierte Ansätze zu einer pädagogischen Diagnostik der Sprachleistungen von Kindern mit Migrationshintergrund*. In: Röhrner, Charlotte (Hrsg.): *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit, Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache*; Weinheim: Juventa, 2005, 77-103.
- Wiley, Terrence; Lukes, M.: *English-only and standard English ideologies in the United States*. In: *TESOL Quarterly* 30, 3 (1996), 511-535.
- Wygotski, Lew S.: *Denken und Sprechen*; Frankfurt am Main: Fischer, 1964.
- Wygotski, Lew S.: *Ausgewählte Schriften*; Köln: Pahl-Rugenstein, 1987 (= Band 2: *Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*).
- Zareva, Alla; Schwanenflugel, Paula J.; Nikolova, Yolanka: *Relationship between lexical competence and language proficiency*. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 27, (2005); 567-595.

# **Anfängerintensivkurse als Vorbereitung auf das Fachstudium**

*Dagmar Schimmel/Linda Meier/Florian tom Wörden,  
Hannover*

## **Ein Verzahnungsmodell zur Integration eines Allgemein- und Fachsprachenkurses in das 1. Fachsemester eines technischen Studiengangs<sup>1</sup>**

An der Fakultät für Bauingenieurwesen und Geodäsie der Leibniz Universität Hannover bietet die „Arbeitsgruppe für technologische Zusammenarbeit mit

---

<sup>1</sup> Der Vortrag wurde am 8. Juni 2006 auf der Jahrestagung an der Leibniz Universität Hannover von Dagmar Schimmel als Projektleiterin an der IGEL, Florian tom Wörden als Projektkoordinator an der Fakultät für Geodäsie und Bauingenieurwesen der Leibniz Universität Hannover sowie Linda Meier als Fachsprachenlehrkraft der IGEL im Verzahnungskurs gehalten. Die Umsetzung dieses Modells hatte zwei Tage zuvor, also am 6. Juni mit der allgemeinsprachlichen Phase des Deutschkurses begonnen. Diese schriftliche Fassung wurde erstellt, nachdem die Vorbereitungsphase bereits abgeschlossen war und die Verzahnung von Deutschkurs und Fachsprachenkurs bereits angefangen hatte, sodass erste Ergebnisse in die Schriftfassung einfließen konnten.

Entwicklungsländern“ (AG TZE) seit 1987 einen Ergänzungsstudiengang „M.Sc. in Geotechnik und Infrastruktur“ an. Für diesen deutschsprachigen Masterstudiengang bewerben sich jährlich ca. 90-130 Studierende vorrangig aus Entwicklungs- und Schwellenländern, welche bereits mindestens einen B.Sc.-Abschluss in Bauingenieurwesen sowie 2-jährige Berufserfahrung nachweisen müssen. Ausgewählt werden 10-20 Studierende pro Jahrgang, von denen etwa die Hälfte ein Stipendium des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) erhält. Diese Förderung umfasste bislang für die Studierenden auch einen 6-monatigen Sprachkurs, welcher die TeilnehmerInnen von der Grundstufe bis zu den Sprachprüfungen für das Studium in Deutschland, TestDaF und DSH, führen sollte.

Dieser Sprachkurs wurde seit 2004 bei der Innovationsgesellschaft Universität Hannover mbH (kurz: IGEL) durchgeführt, im direkten Anschluss besuchten die TeilnehmerInnen das 4-semesterige Fachstudium, welches vollständig in deutscher Sprache abgehalten wird.

In Reflexionsgesprächen zwischen den Fachdozenten des Studiengangs und den Sprachkursorganisatoren der IGEL betonten die Fachdozenten zwar die grundsätzliche Zufriedenheit mit den allgemeinsprachlichen Kompetenzen und den guten Prüfungsergebnissen der Studierenden in DSH und TestDaF. Jedoch wurde sich auch darüber beklagt, dass den TeilnehmerInnen die für das Studium absolut relevanten, fachsprachlichen Fertigkeiten fehlen würden, sodass im 1. Fachsemester beispielsweise große Teile der Veranstaltungen zur Vermittlung des Fachvokabulars aufgewendet werden mussten.

Diese Klage der Fachdozenten wird sicherlich die meisten im studienvorbereitenden bzw. universitären DaF-Bereich Tätigen nicht allzu sehr überraschen und wird zudem auch in der Fachliteratur bestätigt:

[Es] wird deutlich, dass es vom allgemeinsprachlichen Unterricht nicht ohne weiteres einen direkten Weg zum Überleben im Fachunterricht gibt: Es werden nicht nur Fertigkeiten entwickelt, die im Fachunterricht nicht benötigt werden, sondern auch solche, die unvereinbar mit den tatsächlich benötigten sind bzw. ihre Entwicklung verhindern können. Der allgemeinsprachliche Unterricht entwickelt jedenfalls nicht automatisch die Fertigkeiten, die im Fachunterricht erforderlich sind und die dort vorausgesetzt werden.

Verfechter der These, dass Ausländer mit guten allgemeinsprachlichen Kenntnissen vor dem Fachunterricht keinen Fachsprachenunterricht mehr benötigen, verschlechtern damit die Startbedingungen für die ausländische Studenten, sowohl absolut betrachtet, als auch im Vergleich zu ihren deutschen Kommilitonen [...]. (Buhlmann / Fearn 2000: 82)

Zusätzlich zu dem allgemeinsprachlichen 6-monatigen Intensivkurs, dessen oberstes Ziel zwangsläufig das Bestehen von TestDaF (hier 4 x TDN 3) oder der

DSH (hier auf Stufe I) war, wurde den TeilnehmerInnen bei der IGEL zwar ab der Mittelstufe Fachsprachenunterricht für Bauingenieure angeboten. Da das Sprachkursprogramm jedoch eine sehr hohe und schnelle Progression haben musste – man bedenke, dass die Studierenden vorab in der Regel keine Deutschkenntnisse hatten und der Kurs deshalb für Nullanfänger konzipiert war, welche in 6 Monaten bis zu den Prüfungen gebracht werden mussten – konnte solch ein Fachsprachenunterricht nur mit 4 SWS (insgesamt 64 Unterrichtsstunden) angeboten werden.

Beobachtet wurde zudem auch seitens der Programmkoordinatorin der IGEL bei beiden Jahrgängen des bisherigen Intensivkursprogramms die absolut hohe Motivation und vor allem das außerordentlich große Interesse der Studierenden an diesem Fachsprachenunterricht, die hierin – so gaben sie bei Umfragen an – einen ganz konkreten Bezug und die Notwendigkeit für ihr zukünftiges Studium sahen.

