62. Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache

1. Anmerkungen zur Geschichte und zur Benennung des Faches
2. Differenzierungen zwischen DaF und DaZ – Konsequenzen für die Forschung
3. Die Rolle der Muttersprache bei der Sozialisation ausländischer Kinder
4. Literatur in Auswahl

1. Anmerkungen zur Geschichte und zur Benennung des Faches

Die wissenschaftliche Etablierung des Faches Deutsch als Fremdsprache (DaF) wird heute mit der Diskussion um die Einrichtung des Heidelberger MA-Studiengangs „Deutsch als Fremdsprachenphilologie" gleichgesetzt (vgl. Henrici/Koreik 1994, 3). Vorher existierte DaF an den Hochschulen vor allem als Sprachkursangebot für Deutschlernende an den Universitäten in den „Lehrgebieten" DaF, die teilweise an die Akademischen Auslandsämter, teilweise an die Germanistik angegliedert waren. Daneben bestanden in der BRD Organisationen wie das Goethe-Institut und der Deutsche Akademische Austauschdienst, in der DDR das Herder-Institut, die sich um die Entwicklung von Sprachlehr- und -lernmaterialien kümmerten, deren Tätigkeit aber in erster Linie auf eine Sprachverbreitungspolitik des Deutschen im Ausland gerichtet war (vgl. Art. 1; vgl. Ammon 1991, 524ff.). Das Fach DaF hat, wenn man der Geschichte des Sprachunterrichts nachgeht, durchaus auch Traditionen, die bisher wenig aufgearbeitet sind (vgl. Glück 1989). Denn Deutsch wurde auch vor dem Weltkrieg II gelehrt und gelernt, wobei expansionistische und kolonialistische Tendenzen zur Verbreitung der deutschen Sprache und Kultur eine Rolle spielten. Ammon (1991, 529ff.) belegt, dass bereits im deutschen Kaiserreich eine aktive Sprachverbreitungspolitik für das Deutsche stattgefunden hat, die insb. über das deutsche Auslandsschulwesen gefördert wurde. Die staatliche Politik wurde dabei seit Ende des 19. Jhs. durch private Initiativen unterstützt, wobei insb. der 1881 gegründete *Allgemeine deutsche Schulverein* zu nennen ist, der 1901 in *Verein zur Pflege des Deutschtums im Ausland (VDA)* umbenannt wurde und der neben den staatlichen Kulturvertretungen der Bundesrepublik Deutschland auch heute noch eine aktive Rolle bei der Vertretung der deutschen Sprache und Kultur im Ausland spielt. (Sprach- und kulturpolitische Maßnahmen im Ausland werden auch noch in jüngster Zeit z. T. in Zusammenarbeit mit dem VDA abgewickelt.) Die Sprachverbreitungspolitik des deutschen Kaiserreichs wurde in der Zeit des Nationalsozialismus fortgesetzt und ist auch in der auswärtigen Kulturpolitik nach 1945 eine Konstante geblieben. Der finanzielle Aufwand zur Verbreitung des Deutschen im Ausland stieg nach dem Weltkrieg II in der Bundesrepublik Deutschland kontinuierlich an, so dass der Druck, der gewünschten außenpolitischen Bedeutung des Deutschen auch ein akademisches Fach DaF an die Seite zu stellen, wuchs. Diese Motivierung zur Einrichtung des Faches wird von Harald Weinrich anlässlich der Jahrestagung DaF in Bonn 1977 deutlich ausgesprochen: „Jeder weiß, dass eine Menge von Personen, die nur nach Millionen zu zählen ist, die deutsche Sprache als Fremdsprache und im Medium dieser Sprache manches andere von Deutschland lernt. (...) Wenn soviel Deutsch als Fremdsprache und generell soviel Deutsches als Fremdes in der Welt gelehrt

wird, dann muss dieser spezifische Vermittlungsprozess selber zum Gegenstand der Lehre und folglich auch der Forschung gemacht werden." (Weinrich 1978, 77)

Schon damals werden unterschiedliche Zielsetzungen innerhalb des Faches DaF deutlich. Während es Hauptanliegen des Heidelberger MA-Studiengangs war, ausländische Germanisten durch ein spezielles Studienangebot für ihre Tätigkeit als Dozenten des Deutschen bzw. der germanistischen Literatur- oder Sprachwissenschaft an ihren Heimatuniversitäten zu qualifizieren, legte der durch Weinrich begründete Münchner Studiengang den Schwerpunkt auf die Ausbildung deutscher Dozenten, die als Vertreter der deutschen Sprache und Kultur ins Ausland entsandt werden können. Damit sind zwei komplementäre Richtungen des Faches Deutsch als Fremdsprache charakterisiert, die ihre Legitimation bis heute aus den Zielen der deutschen Sprachverbreitungspolitik als Teil der auswärtigen Kulturpolitik erhalten.

Da das Studium der traditionellen Germanistik an deutschen Universitäten nicht die Inhalte bereithält, die aus der Perspektive eines Faches DaF notwendig erscheinen, bedurfte es einer eigenen Konturierung des Faches. Inhalte, die bei der Diskussion über die Etablierung des Faches von Weinrich genannt wurden, waren 1. Kontrastive Linguistik, 2. Sprachnormenforschung, 3. Sprachlehrforschung, 4. Fachsprachenforschung, 5. Gastarbeiterlinguistik, 6. Deutsche Literatur als fremde Literatur, 7. Deutsche Landeskunde. – Interessant erscheint rückblickend, dass Weinrich sowohl die Sprachlehrforschung als auch Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in der Benennung ‚Gastarbeiter-Linguistik' als Teilbereiche des Faches DaF ansieht. Gerade diese beiden Punkte werden von Krumm (1978) ganz anders verortet, indem er das Deutsche als Fremdsprache der Sprachlehrforschung zuordnet, deren Gegenstandsbereich der fremdsprachliche Lehr- und Lernprozess selbst ist. Alle Formen des Lehrens und Lernens des Deutschen als Nicht-Muttersprache fallen nach dieser Bestimmung in den Bereich der Sprachlehrforschung. Die Teildisziplin DaF schließt für Krumm den „Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern" und mit „Kindern von Ausländern", also DaZ, explizit ein. Die spezifischen Adressaten, die Lernvoraussetzungen, die Lernbedingungen und die Lernsituation bringen Krumm dazu, „zwischen einem Deutschunterricht im Ausland und dem Deutschunterricht an Ausländer im Inland", also DaF und DaZ zu unterscheiden, ohne dass er den Begriff DaZ verwenden würde (Krumm 1978). Diese Positionsbestimmung des Faches DaF hat sich weitgehend erhalten. Sie findet sich mit kleinen Akzentverschiebungen auch bei Henrici wieder, der 1986 ein Studienbuch für das „Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache" publiziert, später aber (Henrici 1992; Henrici; Koreik 1994) beide Teilbereiche wieder unter der gemeinsamen Etikette DaF zusammenfasst. Das Zentrum von DaF bildet dabei für Henrici „die Fremdsprachendidaktik, verstanden als Wissenschaft, die das Lehren und Lernen fremder Sprachen theoretisch-empirisch erforscht, praktisch erprobt und lehrt" (Henrici 1992, 273). Auch Glück (1991) unterscheidet zwischen DaF und DaZ, wobei er als Grundlage beider die Linguistik, und nicht die Sprachlehrforschung sieht.

