XI. Spezifische Bedingungen und Zielsetzungen des Deutsch als Zweitsprache-Unterrichts

119. Der Faktor „Lehren" im Bedingungsgefüge des Deutsch als Zweitsprache-Unterrichts

1. Darstellung des Bedingungsgefüges
2. Der Faktor ‚Lerner' – der Faktor ‚Lehrer'
3. DaZ-Unterricht – Spezifika
4. Analyse von DaZ-Unterricht
5. Analyse von Lehrwerken
6. Fazit
7. Literatur in Auswahl

Wenn man den Faktor ‚Lehren' im DaZ-Unterricht genauer betrachtet, fällt schnell auf, dass es sich hier um einen Faktor handelt, der durch zahlreiche unterschiedliche Aspekte, Bedingungen und Erwartungen geprägt ist und beeinflusst wird. U. a. gibt es Zusammenhänge mit der Lehrerausbildung bzw. Lehrerfortbildung (vgl. Art. 151). Um den komplexen Faktor ‚Lehren' insgesamt in den Blick zu bekommen, soll zunächst das Bedingungsgefüge, in dem dieser Faktor zum Tragen kommt, dargestellt werden. Danach soll die Verbindung zu weiteren ausgewählten Bereichen näher beleuchtet werden.

1. Darstellung des Bedingungsgefüges

1.1. Die Entwicklung von DaZ

Der Faktor ‚Lehren' ist ein eigener Faktor in der Faktorenkomplexion (Königs 1983) Sprachunterricht und bildet mit den Lernenden mit ihren unterschiedlichen Lernerzugängen, den jeweiligen adressatenspezifischen Lernzielen, den Lehrenden und den gesellschaftlichen Bedingungen ein komplexes Bedingungsgefüge. Dabei ist vorab festzuhalten, dass es ein *einheitliches* Lernziel, das ohne Differenzierung für alle Lerner gleichermaßen gilt, nicht gibt.

Lernziele beeinflussen die Strukturierung des Lernprozesses aufgrund unterschiedlicher Bezugspunkte stark. Man kann dabei zwischen lernerbezogenen, lehrerbezogenen wie auch zielbezogenen Fragestellungen unterscheiden. Diese wiederum können individueller Natur sein, sich aber ebenso auch auf die gesamte Lernergruppe beziehen oder lerngruppenübergreifende Strukturen betreffen. Auch können Lernziele auf unterschiedlichen sprachlichen Ebenen (syntaktisch, lexikalisch, morphologisch, phonologisch, phonetisch, pragmatisch) ebenso wie die Aneignung außersprachlichen Wissens (z. B. Landeskunde) oder soziale Ziele den Lehr- und Lernprozess beeinflussen (vgl. Königs 1983). Um die Probleme mit den jeweiligen Lernzielen für alle Beteiligten, vor allem aber für

die Lernenden, so gering wie möglich zu halten, sollten sie mit ihren Bedürfnissen von Anfang an aktiv in die Unterrichtsplanung einbezogen werden. Die Lehrenden müssen dafür die spezifischen Bedürfnisse ihrer Lerner erkennen und analysieren können. Da Deutsch als Zweitsprache im Gegensatz zu Deutsch als Fremdsprache durch das ständige Ineinandergreifen von gesteuerten und ungesteuerten Erwerbsprozessen gekennzeichnet ist, muss der Lehrer beispielsweise den Lernstand seiner Lernenden erfassen und spezifische Fördermaßnahmen ergreifen können. Dazu gehört neben der Fähigkeit zu individueller Lernstandsdiagnose auch die Entwicklung von Fördermaterialien (siehe Art. 146). Hier einfach der Progression eines Lehrwerks zu folgen, kann den individuellen Bedürfnissen der DaZ-Lernenden i. d. R. nicht gerecht werden. Nach Edmondson und House (2006) ist der Unterricht mit seinen Lehr- und Lernzielen, mit dem gesamten Lehrwerk, seinem Lehrinhalt, den Methoden und Prinzipien, seinen Übungsformen dem geltenden Curriculum unterworfen. Hier ist allerdings zu fragen, wer diese Vorgaben in den Curricula macht und inwieweit diese Vorgaben die spezifischen Bedürfnisse der Lerner berücksichtigen. Im Idealfall sollte der Lehrer (nur) das lehren, was das Curriculum als Vorgabe liefert und die Lerner sollten die im Curriculum vorgegebenen Inhalte auch wirklich lernen können (Lernerperspektive). Faktisch ist Beides nicht immer gegeben: Abweichungen des Lehrers von den curricularen Inhalten sind praktisch nicht kontrollierbar. Unrealistische Lernziele, aber auch die Anpassung an veränderte gesellschaftliche Anforderungen führen zu einer ständigen Curriculumsrevision. Die Immigration nach Deutschland und in andere deutschsprachige Länder und ein wachsender Anteil von Lernern mit Migrationshintergrund in den verschiedenen Ausbildungsgängen stellen eine gesellschaftliche Realität dar, welche die Lernbedingungen in der Schule verändert hat. Das macht es wiederum notwendig, dass sich auch die Curricula und die Lehrerausbildung verändern müssen (vgl. Beitrag 151 in diesem Band).