So trat die AG TZE schließlich im Juli 2005 mit der Frage an die IGEL heran, ob es nicht möglich sei, den studienvorbereitenden Sprachkurs inhaltlich enger mit dem Studium zu verknüpfen und somit eine effektivere Vorbereitung auf das Fachstudium zu erzielen.

In weiteren Gesprächen wurden gemeinsam Ideen entwickelt, bei denen schnell deutlich wurde, dass durch eine engere Verknüpfung und gezieltere Ausrichtung des Sprachkurses auf die Fachveranstaltungen durchaus Synergien zwischen Deutschkurs und Fachstudium erzeugt werden können, was nicht nur zur Verbesserung der fachsprachlichen Kompetenzen – und damit für die Dozenten zu einer Verbesserung des 1. Fachsemesters – führt, sondern auch weitere positive Effekte mit sich bringt. Für den Sprachkurs bedeutet eine solche Verzahnung natürlich eine deutliche Erhöhung des fachsprachlichen Unterrichtsanteils, inhaltlich bezogen auf die Veranstaltungen des 1. Fachsemesters. Eine solche inhaltliche und – damit auch verbundene – organisatorische Verknüpfung erhöht zudem die gesamte Attraktivität des Studiengangs erheblich, da der Sprachkurs zu einem festen Bestandteil des fachlichen Angebots wird und den Studierenden somit von Beginn ein gut überschaubares Programm geboten werden kann. So entsteht ein komplettes, den Fremd- und Fachsprachenerwerb integrierendes, deutschsprachiges Studienangebot, welches auch für die Studierenden zeitlich gut planbar ist und schließlich sogar eine Verkürzung der Aufenthaltsdauer der ausländischen Studierenden für Spracherwerb und Studium um bis zu 10% zur Folge hat – ein durchaus positiver Effekt für das kostenintensive Auslandsstudium insbesondere für InteressentInnen aus Entwicklungs- und Schwellenländern. Durch eine stärkere Verzahnung, welche auch eine engere Zusammenarbeit in der Betreuung der Studierenden mit sich bringt, kann somit ein sehr attraktives deutschsprachiges Studienangebot entstehen, welches im Rahmen der zunehmenden Internationalisierung der Universitäten und des internationalen Wettbewerbs um ausländische Studierende entscheidende Vorteile bietet.

Diese erste Projektidee lässt sich im Vergleich zum bisherigen Sprachkurs- und Studienprogramm folgendermaßen graphisch darstellen:

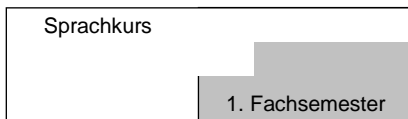
Bislang:

Sprachkurs vor 1. Fachsemester



Neu:

Verzahnung von Sprachkurs und Fachstudium



Eine Verzahnung von Deutschkurs und dem 1. Fachsemester integriert somit einerseits das 1. Fachsemester in den Sprachkurs, andererseits aber gleichzeitig auch den Sprachkurs in das 1. Fachsemester, sodass es sich um einen wechselseitigen Prozess handelt, der Synergien mit sich bringt, die beiderseitig genutzt und entwickelt werden sollten. Die Integration des 1. Fachsemesters erfordert eine inhaltliche Anpassung des Deutschunterrichts durch gezielten Fachsprachenunterricht sowie eine sprachliche Vor- und Nachbereitung der Fachveranstaltungen. Andererseits erfordert die Integration des Sprachkurses in das 1. Fachsemester auch in gewissem Maße eine sprachliche Anpassung der Fachveranstaltungen an das aktuelle Sprachniveau der TeilnehmerInnen. Es ist nicht unbedingt davon auszugehen, dass die Studierenden problemlos beispielsweise die syntaktischen Beziehungen in einem Satz wie dem folgenden verstehen, welcher einem Skript der Bauingenieure zum Thema „Hydraulischer Grundbruch“ entnommen ist:

Dabei wird in der Bruchfuge die an der jeweils betrachteten Stelle gegenüber dem Unterwasserspiegel noch nicht abgebaute Stahlrohrdifferenz  $n \cdot \Delta h$  multipliziert mit  $Y_w$  als ideelle Druckfläche aufgetragen.

So gilt es bei einer solchen Verzahnung und damit verbundenen Verkürzung der allgemeinsprachlichen Vorbereitungszeit auch, sprachliche Sensibilität bei den FachdozentInnen zu wecken, ihnen beispielsweise Hinweise zu Satzverkürzungen zu geben, sodass inhaltlich nicht notwendige, sprachlich hochkomplexe Konstruktionen reduziert werden können. Gleichfalls können solche Konstruktionen, gerade da sie authentischem Material entnommen sind, ab einem bestimmten Sprachniveau im Fachsprachenunterricht als Übungsmöglichkeit aufgegriffen werden.

Für dieses Verzahnungsmodell wurden drei Pflichtkurse als Fachveranstaltungen des 1. Semesters festgelegt, welche eine geeignete fachsprachliche und fachliche Progression mit sich bringen, die für eine Verknüpfung mit fachsprachlichem Unterricht günstig ist. In Abstimmung hiermit mussten die Inhalte des fachsprachenbezogenen Deutschkurses festgelegt werden. Da die Studierenden des Aufbaustudiengangs bereits ein B.Sc.-Studium abgeschlossen haben, konnte von einem entsprechenden fachlichen Wissen ausgegangen werden – auch wenn dieses erfahrungsgemäß im Hinblick auf die verschiedenen Herkunftsländer und die unterschiedlichen bisher absolvierten Studiengänge nicht wirklich einheitlich ist<sup>2</sup>. Es bietet aber den entscheidenden Vorteil, dass die grundlegenden Inhalte der Fachveranstaltungen, und damit auch die Inhalte des fachsprachlichen Unterrichts, grundsätzlich vorausgesetzt werden können, den Studierenden jedoch die Möglichkeiten zur Versprachlichung fehlen.

So wurde nach diesen ersten Vorgesprächen und gemeinsam weiterentwickelten Ideen zunächst versucht, einen geeigneten Zeitpunkt zur Verzahnung von Sprachkurs und Fachstudium auszumachen. Hierbei war es von wesentlicher Bedeutung herauszufinden, ab wann ein auf das Studium bezogener Fachsprachenunterricht einsetzen kann und wie viel Vorlaufzeit in einem allgemeinsprachlichen Deutschkurs notwendig bzw. wünschenswert ist. Deshalb wurden die sprachlichen Fertigkeiten in Grammatik und Syntax der einzelnen Kursstufen analysiert und ihre Relevanz für einen fachsprachlichen Unterricht festgelegt. Die grammatischen Phänomene, welche in Grund-, Mittel- und Oberstufe erworben werden, wurden zudem zwischen ihrer rezeptiven und produktiven Bedeutung für die Fachveranstaltungen und somit für den studienvorbereitenden Fachsprachenunterricht unterschieden.