Die Konzeption des Faches DaF, wie sie von Weinrich (1978) vertreten wurde, stieß bei den Vertretern der „Gastarbeiter-Linie" des Faches auf Kritik. So kritisiert Reich (1980) in seinem Aufsatz „Deutschlehrer von Gastarbeiterkindern", dass die Lehrerausbildung für Kinder von Gastarbeitern in Deutschland als eine der wichtigsten Aufgaben des Faches DaF von Weinrich nicht ausreichend berücksichtigt werde. Reich (1980) gibt einen Überblick über den damaligen Stand der Ausbildungsmaßnahmen für Kinder ausländischer Herkunft. Reich verwendet den Begriff DaF im übrigen auch dann, wenn er sich ausschließlich auf den Unterricht mit ausländischen Kindern bezieht (vgl. Reich 1982a; b). Bereits die seinerzeit geführte Diskussion macht deutlich, dass die inhaltliche Gestaltung des Faches DaF stark davon abhängt, welcher gesellschaftliche Bedarf als Grundlage für den Lehr- und Forschungsbetrieb ins Auge gefasst wird. Der genannte Überblick von Reich (1980) zeigt auch, dass das Engagement für die Lehrerausbildung für ausländische Kinder vornehmlich von Vertretern in den Hochschulen gefordert wurde, die der Pädagogik (‚Ausländerpädagogik') zuzurechnen sind. Die Heterogenität des Faches DaF speist sich damit aus den verschiedenen Entwicklungslinien des Faches und entsprechenden organisatorischen Einheiten, die sich den unterschiedlichen Aufgaben annehmen, als da sind (vgl. Art. 5):

1. die Aufgabe, ausländischen Studierenden deutsche Sprachkenntnisse zu vermitteln, die

nach Ablegen einer entsprechenden Sprachprüfung zur Aufnahme des Studiums an einer deutschen Hochschule berechtigen;
2. die Aufgabe, ausländische Germanisten aus deutschen Hochschulen adressatengerecht auszubilden;
3. die Aufgabe, deutsche Germanisten für den Unterricht des Deutschen als Fremdsprache im Ausland vorzubereiten;
4. die Aufgabe, deutsche Germanisten und Deutschlehrer für den schulischen Unterricht mit ausländischen Kindern bzw. mit Kindern nicht-deutscher Muttersprache sowie auf den Sprachunterricht mit erwachsenen Ausländern bzw. mit Erwachsenen nicht-deutscher Muttersprache in Institutionen der Erwachsenenbildung vorzubereiten.

Eine besondere Stellung zum Fach DaF nimmt die von Alois Wierlacher (Bayreuth) ins Leben gerufene ‚Interkulturelle Germanistik' ein (vgl. Wierlacher 1987). Zwar könnte man die ‚Interkulturelle Germanistik' dem Fach DaF im Sinne einer Literaturvermittlung im interkulturellen Kontext zurechnen, Wierlacher grenzt sich jedoch explizit vom Fach DaF ab und möchte die ‚Interkulturelle Germanistik' als eigenes ‚Fach' begründen. Die von Wierlacher vorgestellten Konzeptionen fügen sich in der Tat schlecht mit den Vorstellungen von interkulturellem Lernen zusammen, wie sie sonst im Fach DaF und DaZ vertreten werden. Die ‚Interkulturelle Germanistik' wird deshalb im folgenden nicht weiter berücksichtigt. (Zur Kritik an der ‚Interkulturellen Germanistik' vgl. Zimmermann 1989; Henrici 1990).

Wissenschaftler, die sich seit den 70er Jahren der oben unter Punkt (4) genannten Aufgabe zuwandten, verwendeten zur Abgrenzung von den tradtionellen Aufgaben des Faches Deutsch als Fremdsprache den Begriff Deutsch als Zweitsprache. Bereits 1974 erscheint eine Monographie von G. Mahler mit dem Titel „Zweitsprache Deutsch – Die Schulbildung der Kinder ausländischer Arbeitnehmer", Meyer-Ingwersen u. a. (1977) sprechen in ihrer Monographie „Zur Sprachentwicklung türkischer Schüler in der Bundesrepublik Deutschland" von der „Didaktik des Deutschen als Zweitsprache". Seitdem ist der Begriff in der wissenschaftlichen Diskussion des Faches fest etabliert. Ende der 70er Jahre taucht der Begriff „Deutsch als Zielsprache" auf; er wurde kreiert, um den Spracherwerb der Spätaussiedler benennen zu können, ohne sprachpolitische Empfindlichkeiten anzurühren. Denn für die Aussiedler als deutsche Staatsangehörige sollte die verlorengegangene ‚Muttersprache' Deutsch weder ‚Fremdsprache' sein, noch als ‚Zweitsprache' bezeichnet werden wie bei den Arbeitsmigranten (vgl. Kultusminister des Landes NRW 1978; Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg 1989; Lewandowski 1992). Eine generelle terminologische Unterscheidung zwischen Zweit- und Zielsprache hat sich allerdings nicht durchgesetzt.

Forschungsaktivitäten im Bereich DaZ sind, wie die obige Diskussion um die Abgrenzung von DaF und DaZ zeigt, teilweise auch im Fach Pädagogik angesiedelt. Nachdem sich in den 70er Jahren zunächst das Fach „Ausländerpädagogik" herausgebildet hatte (vgl. Boos-Nünning 1992; Boos-Nünning u. a. 1984), setzt sich in den 80er Jahren zunehmend der Begriff „Interkulturelle Erziehung" durch. Auch hier werden Fragestellungen des DaZ erörtert (vgl. Boos-Nünning 1992; Nieke 1992; vgl. auch die von A. J. Tumat seit 1984 im Schneider-Verlag, Baltmannsweiler, herausgegebene Reihe „Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie").

2. Differenzierungen zwischen Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache – Konsequenzen in der Forschung

Auch wenn Sprachlehrforschung und Fremdsprachendidaktik ein gemeinsames Dach für die Richtungen DaF und DaZ bilden, gibt es doch Unterschiede, welche die Inhalte der beiden Ausrichtungen wesentlich bestimmen.

1. Die Spracherwerbssituation: DaF-Lerner im Ausland, aber auch ausländische Studienbewerber, die nach Deutschland kommen, erlernen das Deutsche überwiegend gesteuert. Dagegen dominieren bei den Arbeitsmigranten und ihren Kindern die ungesteuerten Erwerbssituationen. – Verschiedene sozialpsychologische Faktoren, unter denen der Sprachkontakt mit Deutschen, Bindungen an das Aufnahmeland und Zukunftspläne die wichtigsten darstellen (vgl. Clahsen u. a. 1983), beeinflussen Spracherwerb und Sprachkompetenz der Zweitsprachenlerner.
2. Die Schichtzugehörigkeit: Die DaF-Lerner gehören meist der Mittel- und Oberschicht der Herkunftsländer an; sie haben eine abgeschlossene Schulbildung, haben auf

der Schule bereits eine Fremdsprache gelernt und sind von ihrer Sozialisation her auf ein Studium im Ausland vorbereitet. – Die DaZ-Lerner stammen in der Regel aus den unteren sozialen Schichten der Herkunftsländer, viele erwachsene Lerner sind im Herkunftsland nur einige Jahre zur Schule gegangen, manche sind Analphabeten. – Die beiden Gruppen sind deshalb nicht nur in ihrem Bildungsniveau, sondern auch in ihren Lerngewohnheiten sehr unterschiedlich.