Eine weitere, die Eigenständigkeit eines Fachs und damit auch das Fach DaZ beeinflussende Komponente ist ebenfalls die Frage, ob das Fach in Abhängigkeit von einer Bezugswissenschaft gesehen wird. In den 1970er Jahren konstituierte sich beispielsweise das Fach Sprachlehr- und Sprachlernforschung und löste diesen Gegenstandsbereich heraus aus den vermeintlichen Basis- oder Bezugswissenschaften Linguistik, Didaktik und Psychologie (vgl. Koordinierungsgremium 1983). Von dem Koordinierungsgremium im DFG-Schwerpunkt Sprachlehr- und Sprachlernforschung sind damals weitsichtig auch bereits vier Projekte aus dem Bereich DaZ gefördert worden. Das waren auf der einen Seite zwei Projekte zur Zweisprachigkeit griechischer und türkischer Migrantenkinder, also Projekte mit schulischer Relevanz (vgl. Koordinierungsgremium 1983: 93 ff.), auf der anderen Seite zwei Projekte zum Zweitspracherwerb ausländischer Arbeitnehmer (130 f. und 140 f.). Trotz dieser positiven Ansätze wurde das Fach lange Zeit hauptsächlich als Domäne der Erziehungswissenschaften im Rahmen des Faches ‚Ausländerpädagogik' gesehen, bevor sich auch die Germanistik in den 1980er Jahren zögerlich der Zweitsprachendidaktik zuwandte (vgl. im Einzelnen Art. 6). Die Einrichtung und die Benennung von Zusatzstudiengängen können u. E. als Indikatoren auf die Sicht von DaZ in der Lehrerbildung gewertet werden. Im Jahr 1987 wurde beispielsweise an einigen Hochschulen in NRW der Zusatzstudiengang „Ausländerpädagogik einschließlich Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache" eingerichtet. 1995 wurde der Zusatzstudiengang umbenannt in „Interkulturelle Pädagogik", im Jahr 2000 in „Deutsch als Zweitsprache/Interkulturelle Pädagogik". Diese Benennungen zeigen, dass der Zusatzstudiengang im Bewusstsein der einrichtenden Kultusadministration zunächst vornehmlich als

eine pädagogische Aufgabe angesehen wurde, der auch Anteile von DaZ zugerechnet wurden. Mit dem Boom der ‚Interkulturellen Pädagogik‘ zu Beginn der 1990er Jahre verschwand der sprachliche Anteil in der Benennung des Zusatzstudienganges ganz aus dem Namen; auch in Österreich wurde auf die Anwesenheit von Kindern mit Migrationshintergrund zunächst dadurch reagiert, dass 1981 für die Lehrenden an Pflichtschulen das Wahlfach „Interkulturelles Lernen“ eingeführt wurde (vgl. Art. 7). Dies zeigt, dass die Interkulturelle Pädagogik damals mit dem Anspruch auftrat, für die Integration nicht-deutschsprachiger Kinder insgesamt die angemessenen Konzepte zu entwickeln bzw. diese bereit zu halten. Seit Ende der 1990er Jahre wird zunehmend deutlich, dass der sprachlichen Seite der Integration mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden muss. Das drückt sich auch in der Umbenennung des Zusatzstudiengangs in „Deutsch als Zweitsprache/Interkulturelle Pädagogik“ aus, in welcher der sprachliche Teil – diesmal als DaZ – deutlich markiert ist. (Vgl. auch Baur 2001). Wie bildungspolitische Entwicklungen sich auf DaZ ausgewirkt haben, zeigt sich besonders in Folge der PISA-Studien 2000/2003 und der IGLU-Studie 2003. Da in allen Studien Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund erheblich schlechtere Leistungen in der Lesekompetenz als Kinder und Jugendliche mit der Muttersprache Deutsch aufwiesen, wurden in Deutschland wie in Österreich Maßnahmen zur systematischen sprachlichen Diagnose und Förderung der Migrantenkinder eingeleitet und die Forderung erhoben, DaZ-Kenntnisse in der Lehrerausbildung obligatorisch zu vermitteln. In der Erwachsenenbildung wurde die bildungspolitische Bedeutung von DaZ durch die Einrichtung von Integrations(sprach)kursen verstärkt (vgl. auch Abschnitte 2 und 5 sowie Art. 121).

1.2. Das Tätigkeitsfeld als Bedingungsfaktor

Tab. 119.1: Tätigkeitsfelder DaZ

	Schule (Kinder und Jugendliche)	Erwachsenenbildung
DaZ	Lehrer in Schulen für Kinder mit Migrationsgeschichte in vorschulischen DaZ-Kursen und in der Sprachförderung in propädeutischen DaZ-Kursen im Förderunterricht für Migrantenkinder außerhalb von Schule	Sprachlehrer im Inland an Goethe-Instituten, Weiterbildungsinstitutionen, Sprachschulen, in Firmen und Betrieben, in Integrationskursen des BaMF bzw. ÖIF

Wenn man sich die Adressaten von DaZ (Tabelle 119.1) vor Augen hält, wird deutlich, dass DaZ ein sehr breites Tätigkeitsfeld umfasst bzw. sehr verschiedene Tätigkeitsfelder bedienen muss. So gibt es beispielsweise extreme Unterschiede zwischen DaZ-Lernern, die als Erwachsene Alphabetisierungskurse im Rahmen der Integrationskurse besuchen, und Schülern in der Sekundarstufe II, die in eine deutschsprachige Umgebung hineingeboren wurden und die gesamte Schule bisher im deutschsprachigen Schulsystem durchlaufen haben. Das verweist auf die Notwendigkeit, dass von den Adressaten her gesehen

verschiedene und adressatengerechte DaZ-Ausbildungen angeboten werden müssten. Faktisch ist das aber keineswegs der Fall. Die bestehenden Ausbildungsmöglichkeiten können insgesamt in vier große Bereiche eingeteilt werden, die auf die Spezifik des späteren Tätigkeitsfeldes vorbereiten sollten:

1. Ausbildungen für die vorschulische Förderung von DaZ. Diese Ausbildungen werden seit Ende des ersten Jahrzehnts des 21. Jahrhunderts erst konzipiert. Sie existierten bis dahin nicht (vgl. Art. 120);
2. Ausbildungen für die Schule im Rahmen von Lehramtsstudiengängen, Zusatzstudiengängen für das Lehramt oder Lehrerfortbildungen (vgl. Art. 149 und 151);
3. Ausbildungen von DaZ-Lehrern in der Erwachsenenbildung nach den Vorgaben des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF) bzw. des Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF)
4. Universitäre Ausbildungen im Rahmen von Bachelor-, Master- und Magister-Studiengängen, in denen DaF und DaZ häufig miteinander verbunden werden. (vgl. Baur/Kis 2002; vgl. Art. 149)

Bis heute ist es nicht gelungen, die verschiedenen Gruppen von Lehrenden gezielt auf ihr jeweiliges Tätigkeitsfeld vorzubereiten. Mehr als im schulischen Bereich hat man sich allerdings in der Erwachsenenbildung darum bemüht, Grundqualifikationen zu bestimmen, über die DaZ-LehrerInnen mindestens verfügen sollten. Nachdem in den 1990er Jahren Kenntnisse und Fähigkeiten für DaZ-Kursleiter in der Erwachsenenbildung für die Integrationskurse des Goethe-Instituts festgelegt worden waren (Schweckendieck und Tietze 1994), sind die Anforderungen noch einmal erweitert und präzisiert worden, nachdem das Integrationsgesetz 2003 verabschiedet wurde und die Integrationskurse eine neue Struktur erhalten haben (vgl. www.integration-in-deutschland.de). Diese Ausbildung enthält alle wesentlichen Inhalte (der Schwerpunkt liegt auf methodisch-didaktischen Fertigkeiten), umfasst aber nur ein Stundenvolumen von 120 Stunden, so dass Vieles nur angesprochen, aber nicht wirklich eingeübt und vertieft werden kann (vgl. Art. 151).

Eine auf den Daten der Studienangebote an den deutschsprachigen Hochschulen basierende Untersuchung zur Struktur der Ausbildung in DaZ wurde 2002 von Baur und Kis veröffentlicht. Diese Studie zeigt, dass im Jahre 2002 an 45 deutschsprachigen Hochschulen in unterschiedlicher Form ein Studium DaF/DaZ angeboten wurde. Obwohl sich mit der Einführung der BA- und MA-Ausbildung die Landschaft in diesem Bereich sehr verändert hat und auch weiterhin verändert, nimmt die DaF-Ausrichtung an den deutschsprachigen Hochschulen (Stand 2010) immer noch einen wesentlich größeren Raum ein als die DaZ-Ausbildung. An vielen Hochschulen gibt es ein unspezifisches DaF-DaZ-Angebot als Folge der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen: Die Hochschulen glauben die Berufschancen ihrer Absolventen zu verbessern, wenn sie ihnen polyvalente Abschlüsse anbieten. Nur wenige Studienstandorte bieten ausschließlich Qualifikationen in DaZ an. Eine der Ursachen ist, dass DaZ in der Schule kein eigenes Fach ist. Das sollte allerdings auch nicht angestrebt werden, denn das würde ja letztendlich bedeuten, dass man zwei Lehrerprofile ausbildet: die Deutsch-als-Muttersprachen-Lehrer und die DaZ-Lehrer, die für den Unterricht der Migrantenkinder verantwortlich wären, was segregative Tendenzen verstärken könnte. Wie in Abschnitt 1.1 bereits angemerkt, muss der umgekehrte Weg eingeschlagen werden: Alle Lehrer, auch die Fachlehrer, müssen dazu befähigt werden, die spezifischen Bedürfnisse von Schülern mit Migrationshinter-

grund in ihrem Unterricht zu berücksichtigen. Aufgrund der Veränderung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen müsste sich in diesem Sinne die grundständige Lehrerausbildung wesentlich verändern. Aus Gründen der Fachtradition sind Veränderungen in den Fächern und ihren Inhalten allerdings sehr langwierige Prozesse. In letzter Konsequenz müsste nicht nur die Deutschlehrerausbildung, sondern jede Fachausbildung Anteile von DaZ in die Ausbildung integrieren, was bei einem nicht erweiterbaren Gesamtstundenvolumen zur Reduktion traditioneller fachlicher Inhalte führen würde. Da diese Veränderungen schulpolitisch auf erhebliche Widerstände treffen, wird DaZ als Ausbildung für die Schule vornehmlich als Zusatzqualifikation angeboten, die unterschiedlich benannt werden kann (vgl. auch Art. 151).

Zum Bedingungsgefüge des Bildungssystems in den deutschsprachigen Ländern gehört es auch, dass man Lehrer nach Abschluss ihrer Ausbildung und nach ihrer Anstellung nicht dazu verpflichten kann, sich fortzubilden, so dass ungewiss ist und bleibt, wer in welchem Maße DaZ-Qualifikationen erwirbt. Die Motivation für ein solches DaZ-Zusatzstudium kann aus der Erkenntnis erwachsen, sich ‚nachrüsten‘ zu müssen, um spezifischen Anforderungen des Unterrichts mit Schülern nicht-deutscher Herkunft gewachsen zu sein. Die Motivation ist aber bei vielen LehramtsanwärterInnen auch ‚instrumentell‘, d. h. von den Einstellungschancen her gesteuert: Wenn auf dem ‚Markt‘ ein Überangebot an Lehrern herrscht und sich Bewerber mit einer solchen Zusatzqualifikation bessere Einstellungschancen versprechen, steigt das Interesse an dem DaZ-Studium. Die ‚schulscharfen‘ Ausschreibungen zahlreicher Schulen in Ballungsgebieten, die gezielt nach Lehrern mit einer DaZ-Qualifikation suchen, weisen in diese Richtung. In Zeiten, in denen Lehrermangel herrscht, kann man aber auch umgekehrt davon ausgehen, dass es weniger attraktiv ist, eine fakultative Zusatzqualifikation zu erwerben, da die Einstellungschancen für Lehrer ohnehin gut sind.