Die grammatische Analyse ergab zunächst, dass bereits zum Ende der Grundstufe alle wesentlichen sprachlichen Grundlagen vorhanden sind, wenn auch in recht einfacher Form. Beispielsweise werden in der Grundstufe bereits Partizipial- sowie Aktiv- und Passivkonstruktionen eingeführt, Zusammenhänge und Beziehungen sollten bereits durch unterschiedlichste Haupt- und Nebensatzkonstruktionen ausgedrückt bzw. verstanden werden können – alles Konstruktionen, welche in der Fachsprache für technische Disziplinen von wesentlicher Bedeutung sind.

Die weitere Analyse ergab, dass all die grammatischen Konstruktionen, welche in der Grundstufe in relativ einfacher Form eingeführt wurden, in der Mittelstufe anhand komplexerer Beispiele vertieft werden. Hier werden Fähigkeiten für Verstehen und Produktion erworben, die sich prinzipiell auch an fachsprachlichen Unterrichtsbeispielen erarbeiten ließen, da die Grundlagen aus der Grundstufe voraussetzen sind. Fast alle grammatischen Phänomene, welche in der allgemeinsprachlichen Mittelstufe vertieft werden, z. B. Adjektive, Konnektoren, Partizipialkonstruktionen, Aktiv/Passiv, aber auch Syntax und Wortbildungsmöglichkeiten, sind für die Fachsprache absolut relevant und treten hier mit gewissen, sich

---

<sup>2</sup> Vgl. hierzu z. B. Fluck 1992, S. 32f.

von der Allgemeinsprache unterscheidenden, Präferenzen auf. Eigentlich, so unsere erste Hypothese, könnte somit bereits ab der Mittelstufe, bzw. bei einem sehr intensivem Sprachkursangebot sogar bereits nach ca. zwei Monaten Unterrichtszeit, eine Konzentration auf Fachsprachenunterricht erfolgen, in welchem die grammatischen Phänomene, welche in einfacher Form aus der Grundstufe bekannt sind, in einer fachsprachlich ausgerichteten Mittelstufe anhand entsprechender Unterrichtsbeispiele vertieft werden.

Die Möglichkeit eines frühzeitigen fachsprachlichen Unterrichts wird auch in der Literatur belegt:

Kann man die entsprechenden lexikalischen Grundlagen voraussetzen, so kann man mit jeder Fachsprache direkt beim Zertifikatsniveau beginnen. Haben die Lerner dieses Niveau erst einmal erreicht, gibt es keine morphologischen und kaum mehr syntaktische Schwierigkeiten.

Die Lexikvermittlung und Einführung in die Lektüre von Texten kann immer unter Zertifikatsniveau einsetzen, während man den für das Fach und den Spezialisierungsgrad des Adressaten angemessenen schriftlichen oder mündlichen Ausdruck kaum unter Zertifikatsniveau ansetzen bzw. vermitteln kann. (Buhlmann / Fearn 2000: 86)

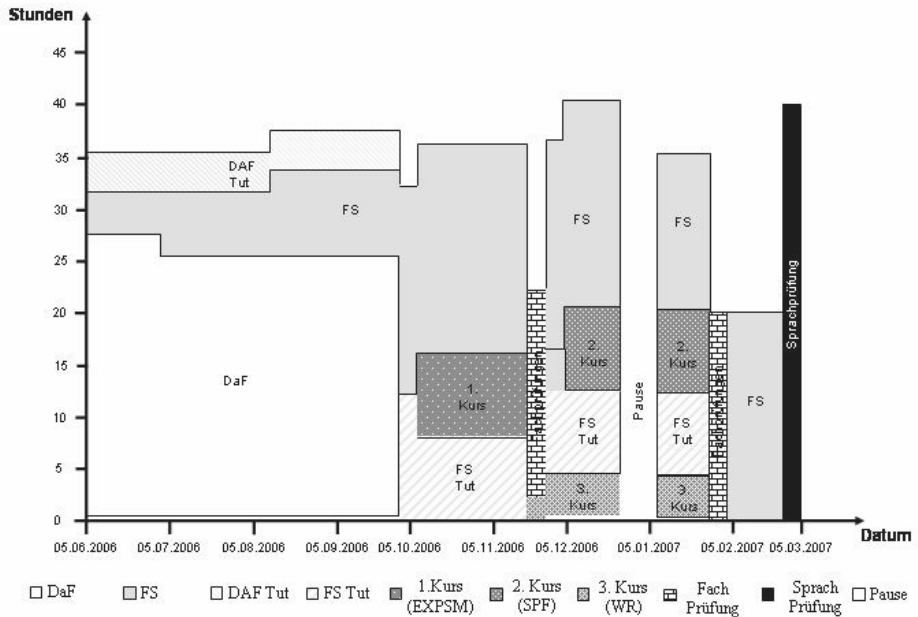
Nachdem es also möglich schien, die Projektidee grundsätzlich umzusetzen, mussten weitere Institutionen, ohne deren Kooperation eine Realisierung unmöglich gewesen wäre, einbezogen werden. So musste bei der Fakultät für Geodäsie und Bauingenieurwesen eine Änderung der Studienordnung für den Masterstudiengang befürwortet werden, da eine Verzahnung von Sprachkurs und 1. Fachsemester zu einer Neukonzeption des 1. und 2. Fachsemesters führt. Weiterhin wurde die Idee dem DAAD vorgestellt, der die Projektentwicklung für die StipendiatInnen des Studiengangs daraufhin auch finanziell unterstützte. Zudem mussten mit dem Fachsprachenzentrum der Leibniz Universität Hannover (FSZ) die Möglichkeiten einer fachsprachenbezogenen DSH geklärt werden. Auch hier wurde Kooperationsbereitschaft signalisiert, zumal die DSH-Rahmenordnung entsprechende Möglichkeiten einer fachsprachlich ausgerichteten Prüfung bietet<sup>3</sup>. Mittlerweile unterstützt auch die Leitung der Universität Hannover das Projekt, welches von der Grundidee auch auf andere Studiengänge übertragbar ist, obwohl an dieser Stelle auch explizit erwähnt werden muss, dass jede Umsetzung einen enormen Aufwand insbesondere in der Erarbeitung entsprechender Unterrichtsmaterialien bedeutet und auf eine intensive Zusammen- und Mitarbeit des ent-

---

<sup>3</sup> In diesem Zusammenhang sollte erwähnt werden, dass der damalige Leiter des Fachsprachenzentrums, Dr. Uwe Koreik, diesem Projekt nicht nur wohlwollend gegenüber stand, sondern auch als Fachaufsicht tatkräftig mitgewirkt und wesentliche Ideen zum Konzept beigesteuert hat. Es ist zudem geplant, das Projekt in Zusammenarbeit mit Dr. Sigrun Schroth-Wiechert und Dr. Klaus Schwienhorst als neuem Leiter des FSZ auf den studienbegleitenden Bereich auszuweiten.

sprechenden Studiengangs angewiesen ist, welche keinesfalls als selbstverständlich vorausgesetzt werden kann.