3. Die sprachliche Sozialisation: Auf Grund der Sozialisationsbedingungen im Aufnahmeland verfügen die Kinder der Arbeitsmigranten z. T. weder über altersgemäße Kenntnisse in ihrer Herkunftssprache, noch in der Zweitsprache Deutsch. Während im Unterricht DaF altersgemäße Muttersprachenkenntnisse vorausgesetzt werden und ggf. darauf zurückgegriffen werden kann, müssen im Unterricht DaZ mit ausländischen Kindern besondere Maßnahmen ergriffen werden, um muttersprachliche und zweitsprachliche Entwicklung aufeinander zu beziehen.

Diese unterschiedlichen Voraussetzungen der Adressaten von DaF und DaZ spiegeln sich auch in den Forschungsaktivitäten in beiden Teilbereichen wider. Die Forschung wurde dabei besonders durch den von der Deutschen Forschungsgemeinschaft im Jahr 1973 gebildeten und bis 1981 geförderten Schwerpunkt „Sprachlehrforschung" stimuliert. Die im Schwerpunkt geförderten Projekte sollen wegen ihrer charakteristischen Fragestellungen in der Forschung der Bereiche DaF und DaZ kurz vorgestellt werden.

Im Bereich DaF wurden zwei Projekte gefördert, die beide im Goethe-Institut angesiedelt waren:

1. Im Projekt „Entwicklung von Lern- und Lehrverfahren sowie von Lern- und Lehrmaterialien zur gesprochenen Sprache von DaF-Lehrerstudenten" sollte die Deutschlehrerausbildung für die Sek. I an den Pädagogischen Hochschulen der Niederlande verbessert werden. Zu diesem Zweck wurde ein Katalog adressatenspezifischer Themen, Situationen und sog. Konfliktsituationen erstellt. Durch eine reflektierte Entwicklung der Sprechfertigkeit sollte zugleich eine Lehrkompetenz bei ausländischen DaF-Studenten aufgebaut werden. Die für die Niederlande entwickelten Vorschläge sollten Modellcharakter für den DaF-Unterricht im Ausland haben (Koordinierungsgremium 1983, 139). Die im Projekt geleisteten Arbeiten können in gewisser Weise als Ergänzung der Arbeiten gelten, die zur Erarbeitung der Themen- und Situationslisten des Zertifikats Deutsch als Fremdsprache (vgl. Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache 1972; Hüllen u. a. (Hg.) 1977) führten.

2. Im Projekt „Lehrschwierigkeiten im Fach ‚Deutsch als Fremdsprache' " wurden im Rahmen einer Fragebogenaktion bei DaF-Lehrern an Goethe-Instituten im In- und Ausland entsprechende Daten erhoben (Götze u. a. 1979). Als wichtigste Ergebnisse hielten die Autoren fest, dass interlinguale Fehlerursachen im DaF-Unterricht überschätzt würden und dass die Kenntnis der Regeln und der Gebrauchsnormen der deutschen Sprache unter den Lehrern des Goethe-Instituts nicht ausreichend sei. Die Autoren fordern die Durchführung von Lehrerfortbildungen (Koordinierungsgremium 1983, 159ff.).

Drei Projekte bezogen sich auf Fragestellungen von DaZ:

1. An der Universität Essen wurde der Bilingualismus türkischer und griechischer Kinder untersucht. Das Projekt schloss methodisch zunächst an die Untersuchung der sprachlichen Fähigkeiten jugoslawischer Schüler (Stölting u. a. 1980) an. Der Schwerpunkt der Projekte lag auf der Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch und der Förderung des Wortschatzerwerbs. Um die Alphabetisierung zu verbessern, wurden die typischen Schreibfehler der Kinder dokumentiert und analysiert. Zur Vermittlung des Wortschatzes wurde der Wortschatz der Lehrbücher und der Wortschatz, der von den Lehrern im Klassengespräch verwendet wurde, analysiert (vgl. Koordinierungsgremium 1983, 97–101; Meyer-Ingwersen u. a. 1977). Der größte Teil der Kinder waren damals sog. Seiteneinsteiger, d. h. Kinder, die bereits im Herkunftsland in der Muttersprache beschult waren. Es ergab sich deshalb aus Sicht der Projekte schon bald die Forderung, Fortbildungsprogramme für deutsche Lehrer von Ausländerkindern zu entwickeln, wobei Kenntnisse in der Herkunftssprache der Migrantenkinder, insb. in der Herkunftssprache Türkisch, gefordert wurden. So entstanden adressatenspezifische Lehrerfortbildungsmaterialien und Herkunftssprachenkurse (vgl. z. B. Meyer-Ingwersen; Neumann 1982; Benholz u. a. 1987; Lehrerfortbildung NRW 1982ff.; vgl. auch bibliografische Hinweise zur Lehrerfortbildung bei Boos-Nünning (Hg.) 1990).

2. Die Frage, unter welchen Bedingungen ausländische Arbeitnehmer Deutsch lernen und welche Mitteilungsbedürfnisse zwischen ausländischen und deutschen Arbeitern bestehen, untersuchten Barkowski u. a. in dem Projekt „Theorie und Praxis des Fremdsprachenerwerbs – Deutsch für ausländische Arbeiter" (vgl. Koordinierungsgremium 1983, 130). Auf der Grundlage eines Korpus von ca. 150 Stunden Unterrichtsmitschnitten entwickelten sie Ansätze einer pädagogischen Grammatik für den Unterricht mit ausländischen Arbeitnehmern (vgl. Barkowski u. a. 1980a). Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang, dass es in dem Projekt nicht gelang, Aussagen darüber zu machen, ob durch einen veränderten Unterricht die Lücke zwischen der Lernsituation im Klassenraum und der „Anwendung des Gelernten außerhalb der Unterrichtssituation" verringert werden konnte (Koordinierungsgremium 1983, 132). Um Entscheidungshilfen für den Einsatz von geeigneten Lehrwerken für den Unterricht mit ausländischen Arbeitern bereitzustellen, wurden in dem Projekt Beurteilungskriterien entwickelt und auf dieser Grundlage ein Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken publiziert (Barkowski u. a. 1980b). Die von den Autoren im Unterschied zur Beurteilung von Lehrwerken für DaF (vgl. Engel u. a. 1977; 1979) für die spezifische Adressatengruppe herausgearbeiteten Kriterien waren:

1. Darstellung und Verarbeitung des Kultur- und Identitätskonflikts,
2. Angemessenheit der sprachlichen Handlungen und des Informationsmaterials an die Alltagswirklichkeit des ausländischen Arbeiters,
3. Umgangssprachlichkeit und Orientierung an den Verbalisierungsbedürfnissen der Lernenden,
4. Berücksichtigung und Verarbeitung der spezifischen Spracherwerbsbedingungen der ausländischen Arbeiter,
5. Angemessenheit der Lehrmethode an die Lernerfahrungen erwachsener Lerner,
6. Künstlerisch-ästhetische Verarbeitung der Sprachlernsituation,
7. Kurs- und lernorganisatorische Rahmenbedingungen des Lehrwerks (Barkowski u. a. 1980b) (vgl. auch XIV). – Das Projekt war eng mit der Arbeit des 1974 auf Initiative des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung und der Bundesanstalt für Arbeit gegründeten „Sprachverbands Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V." verknüpft. So werden z. B. für die Deutschkurse des Sprachverbandes bis heute nur Lehrwerke zugelassen, wenn sie auf der Kriterienliste, die vom Sprachverband weiterentwickelt wurde (vgl. Paleit 1990; Paleit 1997), positiv beurteilt wurden.