In der o. a. Studie von Baur und Kis (2002) wurde auch untersucht, mit welchen Inhalten und mit welchen Studienvolumina DaZ-Zusatzausbildungen operieren. Auch dabei zeigten sich große Unterschiede. Das geringste Volumen lag bei 12 Semesterwochenstunden (SWS) (also sechs Veranstaltungen), das umfangreichste bei 40 SWS.

2. Der Faktor ‚Lerner‘ – der Faktor ‚Lehrer‘

Betrachtet man in der Faktorenkomplexion den Lerner genauer, ist auf die große Heterogenität hinsichtlich zahlreicher Faktoren wie sozioökonomischer Status der Lernenden (oder ihrer Familien), Alter, kulturelle Unterschiede, Motivation, Lerntyp, Einstellung zur Zielkultur, Lernerfahrungen und insbesondere Kenntnisse in der Herkunftssprache, der Zweitsprache Deutsch und in weiteren Fremdsprachen hinzuweisen. Lehrende müssen sich mit den individuellen Besonderheiten der einzelnen Lernenden auseinandersetzen und diese im Lernprozess berücksichtigen. Dabei kann es für die Einschätzung des individuellen Lernprozesses von Seiten des Lehrers z. B. von großer Bedeutung sein, ob der Lerner zugewandert ist oder in Deutschland geboren wurde, ob er berufstätig oder arbeitslos ist, ob er viel Zeit oder nur wenig für den Lernprozess einsetzen kann, ob er in der Freizeit viele oder wenige Kontakte zu deutschsprachigen Kommunikationspartnern hat u. a. m. Auch familiäre, finanzielle und aufenthaltsrechtliche Probleme können den Lernprozess in erheblichem Maße beeinträchtigen.

Neben diesen individuellen Unterschieden müssen Lehrer auch auf unterschiedliche Lernbedingungen vorbereitet sein, die durch vorschulischen, schulischen oder außerschulischen Unterricht konstituiert werden. Für alle Lernbereiche kann vorab festgehalten werden, dass die DaZ-Lerner im schulischen Ausbildungssystem in den deutschsprachigen Ländern nicht von Lehrern unterrichtet werden, die für DaZ und für die Arbeit mit Zweitsprachenlernern ausgebildet wurden. Die Defizite in der Ausbildung unterscheiden sich in den verschiedenen Segmenten des Ausbildungssystems nur graduell.

1. Bedingungen für vorschulisches Lehren: Das Lehren von DaZ in diesem Bereich setzt eine DaZ-Ausbildung von Erzieherinnen voraus, die bislang nirgendwo implementiert wurde. Dieses Defizit in der Ausbildung ist inzwischen als gesellschaftliches Problem erkannt worden, es werden neue Modelle der Ausbildung von Erzieherinnen diskutiert und erprobt (vgl. z. B. Knapp et al. 2008; vgl. auch Art. 151). D. h. der Faktor ‚Lehren' behindert im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts das Lernen in vorschulischen Einrichtungen erheblich, da als ‚Förderlehrer' zu einem großen Teil unqualifizierte Personen, wie z. B. Studierende des Faches Deutsch eingesetzt werden – in der irrigen Annahme, dass ein Deutschstudium allein bereits für den Unterricht in DaZ qualifiziert. Professionelle Unterstützung erwartet man sich auch durch den Einsatz von Studierenden (und später Lehrenden) mit Migrationshintergrund, ohne dass diese Personen für diese Aufgabe in der notwendigen Weise vorbereitet wären. (vgl. Baur 2009)

Ob und in welcher Weise im vorschulischen Bereich bei Fördermaßnahmen differenziert werden kann und soll, muss noch erforscht werden. Allgemein wird in der Bildungspolitik angestrebt, vor der Einschulung Diagnoseinstrumente einzusetzen, die sprachliche Defizite bei Kindern aufdecken und eine Förderung vorbereiten sollen (vgl. Art. 146).

2. Bedingungen in der Grundschule: In der Grundschule steigt der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund ständig und ein großer Teil dieser Kinder wächst zweisprachig auf (vgl. Chlosta, Ostermann und Schroeder 2003). Auf diese Situation werden GrundschullehrerInnen in ihrer Ausbildung unzureichend vorbereitet (Gogolin 2006, 2008a, 2008b; Gogolin und Saalmann 2007). Hier müsste verstärkt differenziert werden. Zum einen sollte die Sprachförderung im vorschulischen Bereich mit der Förderung in den ersten Klassen der Primarstufe koordiniert und aufbauend fortgeführt werden, zum anderen muss in den oberen Klassen der Primarstufe die Lese- und Schreibkompetenz systematisch beobachtet und ggf. stabilisiert werden. Eine solche differenzierte Betrachtungsweise hat auch Auswirkungen auf das ‚Lehren': Die Bereiche Diagnose und Förderung mit Blick auf den Übergang in die weiterführenden Schulen der Sekundarstufe I müssten gezielt ausgebaut werden (vgl. Art. 151).

3. Bedingungen im Sekundarstufenbereich I: Förderung, die in der Primarstufe eingeleitet wurde, muss in der Sekundarstufe I ziel- und adressatenspezifisch weitergeführt werden. DaZ-Unterricht darf sich nicht nur auf den vorschulischen Bereich und die Primarstufe konzentrieren, wie das von Bildungsexperten z. T. gefordert wird, sondern muss in Zukunft gerade auch in der Sekundarstufe I ausgebaut werden, da sich erst hier der besondere Förderbedarf in den Fächern bzw. den fachsprachlichen Zugängen zeigt. In der Sekundarstufe I muss daher vor allem auf den Auf- und Ausbau der fachsprachlichen Fähigkeiten geachtet werden, da diese die Grundlage für den weiteren Schulerfolg dar-

stellen. Deshalb ist auch eine DaZ-Ausbildung der Fachlehrer notwendig (vgl. Chlosta und Schäfer 2008).