Die konkrete Umsetzung des „Verzahnungskurses“, welcher am 5. Juni 2006 erstmals begonnen hat, sieht nun folgendermaßen aus:



Die Studierenden besuchen demnach zunächst einen 4-monatigen (genau: 17-wöchigen) allgemeinsprachlichen Deutschkurs (DaF) mit 25-27 SWS, in welchem sie ein mittleres Mittelstufenniveau (B1 / B2, GERR) erreichen sollen. Wir halten diese allgemeinsprachliche Vorbereitungszeit für angemessen, um auch die allgemeinsprachlichen Fertigkeiten der Studierenden ausreichend zu fördern. Dieser Deutschkurs wird sowohl durch ein DaF-Tutorium (DaF-Tut) mit 4 SWS als auch von Beginn an durch Fachsprachenunterricht (FS), dessen Stundenanteil im Verlauf von 4 SWS auf 8 SWS ansteigt, ergänzt. Vor Beginn des 1. Fachsemesters findet in der 18. Kurswoche eine intensive Studienvorbereitung mit 20 SWS fachsprachlichem Unterricht statt, welcher zudem durch ein Fach(sprachen)tutorium (FS-Tut) mit 12 SWS ergänzt wird, in welchem die Lerner mit einem Studierenden aus einem höheren Semester nach Bedarf sowohl fachinhaltliche, die Studiengrundlagen betreffende, als auch fachsprachliche Schwierigkeiten bearbeiten können. Bereits vor Studienbeginn wird mit sprachlich didaktisierten Materialien gearbeitet, welche sich auf die folgenden drei Veranstaltungen der Verzahnungsphase beziehen.

In der anschließenden, insgesamt 5-monatigen Verzahnungsphase von Fachveranstaltungen und Fachsprachenunterricht, findet zunächst als 6-wöchige Blockveranstaltung der Kurs „Bodenmechanik“ (EXPSM) statt, welcher 8 SWS umfasst und durch 20 SWS Fachsprachenunterricht sprachlich vor- und nachbereitet werden kann. Diese Fachveranstaltung wurde deshalb als erste ausgewählt, weil sie durch ihren fachlich grundlegenden und einführenden Charakter einerseits in großem Maße unmittelbar Inhalte aufgreift und ausführt, welche den Studierenden durch ihr vorheriges B.Sc.-Studium gut bekannt sind. Andererseits ist sie somit Grundlage für folgende, darauf aufbauende Kurse. Weiterhin werden in den Vorlesungen und Skripten besonders viele sprachlich relativ reduzierte Elemente wie Formeln, Tabellen, Grafiken usw. eingebracht, deren Inhalte für die Studierende durch ihre Kenntnisse relativ leicht zu erfassen sind.

Da mit großer Sicherheit davon auszugehen ist, dass sich die fachsprachlichen Kompetenzen parallel zu dieser ersten Blockveranstaltung weiter verbessern werden, finden nach deren Abschluss und einer weiteren intensiven fachsprachlichen Vorbereitungswoche ab der 26. Kurswoche zwei Fachveranstaltungen als Blockveranstaltungen statt, wobei die Veranstaltung „Gründungen“ (SPF) 8 SWS umfasst, der Kurs „Wasserwirtschaft“ (WR) jedoch nur 4 SWS, da er im 2. Fachsemester fortgesetzt wird. Diese beiden Kurse sollen zunächst von 20 SWS, später von 15 SWS Fachsprachenunterricht begleitet werden. Während der gesamten Verzahnungsphase findet unterrichts- und vorlesungsbegleitend weiterhin ein Fach(sprachen)tutorium mit 6-12 SWS statt.

Nachdem die Studierenden ihre Fachprüfungen abgelegt haben, soll eine 3-wöchige Prüfungsvorbereitung auf die zeitlich genau abgestimmte DSH stattfinden, in welcher noch einmal die spezifischen sprachlichen Erfordernisse für diese Sprachprüfung trainiert werden sollen. Wir planen, die Studierenden auch an einer TestDaF-Prüfung teilnehmen zu lassen, um anhand dieses standardisierten Tests zu kontrollieren, inwieweit sich auch die allgemeinsprachlichen Kompetenzen entwickelt haben. Allerdings bietet die Rahmenordnung der DSH einen gewissen, für unsere Belange vorteilhaften, Spielraum für eine fachsprachlich ausgerichtete Sprachprüfung, was keineswegs bedeutet, dass die Studierenden dadurch einen einfachen Zugang zum Hochschulstudium in Deutschland erhalten, sondern lediglich, dass sie ihre Sprachkenntnisse etwas fachspezifischer nachweisen müssen, wie es bisher auch an einigen Studienkollegs üblich war<sup>4</sup>.

Da sich das Konzept mit dem ersten Durchgang von Studierenden in einer Erprobungsphase befindet, ist es für uns wesentlich, durch eine entsprechende Flexibilität auf Rückmeldungen von Sprach- und FachdozentInnen, aber auch auf Rückmeldungen von den Studierenden einzugehen und die Stundenverteilung des Sprach- und Fachsprachenunterrichts entsprechend den aktuellen Erfordernissen auch kurzfristig anzupassen und zu verändern. Wir schließen hierbei auch nicht

---

<sup>4</sup> Vgl. hierzu Krekeler 2005, S.160.

aus, dass selbst in der Verzahnungsphase der Fachsprachenunterricht ergänzt werden kann durch allgemeinen DaF-Unterricht. Eine gründliche Evaluation erfolgt insbesondere während des ersten Kursjahrgangs, so dass diese ebenfalls Änderungen in einigen Details mit sich bringen und zu einem leicht veränderten Kursplan führen könnte.

Bei der weiteren Lektüre entsprechender Fachliteratur stellte sich heraus, dass Modelle mit einem großen Anteil von studienvorbereitendem fachsprachlichem Unterricht bereits in früheren Jahren beispielsweise in Leipzig vom Herder-Institut oder auch in einigen osteuropäischen Ländern umgesetzt wurden.