3. Das dritte große Projekt im Bereich DaZ, das im DGF Schwerpunkt „Sprachlehrforschung" gefördert wurde, war das Heidelberger Projekt „Pidgin-Deutsch" (Koordinierungsgremium 1983, 140ff.; Heidelberger Forschungsprojekt 1976; Klein 1984). In diesem Projekt wurden mit teilnehmender Beobachtung und linguistischen Interviews von 48 erwachsenen Ausländern Sprachdaten und Sozialdaten erhoben. Obwohl die Zielstellung des Projekts auf praktische Anwendung im Unterricht DaZ ausgerichtet war – es sollte das Erlernen des Deutschen durch ausländische Arbeiter untersucht und auf dieser Grundlage Vorschläge für die Verbesserung des Unterrichts gemacht werden –, haben die Ergebnisse in dieser Hinsicht nur wenig praktische Bedeutung erlangt. Die Bedeutung ist eher darin zu sehen, dass die Diskussion um Spracherwerbssequenzen und die soziolinguistischen Faktoren, die Spracherwerb beeinflussen, durch dieses Projekt in das Fach DaZ hineingetragen wurden. Auf den Erfahrungen des Heidelberger Projekts aufbauend konnten im Wuppertaler ZISA-Projekt Spracherwerbssequenzen herausgearbeitet werden, die bei der Erstellung von Lehr- und Lernmaterial heute beachtet werden (vgl. Clahsen u. a. 1983) (vgl. auch IX).

Vergleicht man die Projekte in den beiden Teilbereichen DaF und DaZ, so lässt sich folgendes feststellen: Die Projekte im Bereich DaF haben – entsprechend den Interessen des Goethe-Instituts – eher universellen Charakter, d. h. es wird eine Übertragbarkeit auf das Lernen von DaF im globalen Maßstab angestrebt. Die DaZ-Projekte unterscheiden dagegen deutlich zwischen Kindern und Erwachsenen und berücksichtigen sozialpsychologische Faktoren sowie die Herkunftssprache und -kultur in ihren Analysen in starkem Maße. Die genannten Projekte im Bereich DaZ haben der Forschung wichtige Impulse gegeben, die bis in die heutige Zeit nachwirken (vgl. Kutsch/Desgranges 1985; Antos 1988). Ein Überblick über die wichtigsten Arbeiten im Bereich DaZ bis 1984 lässt sich mit der Bibliografie von Boos-Nünning (1990) gewinnen.

Verursacht durch den Zuzug von Spätaussiedlern aus Polen Ende der 70er Jahre und

aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion seit Ende der 80er Jahre wendet sich die Forschung im Bereich DaZ Fragestellungen der sprachlichen Integration dieser neuen Migrantengruppen zu. Eine Übersicht über diesbezügliche Forschungsprojekte wurde in Heft 1, 1995 der Zeitschrift *Deutsch lernen* gegeben. (Vgl. Baur u. a. 1999).

Die Wirkung der im DFG-Schwerpunkt „Sprachlehrforschung" geförderten DaF-Projekte auf die Entwicklung des Faches ist weniger deutlich auszumachen. Im Bereich DaF ist insgesamt ein sehr breites und heterogenes Forschungsspektrum vertreten. Versuche, die Vielfältigkeit der Forschungen und Methoden zu ordnen und wertvolle bibliographische Hinweise finden sich bei Henrici (1986); Glück (1991); Henrici/Koreik (1994); Rösler (1994) und Dittmar/Rost-Roth (1995).

3. Die Rolle der Muttersprache bei der Sozialisation ausländischer Kinder

In den Untersuchungen zur Sprachentwicklung der Kinder ausländischer Arbeitnehmer war schon früh auf das Problem der Zweisprachigkeit und auf die Notwendigkeit der Förderung der Muttersprache aufmerksam gemacht worden (vgl. Meyer-Ingwersen u. a. 1977; Stölting u. a. 1980). Auffallend ist, dass der wichtigste Faktor, durch den sich die Migrantenkinder am deutlichsten von den monolingualen Kindern unterscheiden, nämlich die Muttersprache, nur selten in wissenschaftliche Untersuchungen zur sprachlichen Sozialisation der Ausländerkinder eingeschlossen wurde. Mit Ausnahme der Arbeit von Stölting u. a. (1980) gibt es bis in die 80er Jahre keine größere und systematische Untersuchung in der Bundesrepublik Deutschland, die die sprachliche Entwicklung in der Erstsprache bzw. Muttersprache und der Zweitsprache zueinander in Beziehung setzen würde.

Dies ist um so erstaunlicher, als in der Diskussion um eine angemessene Sozialisation von Migrantenkindern das Verhältnis von muttersprachlicher und zweitsprachlicher Entwicklung eines der Kernthemen ist, das auch weitreichende unterrichtsorganisatorische Folgen hat. Die entscheidenden Fragen sind:

1. Welche Rolle spielt die Muttersprache für die Sozialisation eines Individuums, das in einer zweiten Sprache und Kultur eine den Monolingualen vergleichbare Handlungskompetenz erreichen soll?
2. Wie wird muttersprachliches und zweitsprachliches Lernen curricular umgesetzt? Dabei ist offensichtlich, dass die curriculare Organisation eigentlich in Abhängigkeit von der Antwort auf die erste, entwicklungspsychologische Frage vorgenommen werden müsste.

Dies ist jedoch in der bildungspolitischen Realität selten der Fall – politische Zielsetzungen dominieren die organisatorischen Maßnahmen, ohne auf Erkenntnisse aus der Bilingualismusforschung (vgl. Art. 63) Rücksicht zu nehmen. Die Diskussion um den muttersprachlichen Unterricht für Ausländerkinder in der Bundesrepublik zeigt, dass es insb. darum geht, welche Bedeutung man der sog. Interdependenzhypothese zuweist. Die insb. von Cummins (1979; 1984) in zahlreichen Publikationen bekannt gemachte Interdependenzhypothese besagt, dass sich die kognitive Entwicklung des Individuums auf der Basis der Muttersprache vollzieht und dass die Muttersprache unter zweisprachigen Sozialisationsbedingungen bis zu einem gewissen Niveau vorrangig vor der Zweitsprache gefördert werden muss (erstes Schwellenniveau), wenn negative Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung vermieden werden sollen. Wenn sich die Muttersprache voll entwickeln kann, und auch Lese- und Schreibfertigkeiten in der Muttersprache ausgebildet werden (zweites Schwellenniveau), ergeben sich kognitive Vorteile für bilingual sozialisierte Individuen. Ausgangspunkt für die Interdependenzhypothese bildete die UNESCO-Untersuchung von Skutnabb-Kangas/Toukomaa (1976), bei der die Autoren die Sprach- und Schulentwicklung von 351 finnischen Kindern in Schweden untersuchten. Sie stellten fest, dass die Entwicklung in der Zweitsprache (Schwedisch) mit der Kenntnis der Muttersprache (Finnisch) korrelierte: Die Kinder, die eine normale muttersprachliche Entwicklung bis zu einem Durchschnittsalter von 9½ Jahren nicht durchlaufen konnten, deren muttersprachliche Kompetenz also im Vergleich zur finnischen Normpopulation mangelhaft ausgebildet war, erreichten auch die schlechtesten Werte der Sprachbeherrschung in der Zweitsprache, und zwar unabhängig von der Aufenthaltsdauer im Aufnahmeland. Mit anderen Worten, die Defizite in der muttersprachlichen Entwicklung schienen sich auf die Entwicklung der Zweit-

sprache auszuwirken und konnten auch nicht durch den Faktor ‚Zeit' kompensiert werden.