4. Bedingungen im Sekundarstufenbereich II: Die so genannte gymnasiale Oberstufe ist in Bezug auf DaZ in der Schulpolitik bzw. in den Curricula nur wenig beachtet worden. Eine DaZ-Förderung muss allerdings auch hier stattfinden, wenn Probleme in Studium und Beruf vermieden werden sollen. Die Erfahrungen aus den Förderprojekten der Stiftung Mercator (http://www.stiftung-mercator.org/cms/front_content.php?idcat=35 [10. 5. 2010]) und aus dem universitären Bereich (http://www.uni-due.de/foerderunterricht/ [10. 5. 2010]) zeigen, dass DaZ-Lerner auf dem Gebiet des wissenschaftlichen Schreibens häufig Unterstützung brauchen. Welche Förderungsmaßnahmen hier erfolgreich sein können, muss in Zukunft verstärkt erforscht werden.

5. Bedingungen in Berufskolleg/Berufsschule: Wie die gymnasiale Oberstufe wurde auch das Berufskolleg (z. T. auch unter dem Namen Berufsschule geführt) bisher bildungspolitisch hinsichtlich des DaZ-Unterrichts wenig beachtet, obwohl sich hier ein hoher Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund in der Ausbildung befindet. Die Fachsprachenförderung stellt hier eine wichtige Grundlage für eine erfolgreiche Berufsausbildung dar (vgl. Ohm, Kuhn und Funk 2008 sowie Art. 126).

6. Bedingungen in der Erwachsenenbildung: Durch Einführung der Integrations(sprach)-kurse (vgl. Art. 121) hat der Faktor ‚Lehren‘ eine besondere Struktur im Unterricht mit zugewanderten Erwachsenen erhalten. Diese Lerner sollen zunächst in allgemeinsprachlichen Kursen Grundkenntnisse (auf dem Niveau B1) erwerben. Darauf aufbauend müssen in weiteren Kursangeboten fachsprachliche und berufsbezogene Kenntnisse erworben werden. Eine Lehrerausbildung in diesem wichtigen weiterführenden Aufgabenbereich gibt es für DaZ bislang nicht. Eine Fokussierung dieses Bereichs fehlt erstaunlicherweise auch in den Ausbildungsrichtlinien des BAMF für die Integrationssprachenlehrer (vgl. Art. 151). Um eine Grundlage für das Lehren des berufssprachlichen Ausbildungsbereichs zu schaffen, müssen deshalb zukünftig neue Fort- und Weiterbildungsangebote entwickelt werden (vgl. Duxa 2001).

3. DaZ-Unterricht – Spezifika

Im DaZ-Unterricht geht es immer auch um spezielle Bedingungen des Zweitspracherwerbs: Generell lässt sich als Ähnlichkeit zwischen Zweitspracherwerb und Fremdsprachenlernen herausstellen, dass es in beiden Fällen einen Transfer von den jeweiligen muttersprachlichen Fähigkeiten in die Zweit- bzw. Fremdsprache gibt. Im Unterschied zum Fremdsprachenunterricht, bei dem von altersgemäßen Kenntnissen und Fähigkeiten in der Muttersprache ausgegangen werden kann, sind die Kenntnisse in der Herkunftssprache und die auf der Herkunftssprache aufbauenden Fähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund weitgehend unbekannte Größen. Obwohl die Forderung, die Muttersprachen und Herkunftskulturen in der schulischen Sozialisation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu berücksichtigen, immer wieder erhoben wird (vgl. Ehlich et al. 2005), wird sie im DaZ-Unterricht äußerst selten einge-

löst. Als Schwierigkeit kommt hinzu, dass das Verhältnis von Herkunftssprache und Zweitsprache Deutsch bei den Migrantenkindern sehr unterschiedlich ausgebildet ist, so dass es einen einheitlichen zweisprachigen Ansatz für alle nicht geben kann. Sprachförderung in DaZ bedeutet deshalb immer Absicherung des Lernfortschritts auf der Grundlage und mit den Mitteln der Zweitsprache Deutsch (vgl. Kap. 5).

Bei der Bearbeitung konkreter Themen und Inhalte muss immer die Frage gestellt werden, welche sprachlichen Mittel notwendig sind, um sich Kenntnisse anzueignen (rezeptive Ebene) und was ein Lerner mündlich formulieren und schreiben können muss (produktive Ebene). Dies wiederum ist von den zu unterrichtenden Adressaten abhängig. Die Sprachbedarfsermittlung bestimmt die notwendigen Inhalte des Unterrichts, z. B. Kommunikation im Lebensalltag vs. Erwerb fachlichen Wissens auf der Grundlage eines entsprechenden Fachwortschatzes. Zu unterscheiden ist hier der objektive Sprachbedarf (angestrebte Handlungsfelder – Was ist zu lernen?) gegenüber dem subjektiven Sprachbedarf (Bedürfnisse des einzelnen Lerners – Wie kann und will der Einzelne lernen?).