Die folgende Tabelle vergleicht im Jahr 1984 die Verhältnisse von studienvorbereitenden allgemeinsprachlichem Unterricht (SVASU) und studienvorbereitenden Fachsprachenunterricht (SVFSU) in Kursen von der Grundstufe bis zur Oberstufe am Beispiel verschiedener Institutionen nach Unterrichtsstunden sowie im Verhältnis zueinander:

	SVASU	SVFSU	SVASU/ SVFSU
Leipzig	452 h	484 h	0,9 : 1
Budapest	526 h	434 h	1,2 : 1
Sofia	712 h	532 h	1,4 : 1
Bratislava	764 h	432 h	1,8 : 1
Moskau	764 h	360 h	2,0 : 1

(Pudzuhn 1994: 31)

Wir können das geplante Unterrichtsmodell unseres Verzahnungsprojekts in einer ähnlichen Tabelle veranschaulichen, in welcher einerseits zwischen Studienvorbereitung und Verzahnung unterschieden wird, andererseits zwischen allgemeinsprachlichem Unterricht (DaF) und Tutorium (DaF-Tut) sowie Fachsprachenunterricht (FS) und fach(-sprachlichem) Tutorium (FS-Tut / FachTut) unterschieden wird. Aufgeführt werden zusätzlich die Fachveranstaltungen EXPISM, SPF und WR.

<i>Verzahnungsmodell Leibniz Universität Hannover</i>							
	DaF	DaF Tut	FS	FS-Tut / FachTut	Kurs1 EXPISM	Kurs2 SPF	Kurs3 WR
Vorbereitung	433	68	128	12			
Verzahnung			305	108	48	48	30
Total			433	120			
Gesamt	501		553		126		
	0,94		1				

Hiernach würde das Modell von IGEL und AGTZE mit 501 h: 553 h und somit in einem Verhältnis von 0,94: 1 in der ersten Tabelle direkt hinter Leipzig

stehen, wobei in Hannover allerdings bereits der Sprachkurs mit dem Studium verzahnt wird.

Für die umfangreiche Materialerstellung zum Fachsprachenunterricht wurden von der AG TZE zahlreiche Material zu den neu konzipierten Blockveranstaltungen in Form von Vorlesungsskripten, Übungsaufgaben, Literatur, Beispiele für Prüfungsaufgaben, Hausarbeiten usw. erarbeitet und zur Verfügung gestellt, welche möglichst alle Unterrichts- und Übungsformen der Veranstaltungen abdecken sollten. Für die Erstellung von Hörverstehensübungen wurden Videoaufzeichnungen von Vorlesungen und Repetitorien bei den Bauingenieuren angefertigt, welche authentisches Arbeitsmaterial für entsprechende Übungen bieten und in didaktisierter und aufbereiteter Form im Fachsprachenunterricht eingesetzt werden. Durch die finanzielle Unterstützung des DAAD konnte vorübergehend eine Mitarbeiterin im Sprachbereich eingestellt werden, die anhand der zahlreichen Materialien zu den Fachveranstaltungen entsprechendes Unterrichtsmaterial für den Fachsprachenunterricht auf unterschiedlichen Niveaustufen entwickelte. Hierbei war eine Durchsicht und Kontrolle der Unterrichtsmaterialien durch die FachdozentInnen unbedingt notwendig, um auszuschließen, dass sich bei sprachlicher Korrektheit inhaltliche Fehler in das Fachsprachenmaterial eingeschlichen haben. Deutlich wird hier, dass sich Fach- und FachsprachendozentInnen keinesfalls gegenseitig ersetzen sollen und können, das Projekt aber auf eine Kooperation miteinander unbedingt angewiesen ist.

Für eine erfolgreiche Umsetzung des Projekts war zudem eine umfangreiche Analyse des Materials aus den Fachveranstaltungen notwendig, für welche ebenfalls eine Mitarbeit der Fachdozenten unabdingbar ist. So mussten die drei Fachkurse zunächst in ihrer sprachlichen Progression, aber auch in ihrer detaillierten thematischen Abfolge, in ihrer allgemeinen Struktur und ihrem Gesamtaufbau sowie auch in Gliederung und Struktur der Einzelveranstaltungen mit ihren unterschiedlichen Unterrichtsformen wie z. B. Vorlesung, Übung, Hausübung, Prüfung, Laborpraktikum usw. systematisiert und analysiert werden. Hier gilt es also, Unterschiede in den Textsorten sowie in den Mikro- und Makrostrukturen der Texte herauszuarbeiten<sup>5</sup>. An diesen Abfolgen orientiert sich natürlich auch der Aufbau des Fachsprachenunterrichts insbesondere in der Verzahnungsphase, weiterhin werden auf dieser Grundlage auch Übungsformen für den Fachsprachenunterricht entwickelt, welche den Aufbau und die Struktur der Veranstaltungen thematisieren. So mussten schließlich auch die unterschiedlichen Methoden und Kommunikationsverfahren sprachlich analysiert und systematisiert werden, sodass im Fachsprachenunterricht entsprechende Redemittel für unterschiedliche Arbeitsweisen im Fach, wie z. B. die Beschreibung von Grafiken oder Tabellen, Versuchsbeschreibungen, Anwendung von Normen usw. zur Verfügung gestellt werden können.

---

<sup>5</sup> Vgl. z. B. Roelcke 1999, S. 42 ff sowie S. 88 ff.

Weiterhin können die beteiligten Disziplinen und einzelnen Fachsprachen wie bspw. Mathematik, Physik, Chemie unterschieden und systematisiert werden, welche in die Fachsprache für Bauingenieurwesen einfließen, da sie meist wesentliche Grundlagen für die inhaltliche Arbeit darstellen. Eine Differenzierung erleichtert und systematisiert die Arbeit im Fachsprachenunterricht sowohl für die LehrerInnen als auch für die Studierende.

Wie bereits erwähnt, muss anhand des Materials aus den Fachveranstaltungen auch die fachsprachliche Lexik, Morphologie und Syntax in ihrer jeweiligen Progression und Relevanz für die Fachveranstaltungen und den Fachsprachenunterricht untersucht werden<sup>6</sup>. Dies ist wesentlich für den konkreten Aufbau des Fachsprachenkurses und kann so auch den FachdozentInnen als Orientierungsmöglichkeit für den aktuellen Sprachstand der Studierenden dienen. In diesem Zusammenhang muss auch festgehalten und bei der Materialerstellung berücksichtigt werden, welche lexikalischen, morphologischen und syntaktischen Mittel die Studierenden mit welcher Progression und Relevanz vorrangig rezeptiv bzw. zu welchem Zeitpunkt und in welcher Relevanz auch produktiv beherrschen sollten, um eine entsprechende Progression im Fachsprachenunterricht und den notwendigen Fähigkeiten entsprechendes Unterrichtsmaterial zu erarbeiten.