Den finnischen Kindern, die im Alter um 10 Jahre nach Schweden einwanderten, also das erste Schwellenniveau bereits überschritten hatten, eröffneten sich nach den Daten der Studie die besten Chancen für einen erfolgreichen Zweitsprachenerwerb und damit für das Erreichen normaler Schulleistungen im schwedischen Schulsystem, was den in jüngerem Alter eingewanderten Kindern versagt blieb. Wieder anders verlief die Entwicklung bei den mit 12 Jahren eingewanderten Kindern: Ihre Sprachentwicklung verlief etwas langsamer als die der 10jährigen, erreichte aber ebenfalls das Durchschnittsniveau monolingualer Schweden. Skutnabb-Kangas/Toukomaa (1976) schließen daraus, dass die sprachliche Entwicklung in der Muttersprache und die allgemeine kognitive Entwicklung in einer Wechselbeziehung zueinander stehen und dass die Muttersprachenentwicklung bis zur Phase des abstrakten Denkens (nach Piaget) durchlaufen sein muss, um eine ungestörte kognitive Entfaltung in allen Bereichen zu gewährleisten. Zu beachten ist bei der Entwicklung in der Zweitsprache, dass es Latenzzeiten von bis zu 6 Jahren geben kann. Skutnabb-Kangas (1981, 84) kritisiert, dass viele Untersuchungen zu kurzatmig angelegt sind, indem sie die Effekte von bestimmten didaktischen Interventionen unmittelbar nachgewiesen sehen wollen. Auf Grund der alarmierenden Daten der Studie setzen sich Skutnabb-Kangas und Cummins seitdem für einen konsequenten muttersprachlichen Unterricht ein (vgl. Toukooma/ Skutnabb-Kangas 1977; Skutnabb-Kangas 1981; Cummins 1984; Skutnabb-Kangas/ Cummins 1988). Unklarheiten in der Interdependenzhypothese diskutiert Noack (1987). Eine ausführliche zusammenfassende Darstellung der Probleme und Chancen bei der bilingualen Entwicklung des Kindes geben Fthenakis u. a. (1985).

Unter dem Eindruck der internationalen Forschungslage und den beobachteten Problemen ausländischer Kinder an deutschen Schulen wurden Förderungsmaßnahmen für ausländische Kinder unter besonderer Berücksichtigung der Muttersprache immer nachdrücklicher gefordert. Boos-Nünning u. a. (1983) analysieren europäische Modellversuche zur sprachlichen Integration von Gastarbeiterkindern und machen darauf aufmerksam, dass der muttersprachliche Unterricht verstärkt und verbessert werden muss und dass Sprachförderungsmaßnahmen als dauerhafte Aufgabe der Aufnahmeländer verstanden werden müssen und sich nicht auf die Zeit der Primarstufe beschränken ließen. Dazu bedürfe es auch einer qualifizierten Lehrerausbildung für Kinder ausländischer Arbeitnehmer. Mit der Veröffentlichung des *„Memorandums zum Muttersprachlichen Unterricht"* (1983) durch einen Arbeitskreis, an dem u. a. die Kirchen, Verbände ausländischer Arbeitnehmer, Vertreter der Botschaften der Herkunftsländer und deutsche Linguisten beteiligt waren, erreichte die Diskussion um eine zweisprachige schulische Sozialisation der Migrantenkinder einen Höhepunkt. (Vgl. auch die Dokumentation in BAGIV 1985, wo das Memorandum erneut veröffentlicht wurde.) Das Memorandum folgt unter Berufung auf Wygotski (1934) im Wesentlichen der Interdependenzhypothese und stellt fest, dass die volle Entfaltung der Muttersprache Vorbedingung des Schulerfolgs ausländischer Kinder sei. Die schulische Sozialisation der ausländischen Kinder müsse deshalb konsequent in eine bilinguale und bikulturelle Sozialisation eingebettet werden. Die Autoren schlagen vor, dass ausländische Kinder in sprachhomogenen Klassen zusammengefasst werden sollen und nicht nur muttersprachlicher Unterricht, sondern auch Fachunterricht in den Herkunftssprachen (und nachfolgend der Zweitsprache Deutsch) erteilt wird.

Diese Position wird von Götze (1983) und Liebe-Harkort (1983) kritisiert. Götze behauptet, dass man auf Grund der Sozialisationsbedingungen ausländischer Kinder in der Bundesrepublik Deutschland nicht mehr davon ausgehen dürfe, dass die schulische Sozialisation notwendigerweise in der Muttersprache erfolgen müsse, die Zweitsprache Deutsch würde für die Entwicklung von Sprache und Denken der Migrantenkinder zunehmend an Bedeutung gewinnen. Die soziolinguistischen Bedingungen für die Entstehung von Zweisprachigkeit hält Götze in der deutschen Gesellschaft für nicht gegeben. Er bezweifelt, dass ein bilingualer Unterricht in der Bundesrepublik in absehbarer Zeit überhaupt realisierbar sei. Schließlich hält er es für die Integration für schädlich, die Schüler in bilingualen Unterrichtsphasen von anderen, deutschen und ausländischen, Schülern abzutrennen. Liebe-Harkort sieht, im Gegensatz zu Götze, die Einbeziehung der Muttersprache der Migrantenkinder als eine grundlegende Bedingung an, um eine erfolgreiche

Beschulung zu gewährleisten. Die schulisch vermittelte Lesefertigkeit in der Muttersprache hält er für wichtig, damit die schriftlichen Medien des Herkunftslandes zu einer Erweiterung der Weltsicht beitragen können. Gefahren sieht Liebe-Harkort darin, dass das Memorandum zur Segregation ausländischer Schüler missbraucht werden könnte, indem ausländische Kinder in eigenen Klassen zusammengefasst werden und minderwertige Schulabschlüsse erhalten, wie das im „Bayrischen Modell" der Fall sei. (Zur Kritik am Bayrischen Modell vgl. Boos-Nünning 1981; zur Zweisprachigkeit von Migrantenkindern vgl. Graf 1987; eine Übersicht über Beschulungsmodelle in der Bundesrepublik Deutschland geben Thürmann 1992 und Reich/Hienz de Albentiis 1998).