Besonders sei noch auf einen Unterschied zwischen dem DaZ-Unterricht in der Schule und in der Erwachsenenbildung hingewiesen: Auch wenn es für die Schule keine ausreichende DaZ-Vorbeitung für die Lehrenden gibt, haben die Schul-Lehrer doch alle eine grundständige Lehrerausbildung absolviert. Die Lehrqualifikation der Lehrenden in der Erwachsenenbildung beruht dagegen häufig allein auf einer Zusatzausbildung. Gerade in der Erwachsenenbildung sind Lernvoraussetzungen und Interessen der Adressaten allerdings sehr unterschiedlich, weshalb die unterrichtsmethodischen Fähigkeiten der Lehrer in der Erwachsenenbildung gut ausgebildet sein müssen. Hierbei sind folgende Aspekte besonders zu beachten: Teilnehmerorientierung (Einbeziehung von Erfahrungen und Kompetenzen der Lernenden), Wahrnehmung der Kompetenzen der Lernenden, Anregung zu Diskussionen und zu Erfahrungsaustausch, selbstständiges Arbeiten, Fähigkeit zur Anpassung der Methoden an die Teilnehmer und an die Inhalte, Binnendifferenzierung, Förderung von Spontaneität und Kreativität, Beachtung der Lerntypen (Ansprechen verschiedener Wahrnehmungskanäle bei der Präsentation und Erarbeitung des Lernstoffs), Förderung von Interaktion, Beachtung der Rollenfunktionen innerhalb der Gruppe, Förderung der Selbstidentität und Verarbeitung von Versagensängsten.

4. Analyse von DaZ-Unterricht

Lehrende im DaZ-Unterricht müssen unterschiedliche *Lernziele* im Blick behalten. Ob und wie diese Lernziele erreicht werden, kann nur durch eine Beobachtung, Analyse und Evaluation erkannt werden. Auch Selbstbeobachtung und Selbstreflexion sind Verfahren, die zur Verbesserung des Unterrichts beitragen. Nach dem Modell der Kann-Bestimmungen, wie sie im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GER) für Sprachen eingeführt wurden, sollte festgelegt werden, was der Lerner nach dem Unterricht können soll. Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und angestrebte Qualifikationen, die im Unterricht angestrebt werden, sollen möglichst präzise formuliert werden. Nur so ist eine Lernzielkontrolle möglich. Nicht allein Lernstoff und Lerninhalt sollen evaluiert werden, sondern ebenso auch das Lernverhalten und der Lernprozess. Eine Analyse der Lernziele kann auf ganz unterschiedlichen Ebenen erfolgen. Solche Ebenen sind u. a.: *abstrakte und konkrete* Lernziele, *über- und untergeordnete* Lernziele, *Leit- oder Richtziele* (bildungspoliti-

sche Zielsetzungen), *Grob-* (Hauptlernziele) und *Feinziele* (mit Bezug auf Unterrichtssequenzen und konkreter Bestimmung des Lernerverhaltens) und ebenso *kognitive, affektive, psychomotorische, interkulturelle* sowie *handlungsorientierte* Lernziele (Künzli David 2007).

Eine Analyse kann auch auf der Grundlage der Beobachtung von Unterrichtsphasen sinnvoll sein (vgl. Art. 152). DaZ-Unterricht im Bereich der Erwachsenenbildung wird nach unterschiedlichen Modellen durchgeführt. Zu unterscheiden wären hier beispielsweise das TTT-Modell (test – teach – test) oder das PPP-Modell (presentation – practice – production) – Lehrerinput, Übungsphasen, Anwendungsphasen. Grießhaber (2005) teilt den DaZ-Unterricht (Förderunterricht für Schüler) in folgende Phasen ein: 1. Vorbereitungsphase, 2. Präsentation (Konfrontation mit dem neuen Lernstoff), 3. Verstehenskontrolle, 4. Übungsphase 1 (drill), 5. Phase der Bewusstmachung (Kognitivierung), 6. Übungsphase 2 (Festigung), 7. Transferphase, 8. Phase der freien Anwendung.

Übungstypologien, die hier zur Anwendung kommen, können nach Segermann (1994) ihrerseits klassifiziert werden. Dabei entscheidet der Lehrende beispielsweise über den Ort, an dem die Übung stattfindet, über die Wahl des Mediums und des Kanals, über das Register der sprachlichen Äußerung, über die Sozialform, über den Einsatz von Hilfsmitteln, über die Lernzielkontrolle und ggf. Beurteilungsform der Leistung und letztlich auch darüber, welche Motivationsform für die Lerngruppe sinnvoll ist.

Ein weiterer zentraler Faktor für die Analyse und Beurteilung des Lernprozesses ist die *Progression*. Bei einer steilen Progression im Bereich der Grammatik sollte darauf geachtet werden, dass die Progression im Wortschatz nicht zu stark ist (und umgekehrt), da der eine Bereich den anderen jeweils stützen oder behindern kann. Grießhaber (2005) unterscheidet dabei folgende Formen der Progression: linear (einmalige Behandlung), grammatisch (Reihenfolge nach grammatischen Gesichtspunkten), konzentrisch (mehrfache Behandlung, komplexe Bereiche werden in einfachere Teilbereiche zerlegt) und kommunikativ (kommunikative Gesichtspunkte). Durch die Lehrwerke ist die Progression vorgegeben. Lehrende sollten deshalb überprüfen können, ob es bei den für ihre Adressaten in Frage kommenden Lehrwerken Unterschiede in der Progression gibt und welche Progression für die Adressaten mehr oder weniger geeignet ist. Entscheidungen für die Auswahl von Lernmaterial im Unterricht mit fortgeschrittenen Lernern werden dabei häufig durch methodische Fragen mitbestimmt (vgl. Art. 137).