Schließlich ist eine Unterscheidung zwischen der Fachsprache und einer allgemeinen Wissenschaftssprache hilfreich, um den Studierenden auch allgemeine Mittel zum wissenschaftlichen Arbeiten an die Hand zu geben. Sie sollen innerhalb des (Fach-) Sprachkurses eine „studiengangsbezogene Studierfähigkeit“ und entsprechende Fertigkeiten erlangen, welche auch auf das praktische, studienrelevante Arbeiten bezogen sind, wie z. B. das Erstellen von Hausarbeiten, das Halten von Kurzvorträgen und Referaten sowie zudem das Arbeiten und Recherchieren in der Bibliothek usw.<sup>7</sup>.

Durch eine Analyse des Materials lassen sich zudem fachspezifische Unterschiede zwischen Fachsprache und Allgemeinsprache herausarbeiten. Hierbei ist es vor allem notwendig, Überschneidungen im Wortschatz, welche mit einer Bedeutungsveränderung einhergehen, herauszuarbeiten und den Studierenden im Fachsprachenunterricht aufzuzeigen.

Wir streben an, nach Ende des ersten Kursdurchlaufs eine entsprechende Materialsammlung mit den im Fachsprachenunterricht eingesetzten Materialien als Projektprodukt zu erstellen. Die im Unterricht eingesetzten Materialien sollen hierfür nach ihrem erstmaligen Einsatz im Unterricht erprobt werden und nach

---

<sup>6</sup> Hier gibt es Untersuchungen zu fachsprachlichen Besonderheiten in Verteilung und Relevanz von grammatischen Funktionen, Lexik, Syntax usw., an welchen sich grob orientiert werden kann. Vgl. hierzu z. B. Buhlmann / Fearn 2000, Kapitel „Fachsprachliche Grundlagen“ oder auch allgemeinerer Art in Beneš 1981. Unter Berücksichtigung verschiedener Sprachen siehe Hoffmann 1985, Kapitel 2.

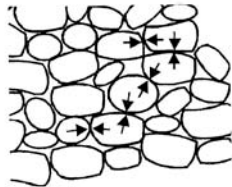
<sup>7</sup> Dieses „wissenschaftliche Arbeiten“, welches Elemente der allgemeinen Wissenschaftssprache beinhaltet, wird in der Literatur teilweise auch grundlegend der Fachsprache zugeordnet (vgl. z. B. Hoffmann 1978, S. 8f). Da es sich bei unserem Konzept aber um eine Fachsprache mit einem sehr hohen Spezialisierungsgrad handelt und auch neuere Autoren diese Unterscheidung wieder einführen (z. B. Graefen 1994 sowie Ehlich 1999), halten wir es für sinnvoll, diese Unterscheidung hier aufzugreifen.

einer evtl. Überarbeitung oder Ergänzung in einer Sammlung zusammengefasst werden. Zusätzlich hierzu werden Fachglossare erstellt, welche den Fachsprachenunterricht ergänzen und den Studierenden insbesondere Hilfestellung beim selbstständigen Lexikerwerb leisten sollen.

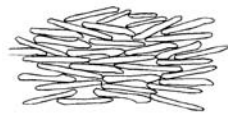
Wesentlich, nicht nur für die Erstellung einer Materialsammlung, ist insbesondere für den ersten Durchlauf des Kurses eine umfangreiche Evaluation bei den Studierenden, aber auch bei den FachsprachenlehrerInnen, TutorInnen und FachdozentInnen, um die Stärken und Schwächen des bisherigen Konzeptes herauszufinden und dieses entsprechend für die nächsten Durchgänge, aber auch in seiner Übertragbarkeit für andere Studiengänge, zu optimieren. Während der Verzahnungsphase sind regelmäßige Treffen und Rücksprachen zwischen Sprach- und FachdozentInnen notwendig, um sich über aktuelle Erfordernisse und bisherige Beobachtungen und Einschätzungen zu informieren und die Sprach- oder Fachveranstaltungen ggf. daraufhin anzupassen. Allgemeine Hinweise und Ratschläge sowohl für Fach- als auch FachsprachlehrerInnen werden, sofern notwendig, schließlich in einem Dozenten-Handbuch festgehalten, welches den Fach- und Sprachlehrkräften entsprechende sprachliche und fachliche Anweisungen und Hilfestellungen beim Lehren im Verzahnungskurs geben soll.

Abschließend sollen auszugsweise und für diesen Vortrag reduzierte, bereits erstellte und teilweise auch schon im Fachsprachenunterricht eingesetzte Materialien für unterschiedliche Niveaustufen vorgestellt werden, welche in knapper Form für ihren Unterrichtseinsatz kommentiert sind. Die auf der Jahrestagung in Hannover vorgestellten Übungen zum Hörverstehen lassen sich in diesem Beitrag verständlicherweise nicht darstellen, da diese nur in Verbindung mit den bearbeiteten Videoausschnitten präsentiert werden können.

## 1. Materialbeispiel für die Grundstufe:

**Bodenstrukturen****Sand / Kies:**

Große Körner; Verhalten wird durch Korn-zu-Korn-Spannung (Reibung) bestimmt

**Ton:**

Kleine „Körner“ (Plättchen); aus Oberflächenladungen der Tonminerale resultiert Anziehungskraft

→ Festigkeit auch ohne Normalspannung (Kohäsion)

<i>Wortarten</i>				
<i>Singular</i>			<i>Plural</i>	
die Bodenstruktur (der Boden + die Struktur) <i>Artikel Kompositum (Nomen + Nomen)</i>			die Bodenstrukturen	
das	große	Korn	große Körner / die großen Körner	
<i>Artikel</i>	<i>Adjektiv</i>	<i>Nomen</i>		
<i>Sätze</i>				
Der	Boden	hat	eine	Struktur.
<i>best. Artikel</i>	<i>Nomen</i>	<i>Verb</i>	<i>unbest. Artikel</i>	<i>Nomen</i>

Die Abbildung und der kurze Text sind authentisches Material aus der Vorlesung Bodenmechanik und zeigen Bodenstrukturen für Sand, Kies und Ton. Wegen des hohen Spezialisierungsgrads sind die Texte kurz. Die Bilder werden von den TN erkannt, die dadurch eine inhaltliche Vorstellung haben, die die Motivation weckt. Der fachliche Inhalt gehört zu den Grundlagen, die vorausgesetzt werden, als Begriffe in Deutsch aber nicht vorhanden sind. Jede deutsche Bezeichnung muss im Einzelnen erklärt werden.