Die Diskussion um die Rolle der Muttersprache bei der schulischen Sozialisation ausländischer Kinder wurde zu Beginn der 80er Jahre auf der Basis von Untersuchungen geführt, die nicht in der Bundesrepublik Deutschland durchgeführt worden waren. Es wurden Zweifel geäußert, ob die UNESCO-Studie von Skutnabb-Kangas/Toukooma und die Interdependenz-Hypothese in ihrer Aussage verallgemeinerbar waren. Lediglich Stölting (1980) hatte auf der Grundlage von Daten aus den frühen 70er Jahren in seiner Untersuchung bereits auf die Gefahr einer ‚doppelseitigen Halbsprachigkeit' (Semilingualismus) aufmerksam gemacht, wenn die Muttersprache der Migrantenkinder nicht ausreichend gefördert wird. In einem Modellversuch an Berliner Gesamtschulen zeigte sich eine auffällige Parallele zu den schwedischen Untersuchungen: Bei türkischen Kindern, die in der Türkei gute Muttersprachenkenntnisse bis zum Alter von etwa 10 Jahren erworben hatten, verlief die Sprachentwicklung im Deutschen besser als bei den in Deutschland aufgewachsenen Kindern, die häufig Defizite in beiden Sprachen aufwiesen (Steinmüller 1987): Auch Rehbein (1982; 1987) stützt mit qualitativen Analysen die Annahme der Interdependenzhypothese. Er stellt fest, dass die Muttersprache der Migrantenkinder in den Unterrichtsprozess eingeschlossen werden muss. – Eine Studie von Röhr-Sendlmeier (1985) wies scheinbar einen anderen Weg: Ohne Berücksichtigung der Zweisprachigkeit der Kinder untersuchte Röhr-Sendlmeier den Zuwachs von Deutschkenntnissen türkischer Erstklässler in einem Abstand von 9 Monaten und stellte fest, dass die Kinder mit besseren sprachlichen Eingangsvoraussetzungen im Deutschen am Ende des Untersuchungszeitraums weiterhin die besseren Deutschkenntnisse hatten. Aus diesem vorhersehbaren Ergebnis leitet sie die kurzschlüssige Empfehlung ab, dass ausländische Eltern mit ihren Kindern Deutsch sprechen sollten, um deren Bildungschancen im deutschen Schulsystem zu verbessern. Röhr-Sendlmeier ignorierte damit die Bilingualismusforschung, die langfristige Maßnahmen und Beobachtungen für unabdingbar hält, und leistete den Kräften in der Politik Vorschub, die eine Assimilation der ausländischen Kinder durch Submersion (Verdrängung der Muttersprache durch die Zweitsprache) für richtig halten. Entscheidend ist, welches Spracherwerbsniveau längerfristig erreicht wird. In neueren Untersuchungen von Hepsöyler/Liebe-Harkort (1991) und Baur/Meder (1992) wird die Abhängigkeit der zweitsprachlichen Entwicklung ausländischer Kinder in der Bundesrepublik Deutschland von ihren Kenntnissen in der Muttersprache bestätigt (vgl. auch Müller 1997).

Hepsöyler/Liebe-Harkort (1991) untersuchten das Sprachvermögen türkischer Schulanfänger (N = 60) in der Muttersprache und der Zweitsprache Deutsch. Die sprachlichen Daten wurden elizitiert, indem von den Versuchsleitern im Einzelgespräch mit den Schülern dieselbe Bildgeschichte auf Türkisch und auf Deutsch wiedergegeben wurde. Die Interviews wurden transkribiert und in Bezug auf Wortschatz und Grammatik analysiert. Um die Sprachkenntnisse der türkischen Kinder mit monolingualen deutschen Schülern vergleichen zu können, wurden entsprechende Sprachaufnahmen von 15 deutschen Kindern analysiert. Die Autoren kommen zu dem Ergebnis, dass die Sprachkompetenz im Deutschen nur rudimentär ist und Schulversagen der türkischen Kinder vorhersehbar ist, wenn die Muttersprache bei der schulischen Sozialisation nicht angemessen berücksichtigt wird. Die Muttersprache stelle bei der Mehrheit der türkischen Kindern ein stabiles Fundament für die Ausbildung einer altersgemäßen kognitiven Entwicklung und den Aufbau einer zweisprachigen Erziehung dar.

Baur/Meder (1992) überprüften die Interdependenzhypothese, indem sie die schriftlichen Leistungen von 383 jugoslawischen und 372 türkischen Schülern in den Klassenstufen 5–10 in der Muttersprache und in der Zweitsprache Deutsch mittels eines C-Tests auswerteten. Die Interdependenzhypothese

konnte dabei eindeutig bestätigt werden, d. h. die statistische Wahrscheinlichkeit, dass ein Schüler mit guten Muttersprachenkenntnissen gute Deutschkenntnisse und mit schlechten Muttersprachenkenntnissen auch schlechte Deutschkenntnisse hat, erwies sich in beiden Sprachgruppen als hochsignifikant. In derselben Untersuchung konnte auch gezeigt werden, dass die Schüler, die mehr Deutsch in ihren Familien sprachen, in den höheren Klassen keine besseren Sprachkenntnisse im Deutschen mehr aufwiesen als die Schüler, die im Elternhaus die Muttersprache verwendeten und daher die Muttersprache auch besser beherrschten. Die Pflege der Muttersprache in den Familien steht nach diesen Ergebnissen dem Erwerb guter Deutschkenntnisse nicht entgegen.

Mrazović/Stölting (1989) kommen in einer Untersuchung zum Wortschatz von (ehemals) jugoslawischen Kindern in der Muttersprache und im Deutschen zu dem Ergebnis, dass der deutsche Wortschatz bei den jugoslawischen Schülern zwar der präferierte sei, dass aber die Muttersprache einen eigenen Wert behielte und weniger subordiniert sei, als dies von den Ergebnissen her vermutet werden könne. Das Deutsche und die Muttersprache verteilen sich nach dieser Untersuchung auf verschiedene Domänen. Das Verhältnis der Sprachen zueinander kann dabei sehr individuell ausgeprägt sein. Die im schulischen Kontext besser erworbene deutsche Sprache bildet teilweise die Basis zum Erwerb muttersprachlicher Äquivalente. Unterschiede im Niveau der Wortschatz- und Sprachkenntnisse in beiden Sprachen korrelieren in dieser Studie stark mit den Bildungsinteressen des Elternhauses.

Aus den bisherigen Untersuchungen im Bereich DaZ lassen sich einige Forschungsdesiderate ableiten:

1. Vertiefte Untersuchungen zur Interdependenz der Entwicklung von Muttersprache und Zweitsprache bei Migranten (einschließlich Aussiedlern), so dass begründete didaktische Konzeptionen auf diesen Erkenntnissen aufbauen können.
2. Erforschung der Lernersprache und der spezifischen Lernschwierigkeiten von Migrantenkindern in fortgeschrittenen Lernstadien – insb. auch in Bezug auf den Anteil interlingualer Transferprozesse in beiden Richungen.
3. Erforschung der Entwicklung und Umsetzung von erfolgreichen Lernstrategien mit dem Ziel, Lernstrategien auch lehren zu können (vgl. Rampillon/Zimmermann 1997; Nodari 1994).
4. Die Erforschung der Möglichkeiten, wie die sprachliche Integration von Migranten durch die Vermittlung von spezifischen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen in der Lehrerausbildung generell und in der Deutschlehrerausbildung im Besonderen verbessert werden kann (vgl. z. B. Landesinstitut 1987; Henrici/Riemer 1994).
5. Die Erforschung von Kulturkontakt auf der Ebene sprachlicher Interaktion und auf der Ebene der Sprachrezeption. Hierzu gehört einerseits die Erforschung von kommunikativen Stilen und Kommunikationsstrategien im Deutschen als *lingua franca* bei der Kommunikation zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen und bei der Kommunikation zwischen Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern (vgl. Clyne 1994). Auf der anderen Seite bedarf es der Erforschung kulturspezifischer Verarbeitungsmechanismen bei der Rezeption von Texten bei Angehörigen verschiedener Kulturen. Dazu ist auch die Verarbeitung von literarischen Texten im Rahmen von Lehr- und Lernprozessen Aufmerksamkeit zu schenken, wie es im schulischen Kontext als Ansatz interkulturellen Lernens gefordert wird (vgl. z. B. Rösch 1993).