5. Analyse von Lehrwerken

Im Bedingungsgefüge des DaZ-Unterrichts spielt das Lehrwerk eine zentrale Rolle. Auf dem Markt befinden sich einerseits Lehrwerke, die sowohl DaZ- als auch DaF-Lerner als Zielgruppe ansteuern, andererseits Lehrmaterialien und Lehrwerke, die sich adressatenspezifisch auf DaZ-Lerner konzentrieren, beispielsweise für Spätaussiedler und Kontingentflüchtlinge, Alphabetisierungs-Lehrwerke, Lehrwerke für Frauenkurse, Lehrwerke mit Berufsbezug u. a. m. (vgl. Art. 137).

Um sich im Angebot der Lehrwerke und Lehrmaterialien besser orientieren und den Unterricht adressatengerecht gestalten zu können, sollten DaZ-Lehrende in der Ausbildung lernen, Lehrwerke zu analysieren. Das Thema ‚Lehrwerksanalyse‘ ist deshalb in fast allen Ausbildungen obligatorisch. Kriterienkataloge zur Analyse von Lehrwerken

sollen dabei helfen, wesentliche Aspekte des mit dem Lehrwerk geplanten Lehr- und Lernprozesses vorab zu klären (vgl. Kast und Neuner 1994). In der Realität erfolgt die Auswahl eines Lehrwerks allerdings kaum auf der Grundlage einer Lehrwerksanalyse. I. d. R. sind es die Schulen und Kursträger, die bestimmen, welche Werke eingesetzt werden. Ob und wie sich ein Lehrwerk bewährt und welche Vermittlungs- und Lernprobleme auftauchen (beispielsweise, weil die Progression zu steil oder das Übungsangebot zu schmal ist), lässt sich nur schwer vorab auf der Grundlage einer Lehrwerksanalyse vorhersagen. Befragungen von DaZ-Lehrenden, die wir in den letzten Jahren im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen durchgeführt haben, bestätigten, dass die Lehrenden die Vorzüge und die Nachteile eines Lehrwerks im Gebrauch entdecken und nicht eine systematische Analyse durchführen. Besonders wichtig ist es deshalb für die Lehrenden, vom Lehrwerk abhängige Mängel, die sich im Unterricht zeigen, selbstständig ‚reparieren' zu können. Das gilt insbesondere für das Übungsangebot.

Zum schrittweisen Aufbau der Kommunikationsfähigkeit hat sich die *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht* von Neuner et al. (1981) bewährt: Stufe A – *Übungen zur Entwicklung und zur Überprüfung von Verstehensleistungen* (Heranführung an authentische Texte, Texterschließung, Textverstehen), Stufe B – *Übungen zur Grundlegung von Mitteilungsfähigkeit* (reproduktive Übungen; Reproduktion sprachlicher Strukturen und Redemittel, stark gesteuerte Kommunikationssituationen, korrekte sprachliche Form der Äußerungen), Stufe C – *Übungen zur Entwicklung von Mitteilungsfähigkeit* (reproduktive – produktive Übungen; freiere Gestaltung der Kommunikationssituationen, offene, wenig gelenkte Übungen), Stufe D – *Übungen zur Entfaltung freier Äußerungen* (produktive Übungen, Anregung zur sprachlichen Kommunikation, eigenständige Gestaltung der Kommunikationssituation). – Lehrende sollten überprüfen, ob in einer Übungssequenz bzw. einer Lektion alle vier Stufen vorhanden sind und ob die Fertigkeitsbereiche, die gelernt werden sollen, auch wirklich geübt werden.

Eine große Unterstützung kann der Faktor ‚Lehren' durch ein *Lehrerhandbuch* erfahren. Hier sind meist Vorschläge für Übungen, Projekte, Differenzierungen, Mediengebrauch, kontrastiv-linguistische Hinweise u. v. a. m. enthalten, die zur Verbesserung des Unterrichts erheblich beitragen können.

6. Fazit

Die Berücksichtigung der verschiedenen Faktoren im Bedingungsgefüge des DaZ-Lernens verlangt zunächst einmal eine gute Ausbildung der Lehrenden, denn diese werden sich mit den verschiedenen Faktoren und ihrer Einschätzung in einem durch die Sprachlehr- und Sprachlernforschung abgesicherten wissenschaftlichen Kontext nur dann auseinandersetzen, wenn sie dies in der Ausbildungsphase gelernt haben. Zweitens bedarf es einer hohen Flexibilität auf Seiten der Lehrenden, wenn sie diese Faktoren im Blick behalten und in ihrem Unterricht berücksichtigen wollen. Drittens werden Lehrende, die diese Faktoren ernst nehmen, das Bedürfnis haben, sich weiterzubilden, weil sie erkennen, dass jede Ausbildung nur erste Einblicke in ihr Tätigkeitsfeld liefert und dass die Beschäftigung mit diesen Faktoren durchaus positive Auswirkungen auf ihre Tätigkeit haben kann.

Einige der das Lehren beeinflussenden Faktoren betreffen den Unterricht zentral und sollten in der Ausbildung deshalb besonders beachtet werden. Dazu gehören Verfahren

zur Sprachdiagnose und Sprachförderung, wobei letztere wieder mit didaktisch-methodischen Fähigkeiten verbunden ist. Hier sollten in der Ausbildung Schwerpunkte gesetzt werden.

7. Literatur in Auswahl

Ahrenholz, Bernt (Hg.)
2008a *Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen.* Freiburg i. Br.: Fillibach.

Ahrenholz, Bernt (Hg.)
[2]2008b *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.* Freiburg i. Br.: Fillibach.

Ahrenholz, Bernt und Ingelore Oomen-Welke (Hg.)
2008 *Deutsch als Zweitsprache.* Baltmannsweiler: Schneider.

Baur, Rupprecht S.
2001 Deutsch als Fremdsprache-Deutsch als Zweitsprache. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici, Hans-Jürgen Krumm (Hg), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 617–628. Bd. 1. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1–2). Berlin/New York: de Gruyter.