Zu Beginn werden einige Wortarten vorgestellt und Hinweise auf das Lernen von Artikeln und Pluralformen gegeben. Im nächsten Schritt werden Satzbeispiele gegeben um ein Wiedererkennen der gelernten Begriffe zu erreichen und als phonetische Übung, damit TN das Gelernte auch sprechen können. Die damit verbundene Aufgabe ist, Wörter nach Artikeln zu ordnen. Die TN erhalten einen

Hinweis auf den Artikel im Femininum bei den Nomen im Text mit den Endungen -ung und -keit.

## 2. Materialbeispiel für die Mittelstufe:

### *1 Räumlicher Erddruck*

#### 1.1 Allgemeines

Für viele Aufgabenstellungen im Grundbau ist es ausreichend, ebene (2-dimensionale)

Erddruckprobleme zu betrachten (z. B. Erddruckbelastung von Baugrubenwänden oder Stützmauern, Erdwiderstand vor Spundwänden und Ortbetonwänden etc.). Es gibt aber zahlreiche Fälle, in denen die Berücksichtigung der räumlichen Verhältnisse notwendig ist, wie z. B.:

- a) Aktiver Erddruck: Erddruck auf flüssigkeitsgestützte Einzellamellen einer Schlitzwand, Erddruck auf schmale Wände, Erddruck auf Schächte
- b) Passiver Erddruck: Erdwiderstand vor Bohlträgern und vor Ankerplatten, Erdwiderstand vor horizontal belasteten Pfählen

#### 1. Fragen zum Text

- a) *Wie heißt der Erddruck, der 3-dimensional wirkt?* \_\_\_\_\_
- b) *Wie wird der Erddruck auf Schächte bezeichnet?* \_\_\_\_\_

#### 2. Erklären Sie:

- a) *Die Ortbetonwand:* \_\_\_\_\_

#### 3. Welche Wörter im Text haben die gleiche Bedeutung wie die *kursiv* gedruckten Wörter?

- a. *flächig* Lösung: *2-dimensional*
- b. *ist erforderlich* Lösung: *ist notwendig*

Dieser Text entspricht einer Seite aus dem Skript „Erddruck“. Auf diesem Niveau werden etwas längere Texte bearbeitet. Im Vorfeld untersucht die Lehrkraft fachliche und sprachliche Aspekte des Textes, auf die sie im Kurs eingehen wird, wenn erforderlich auch mit Hilfe und Korrektur der Fachleute aus dem FB Bauingenieurwesen.

Der Text wird auf den OHP gelegt, damit alle die gleiche Blickrichtung und keine Schwierigkeiten beim Auffinden von Textstellen haben. Dabei erklärt die Lehrkraft als erstes alle neuen Fachbegriffe und regt ein Gespräch mit den TN und Fragen an. Wichtig ist, dass die TN sich auch gegenseitig zuhören und zum Fachgespräch bereit sind. Das ist nicht in allen Kulturen gegeben, einige sind nur auf Lehrer fixiert.

Nach der Klärung der Fachbezeichnungen weist die Lehrkraft auf die Redemittel des Textes hin, die in Übungen wieder aufgegriffen werden, damit die TN sprachlich flexibler werden.

Im Anschluss bearbeiten die TN Leseverständnisfragen, die sie in ganzen Sätzen beantworten müssen, um Formulieren zu üben. Die Antwortmöglichkeiten werden miteinander verglichen.

Eine weitere Übung ist, die eben gelernten Begriffe mit eigenen Worten zu erklären oder eine Art Definition zu finden. Diese Übung lässt sich auch als Spiel auf Kärtchen durchführen und entwickelt sich meistens zu einem Anlass für Fachgespräche. Geübt werden auch sprachliche Alternativen der im Text vorkommenden Redemittel und Ausdrücke zur Erweiterung des Wortschatzes.

## 2. Materialbeispiel für die Oberstufe:

### *Wasseraufnahmefähigkeit*

Definition:	Die Wasseraufnahmefähigkeit $w_A$ ist das Verhältnis der von der getrockneten Bodenprobe im Versuchsgerät aufgesaugten Wassermasse $m_{wg}$ zur Trockenmasse $m_d$ der Bodenprobe. Dabei ist $m_{wg}$ der Grenzwert der aufgesaugten Wassermasse.
Vorschrift:	DIN 18132(1995)
Bodenprobe:	Güteklasse 5
Probenmenge:	ca. 20 g trockener Boden ohne Körner mit $d > 0,4$ mm
Versuchsgerät:	Versuchsanordnung nach Enslin/Neff (s. Abb. 4.32), Trocknungsofen, Waage, destilliertes Wasser, Exsikkator, Mörser etc. (vgl. DIN 18132, 1995)

Die benötigten Geräte zur Bestimmung der Wasseraufnahmefähigkeit:

### Wasseraufnahmefähigkeit

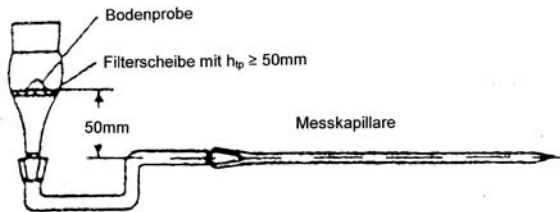


Abb. 4.32 Geräte zur Bestimmung der Wasseraufnahmefähigkeit (Schultze et al., 1967)

### Versuchsdurchführung:

Die getrocknete Bodenprobe wird zerkleinert ( $< 0,2$  mm), gewogen und eine Probenmenge von 1 g für  $w_A < 100\%$  bzw. 0,2 g für  $w_A \geq 100\%$  in das Gerät eingebracht. Ober eine Messkapillare wird der Probe Wasser zugeführt. Nachdem die Ablesungen der Menge des zugeführten Wassers ( $V_{wg}$ ) keine Änderungen mehr anzeigen, wird der Wassergehalt mit  $m_{wg} = V_{wg} \cdot \rho_w$  wie folgt bestimmt:

$$w_A = \left( \frac{m_{wg}}{m_d} \right) \cdot 100 \quad [\%] \quad (4.37)$$

1. Geben Sie *Anweisungen* für die einzelnen Schritte der Versuchsdurchführung für  $w_A < 100\%$ . Verwenden Sie dabei die *Imperativform*.

Lösungsbeispiel:

Verwenden Sie eine Bodenprobe von ca. 20g ohne Körner mit  $d > 0,4\text{ mm}$ .  
Trocknen Sie die Bodenprobe im Trocknungssofen.

...

2. Schreiben Sie eine *Beschreibung* der Versuchsdurchführung für  $w_A \geq 100\%$ . Verwenden Sie dabei die *Passivform Präsens*.