4. Literatur in Auswahl

Ammon, Ulrich (1991): *Die internationale Stellung der deutschen Sprache.* Berlin/New York.

Antos, Gerd (Hg.) (1988): *„Ich kann ja Deutsch!" Studien zum fortgeschrittenen Zweitsprachenerwerb von Kindern ausländischer Arbeiter.* Tübingen.

Apeltauer, Ernst (Hg.) (1987): *Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht.* München.

BAGIV (= Bundesarbeitsgemeinschaft der Immigrantenverbände) (Hg.) (1985): *Muttersprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland.* Hamburg.

Barkowski, Hans u. a. (1980a): *Handbuch für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern.* Kronberg.

– u. a. (1980b): *Deutsch für ausländische Arbeiter. Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken.* Kronberg.

Baur, Rupprecht S.; Gregor Meder (1992): Zur Interdependenz von Muttersprache und Zweitsprache bei jugoslawischen Migrantenkindern. In: Baur u. a. (Hg.) (1992), 109–140.

– u. a. (Hg.) (1992): *Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit.* Baltmannsweiler.

– u. a. (1999): *Die unbekannten Deutschen. Ein Lese- und Arbeitsbuch zu Geschichte, Sprache und Integration russlanddeutscher Aussiedler.* Baltmannsweiler.

Benholz, Claudia u. a. (1987): *Neugriechisch. Ein problemorientiertes Lehrwerk.* Berlin.

Boos-Nünning, Ursula (1991): Muttersprachliche Klassen für ausländische Kinder. Eine kritische Diskussion des bayrischen ‚Offenen Modells'. In: *Deutsch Lernen* 2, 40–69.

– (1992): 20 Jahre Ausländerforschung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Baur u. a. (Hg.), 2–25.

– (Hg.) (1990): *Die türkische Migration in deutschsprachigen Büchern 1961–1984.* Opladen.

– u. a. (1983): *Aufnahmeunterricht, Muttersprachlicher Unterricht, Interkultureller Unterricht.* München.

– u. a. (1984): Krise – oder Krisengerede? Von den Pflichten einer illegitimen Wissenschaft. In: Hans Reich; Fritz Wittek (Hg.): *Migration, Bildungspolitik, Pädagogik.* Essen/Landau, 7–34.

Clahsen, Harald u. a. (1983): *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter.* Tübingen.

Clyne, Michael (1994): *Intercultural Communication at Work. Cultural Values in Discourse.* Cambridge.

Cummins, Jim (1979): Linguistic Interdependence and Educational Development of Bilingual Children. In: *Review of Educational Research* 49, 222–251. (Auszugsweise Übersetzung unter dem Titel „Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Zum Zusammenwirken von linguistischen, soziokulturellen und schulischen Faktoren auf das zweisprachige Kind." In: *Die deutsche Schule* 3, 187–198.)

– (1984): *Bilingualism and special education. Issues in assessment and pedagogy.* Cleveland.

Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache 1972. Bonn/Frankfurt.

Dittmar, Norbert; Martina Rost-Roth (Hg.) (1995): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin.* Frankfurt a. M. u. a.

Ehnert, Rolf (Hg.) (1982): *Einführung in das Studium des Faches Deutsch als Fremdsprache.* Frankfurt a. M.

Engel, Ulrich u. a. (1977; 1979): *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache.* Heidelberg. Bd. I 1977, Bd. II 1979.

Fthenakis, Wassilios E. u. a. (1985): *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten.* München.

Glück, Helmut (1989): Meins und Deins = Unsers? Über das Fach ‚Deutsch als Fremdsprache' und die ‚Interkulturelle Germanistik'. In: Peter Zimmermann (Hg.): *Interkulturelle Germanistik. Dialog der Kulturen auf Deutsch?* Frankfurt a. M. u. a., 57–92 (wiederveröffentlicht in Henrici/Koreik (Hg.) 1994).

– (1991): Deutsch als Fremdsprache und als Zweitsprache: eine Bestandsaufnahme. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 2, 12–63 (wiederveröffentlicht in Henrici/Koreik (Hg.) 1994).

Götze, Lutz u. a. (1979): *Lehrschwierigkeiten im Fach „Deutsch als Fremdsprache". Abschlußbericht.* München.

– (1983): Die Rolle der Muttersprache beim Zweitspracherwerb: Anmerkungen zum ‚Memorandum zum Muttersprachlichen Unterricht'. In: *Deutsch Lernen* 4, 1983, 48–60.

Gogolin, Ingrid (1988): *Erziehungsziel Zweisprachigkeit: Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule.* Hamburg.

Graf, Peter (1987): *Frühe Zweisprachigkeit und Schule. – Empirische Grundlagen zur Erziehung von Minderheitenkindern.* München.

Heidelberger Forschungsprojekt (1976): *Heidelberger Forschungsprojekt „Pidgin-Deutsch spanischer und italienischer Arbeiter in der Bundesrepublik".* (= Arbeitsberichte III des DFG-Projekts) Heidelberg.

Henrici, Gert (1986): *Studienbuch: Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (und anderer Fremdsprachen).* Paderborn u. a.

– (1990): Interkulturelle Germanistik à la Bayreuth. Anmerkungen aus der Sicht eines Vertreters des Faches Deutsch als Fremdsprache. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 1, 38–44.

– (1992): Die Kontur des Faches Deutsch als Fremdsprache. Ein Vorschlag. In: *Deutsch als Fremdsprache* 2, 67–71 (wiederveröffentlicht in Henrici/Koreik (Hg.) 1994).

– ; Uwe Koreik (1994): Zur Konstituierung des Faches Deutsch als Fremdsprache. Eine Einleitung und Bestandsaufnahme. In: Henrici/Koreik (Hg.) 1994, 1–42.

–; – (Hg.) (1994): *Deutsch als Fremdsprache. Wo warst Du, wo bist Du, wohin gehst Du?* Baltmannsweiler.

–; Claudia Riemer (Hg.) (1994): *Einführung in die Didaktik Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen.* Baltmannsweiler.

Hepsöyler, Ender; Klaus Liebe-Harkort (1991): *Muttersprache und Zweitsprache.* Frankfurt a. M. u. a.

Hohmann, Manfred (Hg.) (1982): *Unterricht mit ausländischen Kindern.* München.

Hüllen, Werner u. a. (Hg.) (1977): *Sprachminima und Abschlußprofile. Beiträge zur Erarbeitung von Sprachinventaren für den modernen Fremdsprachenunterricht.* Frankfurt.