Baur, Rupprecht S.
2009 Einsprachige Lehrer – zweisprachige Schüler. In: Ernst Apeltauer und Susanne Duxa (Hg.), *Materialien Deutsch als Fremdsprache.* (erscheint)

Baur, Rupprecht S. und Melanie Spettmann
2008 Screening – Diagnose – Förderung: Der C-Test im Bereich DaZ. In: Bernt Ahrenholz (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*, 95–110. Freiburg i. Br.: Fillibach.

Baur, Rupprecht und Marta S. Kis
2002 Lehrerausbildung in Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 31 :123–150.

Chlosta, Christoph und Andrea Schäfer
2008 Deutsch als Zweitsprache im Fachunterricht. In: Bernt Ahrenholz (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*, 280–297. Freiburg i. Br.: Fillibach.

Chlosta, Christoph, Torsten Ostermann und Christoph Schroeder
2003 *Ergebnisse und Dokumentation des Projekts Sprachenerhebung Essener Grundschulen* (SPREEG). Materialband. Universität Essen.

Duxa, Susanna
2001 *Fortbildungsveranstaltungen für DaZ-Kursleiter in der Weiterbildung und ihre Wirkung auf das professionelle Selbst der Lehrenden.* (Materialien Deutsch als Fremdsprache 57). Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache.

Edmondson, Willis J. und Juliane House
2006 *Einführung in die Sprachlehrforschung.* 3. überarbeitete Auflage. Tübingen/Basel: UTB.

Ehlich, Konrad in Zusammenarbeit mit Ursula Bredel, Brigitta Garme, Anna Komor, Hans-Jürgen Krumm, Tim McNamara, Hans J. Reich, Guido Schnieders, Jan D. ten Thije, Huub van den Bergh
2005 *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund.* Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Gogolin, Ingrid
2006 Mit FÖRMIG Chancengleichheit fördern. *ADA-Mentoring. Fachzeitschrift für Mentoring und Gender Mainstreaming in Technik und Naturwissenschaften* 14: 13–15.

Gogolin, Ingrid
2008a Durchgängige Sprachförderung. In: Christiane Bainski, Marianne Krüger-Potratz (Hg.), *Handbuch Sprachförderung*, 13–21. Essen: Neue Deutsche Schule Verlag.

Gogolin, Ingrid
2008b Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – ein länderübergreifendes Programm zur Optimierung der Sprachbildung. *Gesellschaft, Wirtschaft, Politik* 57(1): 65–75.

Gogolin, Ingrid und Wiebke Saalmann
2007 Das Modellprogramm FörMig: (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund): Konzept und Beispiel aus der Praxis im Länderprojekt Sachsen. In: Bernt Ahrenholz (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*, 187–208. Freiburg i. Br.: Fillibach.

Grießhaber, Wilhelm
2005 Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse. (Online): http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf [2. 4. 2009].

Hölscher, Petra
2007 Lernszenarien. Sprache kann nicht gelehrt, sondern nur gelernt werden. In: Bernt Ahrenholz (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*, 151–171. Freiburg i. Br.: Fillibach.

Hölscher, Petra, Hans Eberhard Piepho und Jörg Roche
2006 *Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien. Kernfragen zum Spracherwerb*. Oberursel: Finken.

Kast, Bernd und Gerhard Neuner (Hg.)
1994 *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.

Knapp, Werner, Julia Ricart Brede, Barbara Gasteiger Klicpera, Beate Vomhof, Diemut Kucharz und Doreen Patzelt
2008 Videogestützte Analyse von inszenierten Sprachlernsituationen im Vorschulalter. In: Ahrenholz (Hg.) 2008a, 279–298.

Königs, Frank
1983 *Normenaspekte im Fremdsprachenunterricht. Ein konzeptorientierter Beitrag zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.

Koordinierungsgremium (= Koordinierungsgremium im DFG-Schwerpunkt „Sprachlehrforschung") (Hg.)
1983 *Sprachlehr- und Sprachlernforschung: Begründung einer Disziplin*. Tübingen: Narr.

Künzli David, Christine
2007 *Zukunft mitgestalten: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Didaktisches Konzept und Umsetzung in der Grundschule*. Bern u. a.: Haupt.

Neuner, Gerhard, Krüger, Michael, Grewer, Ulrich
1981 *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin/München: Langenscheidt.

Ohm, Udo, Christina Kuhn und Hermann Funk
2008 *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten*. Münster: Waxmann.

Rösch, Heidi
2007 DaZ-Förderung in Feriencamps. In: Bernt Ahrenholz (Hg.) *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*, 233–250. Freiburg i. Br.: Fillibach.

Rösch, Heidi
2006 Das Jacobs-Sommercamp – neue Ansätze zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache. In: Bernt Ahrenholz (Hg.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*, 287–302. Freiburg i. Br.: Fillibach.

Schweckendiek, Jürgen und Ulrike Tietze
1994 Die Seminare zur Kursleiterqualifizierung im Bereich DfaA. *Deutsch Lernen* 1: 33–42.
Segermann, Krista
[2]1994 *Typologie des fremdsprachlichen Übens.* Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer.

Internetadressen

Integrationskurse:
http://www.integration-in-deutschland.de [Zugriff am 2. 3. 2009]
delfin 4:
http://www.callnrw.de/broschuerenservice/commons/index.php?lid=15 [Zugriff am 2. 3. 2009]
http://www.stiftung-mercator.org/cms/front_content.php?idcat=35 [Zugriff am 2. 3. 2009]
Förderunterricht:
http://www.uni-due.de/foerderunterricht/ [Zugriff am 2. 3. 2009]

Rupprecht S. Baur, Andrea Schäfer, Essen (Deutschland)