Lösungsbeispiel:

Eine Bodenprobe von ca. 20g ohne Körner mit  $d > 0,4\text{ mm}$  wird verwendet.  
Die Bodenprobe wird im Trocknungssofen getrocknet.

...

3. Schreiben Sie einen *Bericht* über die Versuchsdurchführung für  $w_A < 100\%$ . Verwenden Sie dabei die *Passivform Präteritum*.

Lösungsbeispiel:

- Eine Bodenprobe von ca. 20g ohne Körner mit  $d > 0,4\text{ mm}$  wurde verwendet.
- Die Bodenprobe wurde im Trocknungssofen getrocknet.
- ...

Dieses Beispiel ist eine Versuchsbeschreibung aus dem Skript „Experimentelle Bodenmechanik“. Die Wasseraufnahmefähigkeit des Bodens wird mit Hilfe eines Versuchs im Labor festgestellt. Dabei ist es wichtig auf Normen hinzuweisen, die Durchführung des Versuchs ist genormt. Solche Normierungen sind wesentlich, werden international aber nicht unbedingt einheitlich gehandhabt<sup>8</sup>. Die Begriffe werden in ihrer Anwendung präsentiert und mit den fachlichen Inhalten in Verbindung gebracht.

Im Text sind die einzelnen Schritte der Versuchsdurchführung genannt, die Ausgangspunkte für die folgenden Übungen sind.

Mit den Vorgaben der Versuchsdurchführung werden einfache *Anweisungen* im Imperativ geschrieben. Danach müssen diese Schritte sprachlich umgestellt werden für eine *Beschreibung* der Versuchsdurchführung im Passiv Präsens. Das Schreiben eines *Berichtes* über die Versuchsdurchführung verlangt eine nochmalige Umstellung, diesmal im Passiv Präteritum. Im Verlauf ihres Studiums müssen die TN eine Reihe Texte dieser Art schreiben, z. B. Laborberichte. Formeln im Text werden Schritt für Schritt auf Deutsch mit den TN gelesen.

In den Höraufgaben wird konzentriertes Zuhören in der Vorlesung geübt. Das Beantworten der Fragen kann sowohl fachliches als auch sprachliches Verständnis erfordern. Die Videoaufnahmen machen außerdem mit der Struktur und dem Ablauf der Vorlesungen vertraut, welche die TN später besuchen.

---

<sup>8</sup> Vgl. Roelcke 1999, S. 111ff

Erste Ergebnisse der noch bis April 2007 laufenden Evaluation dieses Verzahnungsprojektes geben Anlass zu der Hoffnung, dass die Studierenden in sprachlicher Hinsicht ausreichend vorbereitet sind, dem Fachunterricht unseren Erwartungen entsprechend zu folgen. Inwieweit ihre allgemeinsprachlichen Fähigkeiten oder auch die Kompetenz in einzelnen Fertigkeiten (z. B. Schreiben) durch die Verkürzung der allgemeinsprachlichen Lernzeit gelitten haben, wird sich bei den Sprachprüfungen oder auch dem Anfertigung von Hausarbeiten zum Kursende zeigen.

## Literatur:

- Beneš, Eduard: „Die formale Struktur der wissenschaftlichen Fachsprachen in syntaktischer Hinsicht.“ In: Bungarten, Theo (Hrsg.): *Wissenschaftssprache. Beiträge zur Methodologie, theoretischen Fundierung und Deskription.* München: Fink 1981, 185-212.
- Buhlmann, Rosemarie / Fearn, Anneliese: *Handbuch des Fachsprachenunterrichts.* Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fächer. Tübingen: Narr 2000.
- Ehlich, Konrad: „Alltägliche Wissenschaftssprache.“ In: *Info DaF*, 26, 1 (1999), 3-24.
- Fluck, Hans-Rüdiger. *Didaktik der Fachsprachen.* Aufgaben und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch. Tübingen: Narr 1992.
- Graefen, Gabriele: „Wissenschaftssprache – ein Thema für den Deutsch-als-Fremdspracheunterricht?“ In: Wolff, Armin / Schleyer, Walter (Hrsg.): *Fach- und Sprachunterricht. Gemeinsamkeiten und Unterschiede. – Studiengänge Deutsch als Fremdsprache: Von der Theorie zur Praxis.* Materialien Deutsch als Fremdsprache. Heft 43. Regensburg: 1997.
- Hoffmann, Lothar: „Sprache in Wissenschaft und Technik“. In: Hoffmann, Lothar (Hrsg.): *Sprache in Wissenschaft und Technik.* Ein Sammelband. Leipzig: Enzyklopädie 1978, 5-11.
- Hoffmann, Lothar: *Kommunikationsmittel Fachsprache.* Eine Einführung. Berlin: Akademie – Verlag, 1985.
- Krekeler, Christian: „Die DSH-TestDaF-Vergleichsstudie an der Fachhochschule Konstanz.“ In: Koreik, Uwe (Hrsg.): *DSH und TestDaF – eine Vergleichsstudie.* Hohengehren: Schneider 2005, 153-185.
- Pudzuhn, Manfred: *Fachunterricht versus Sprachunterricht.* Untersuchungen zum studienvorbereitenden Fachsprachenunterricht (DaF für Ausländer). Frankfurt am Main: Lang 1994.
- Roelcke, Thorsten: *Fachsprachen.* Berlin: Schmidt 1999.

Chance Deutsch – solide Sprachkenntnisse erhöhen die Chancen in der Schule, im Studium und in der Arbeitswelt. Ausgehend von dieser Erkenntnis haben sich zahlreiche Fachwissenschaftler/innen und Vertreter/innen aus der Praxis auf der 34. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache an der Leibniz Universität Hannover mit spezifischen Fragen und Überlegungen zu Wegen der Optimierung beschäftigt. In diesem Band sind die Beiträge nach den Themenschwerpunkten der Tagung wiedergegeben:

· Integrationskurse DaZ; · Testen und Prüfen in DaZ / DaF; · Schreiben und Sprechen in den Wissenschaften; · DaZ und Mehrsprachigkeit; · Forum DaF

Der Band bildet damit eine Basis für eine weiter führende konstruktive Diskussion zwischen Wissenschaftlern aus den verschiedenen für das Fach relevanten Forschungsrichtungen und Lehrenden an verschiedenen Institutionen, die auf unterschiedlichen Niveaustufen unterrichten und verschiedene Adressatengruppen im Blick haben müssen.



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT  
GÖTTINGEN

ISBN 978-3-941875-04-3  
ISSN 1866-8283

Universitätsdrucke Göttingen