Koordinierungsgremium im Schwerpunkt „Sprachlehrforschung" (Hg.) (1983): *Sprachlehr-*

und Sprachlernforschung: Begründung einer Disziplin. Tübingen.

Krumm, Hans-Jürgen (1978): Sprachvermittlung und Sprachlehrforschung Deutsch als Fremdsprache. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 4, 87–101 (wiederveröffentlicht in Henrici/Koreik (Hg.) 1994).

Kultusminister des Landes NRW (Hg.) (1978): *Deutsch als Zielsprache. Handbuch für Lehrer an Fachschulen.* Köln/Frechen.

Kutsch, Stefan; Ilka Desgranges (Hg.) (1985): *Zweitsprache Deutsch – ungesteuerter Erwerb. Interaktionsorientierte Analysen des Projekts Gastarbeiterkommunikation.* Tübingen.

Landesinstitut (1987) = Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.) (1987): *Lehreraus- und fortbildung im Bereich Ausländerpädagogik.* Soest.

Lehrerfortbildung NRW (1982ff.) = *Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen. Unterricht für ausländische Schüler.* Neuss und Soest 1982ff.

Lewandowski, Theodor (1991): *Deutsch als Zweit- und Zielsprache.* Trier.

Liebe-Harkort, Klaus (1983): Muttersprachenunterricht – ein Problem der Integration: Zum Memorandum zum Muttersprachlichen Unterricht. In: *Deutsch Lernen* 4, 61–70.

Mahler, Gerhart (1974): *Zweitsprache Deutsch – Die Schulbildung der Kinder ausländischer Arbeitnehmer.* Donauwörth.

Memorandum zum Muttersprachlichen Unterricht. In: *Deutsch lernen* 1, 75–97.

Meyer-Ingwersen, Johannes u. a. (1977): *Zur Sprachentwicklung türkischer Schüler in der Bundesrepublik.* Kronberg.

– ; Rosemarie Neumann (1982): *Türkisch für Lehrer.* München.

Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (Hg.) (1989): *Deutsch als Zielsprache. Theoretische Reflexionen und praktische Handreichungen. Reihe D Heft 1. Materialien zur Eingliederung von ausgesiedelten Kindern und Jugendlichen in die Schulen Baden-Württembergs.*

Müller, Romano (1997): *Sozialpsychologische Grundlagen des schulischen Zweitsprachenerwerbs bei Migrantenschülerinnen.* Aarau u. a.

Mrazovic, Pavica; Wilfried Stölting-Richert (1989): Die Wortschatzbeherrschung zweisprachiger jugoslawischer Schüler in Niedersachsen. In: *Deutsch lernen* 4, 1989, 28–55.

Nehr, Monika u. a. (1988): *In zwei Sprachen lesen lernen – geht denn das? Erfahrungsbericht über die zweisprachige koordinierte Alphabetisierung.* Weinheim/Basel.

Nieke, Wolfgang (1992): Konzepte interkultureller Erziehung: Perspektivwechsel in der Arbeit mit ausländischen Kindern und Jugendlichen. In: Baur u. a. (Hg.) 1992, 47–70.

Noack, Barbara (1987): Erwerb einer Zweitsprache: Je früher, desto besser? – Über die Chancen sprachlicher Integration türkischer Gastarbeiterkinder. In: *Deutsch lernen* 12, 1987, 3–33.

Paleit, Dagmar (1990): Zur Beurteilung von Lehrwerken für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitnehmern. In: *Deutsch lernen* 1, 1990, 44–61.

– (Hg.) (1997): *Ansicht – Einsicht: zur zielgruppenspezifischen Betrachtung von DaF-Lehrwerken.* Mainz.

Rehbein, Jochen (1982): Worterklärungen türkischer Kinder. In: *OBST* 22, 122–157.

– (1987): Diskurs und Verstehen. Zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache. In: Apelthauer (Hg.), 113–172.

Reich, Hans H. (1980): Deutschlehrer für Gastarbeiterkinder. Eine Übersicht über Ausbildungsmöglichkeiten in der Bundesrepublik. In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 15, 187–213 (wiederveröffentlicht in Henrici/Koreik (Hg.) 1994).

– (1982a): Zum Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. In: Hohmann (Hg.) 1982, 149–184.

– (1982b): Das Berufsfeld des Lehrers für ausländische Schüler in der Bundesrepublik Deutschland. In: Ehnert (Hg.) 1982, 29–42.

–/Milena Hienz de Albentiis (1998): Der Herkunftssprachenunterricht. In: *Deutsch Lernen* 1, 1998, 3–45.

Röhr-Sendlmeier, Una M. (1985): *Zweitsprachenerwerb und Sozialisationsbedingungen.* Frankfurt/Bern/New York.

– (1986): Stand der Forschung zum Zweitsprachenerwerb ausländischer Schüler. In: *Lernen in Deutschland* 2, 1986, 40–45.

Rösch, Heidi (1993): Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und interkultureller Deutschunterricht – ein Blick zurück in die Zukunft der Deutschdidaktik. In: Ulrich Steinmüller (Hg.) (1993): *Deutsch international und interkulturell.* Frankfurt a. M., 7–22.

Rösler, Dietmar (1994): *Deutsch als Fremdsprache.* Stuttgart.

Skutnabb-Kangas, Tove (1981): *Bilingualism or Not. The Education of Minorities.* Clevedon.

– ; Jim Cummins (Hg.) (1988): *Minority education: from shame to struggle.* Clevedon.

– ; Pertti Toukomaa (1976): *Teaching Migrant Children's Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Sociocultural Situation of the Migrant Family.* Helsinki.

Steinmüller, Ulrich (1987): Sprachentwicklung und Sprachunterricht türkischer Schüler (Türkisch und Deutsch) im Modellversuch ‚Integration ausländischer Schüler in Gesamtschulen'. In: *Gesamtschulinformationen. Sonderheft 1: Modellversuch „Inte-*

gration ausländischer Schüler an Gesamtschulen". Berlin, 207–315.

Stölting, Wilfried u. a. (1980): *Die Zweisprachigkeit jugoslawischer Schüler in der Bundesrepublik.* Wiesbaden.

Thürmann, Eike (1992): Muttersprachlicher Unterricht für ausländische Schüler – die Situation in der Bundesrepublik Deutschland. In: Baur u. a. (Hg.), 96–108.

Toukomaa, Pertti; Tove Skutnabb-Kangas (1977): *The Intensive Teaching of the Mother Tongue to Migrant Children at Preschool Age.* Tampere.

Tumat, Alfred J. (Hg.) (1986): *Zweitsprache Deutsch. Schwellenwortschatz.* Baltmannsweiler.

Weinrich, Harald (1978): „Deutsch als Fremdsprache" – Konturen eines neuen Faches. (Vortrag, gehalten auf der Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache in Bonn 1977). In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache* (wiederveröffentlicht in Henrici/Koreik (Hg.) 1994).

Wygotski, Lew S. (1934): *Denken und Sprechen.* Moskau (dt. Übersetzung Berlin 1964).

Zimmermann, Peter (Hg.) (1987): *Interkulturelle Germanistik. Dialog der Kulturen auf Deutsch?* Frankfurt a. M. u. a.

Rupprecht S. Baur, Essen (Deutschland)