



Winfried Ulrich (Hrsg.)

Deutschunterricht

in Theorie und Praxis (DTP)

10

Deutsch
als
Fremdsprache

Ingelore Oomen-Welke
Bernt Ahrenholz
(Hrsg.)



Deutschunterricht in Theorie und Praxis

DTP

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

herausgegeben von

Winfried Ulrich

Band 10



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Deutsch als Fremdsprache

herausgegeben von

Ingelore Oomen-Welke

und

Bernt Ahrenholz



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Umschlag: PE-Mediendesign, Elke Boscher,
88521 Ertingen

Leider ist es uns nicht gelungen, die Rechteinhaber aller Texte und Abbildungen zu ermitteln bzw. mit ihnen in Kontakt zu kommen.

Berechtigte Ansprüche werden selbstverständlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

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

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN: 978-3-8340-0509-0 – **2. unveränderte Auflage**

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, D-73666 Baltmannsweiler
Homepage: www.paedagogik.de

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

Inhaltsverzeichnis

Vorwort des Herausgebers des Handbuchs „Deutschunterricht in Theorie und Praxis“	IX
---	----

Vorwort der Herausgeber dieses Bandes	XIII
--	------

A Begrifflichkeiten, Geschichte und Verbreitung des Deutschen als Fremdsprache

A1 Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache. Orientierungen von <i>Bernt Ahrenholz</i>	3
A2 DaF in Deutschland, DaF in der Welt von <i>Hans-Werner Huneke</i>	11
A3 Die deutsche Sprache im geschlossenen deutschsprachigen Gebiet von <i>Rudolf de Cillia</i>	24
A4 Deutsch in der Welt – außerhalb des deutschsprachigen Gebiets von <i>Ingelore Oomen-Welke</i>	35

B Konzeptionelle Grundlagen des Deutschen als Fremdsprache

B1 Fremd- und Zweitspracherwerb von <i>Patrick Grommes</i>	49
B2 Interkulturelle Kommunikation von <i>Martina Rost-Roth</i>	60
B3 Interaktion als Bedingung des Sprachenlernens von <i>Helga Kotthoff</i>	72
B4 Sprachvergleich und Sprachbewusstheit von <i>Ingelore Oomen-Welke</i>	85
B5 Gesprochene Sprache und Deutsch als Fremdsprache von <i>Maria Thurmair</i>	98

C Kompetenzbereiche und Unterricht in Deutsch als Fremdsprache

C1	Phonetik von <i>Kerstin Reinke</i>	109
C2	Hörverstehen von <i>Thomas Grimm / Norbert Gutenberg</i>	121
C3	Leseverstehen von <i>Nicola Würffel</i>	130
C4	Vom Schreiben zur Textproduktion von <i>Dirk Skiba</i>	141
C5	Wortschatz von <i>Peter Kühn</i>	153
C6	Grammatik von <i>Christian Fandrych</i>	165
C7	Landeskunde von <i>Uwe Koreik</i>	178
C8	Interkulturelle Didaktik von <i>Bernd Müller-Jacquier</i>	187

D Methodik, Medien, Kultur und/in/für Deutsch als Fremdsprache

D1	Didaktik und Methodik von <i>Sonja Reiß-Held / Birgit Busch</i>	199
D2	Lehrmaterial von <i>Dietmar Rösler</i>	212
D3	Literatur und Literaturdidaktik von <i>Werner Biechele</i>	221
D4	Grundzüge einer Didaktik der Literarizität von <i>Michael Dobstadt / Renate Riedner</i>	231
D5	Film im DaF-Unterricht von <i>Lutz Köster</i>	242
D6	Digitale Medien von <i>Dietmar Rösler / Nicola Würffel</i>	252
D7	Korpora für DaF von <i>Bernt Ahrenholz / Franziska Wallner</i>	261

E Aufgaben, Feedback und Leistungsmessung in Deutsch als Fremdsprache

E1	Korrekturen und Feedback <i>von Martina Rost-Roth</i>	275
E2	Testen, Prüfen und Beurteilen von Deutschkenntnissen und der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen GER <i>von Manuela Glabioniat</i>	287
E3	Aufgabenorientierung und Fremdsprachenerwerb <i>von Hermann Funk</i>	298

F Modelle und Konzepte für Deutsch als Fremdsprache

F1	Früher Deutschunterricht (DaF) in Ungarn <i>von Sarolta Lipósi</i>	311
F2	Der bilinguale Sachunterricht in ungarischen Grundschulen <i>von Iona M. Batári / Ágnes Vámos</i>	321
F3	CLIL und Sachfachunterricht in Frankreich / Elsass <i>von Yves Bleichner / Karin Dietrich-Chénel</i>	331
F4	DaF- und DaZ-Lernen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Übergangssituationen in Österreich <i>von Martin Wurzenrainer</i>	344
F5	Integrationskurse in Deutschland <i>von Yvonne Decker</i>	354
F6	Deutsch am Arbeitsplatz fördern – Berufsbezogener DaF-Unterricht <i>von Jens Weissenberg</i>	366
F7	Deutsch als Fach-Fremdsprache (DaFaF) <i>von Thorsten Roelcke</i>	378
F8	Deutsch im akademischen Milieu <i>von Hansjörg Bisle-Müller</i>	389
F9	Deutsch als Fremdsprache im Tourismus <i>von Marcella Costa</i>	400
F10	DaF im Tandem <i>von Jürgen Wolff</i>	409

F 11	Deutschlernen an der Grenze – ein Überblick <i>von Annette Kliewer</i>	421
F 12	Methoden des Humanistischen Psychodramas im fortgeschrittenen DaF-Unterricht <i>von Evangelia Karagiannakis</i>	431
G DaF exemplarisch in einigen Regionen der Welt		
Afrika		
G 1	Germanistik und Deutschunterricht im Senegal – regional- spezifische und internationale Aspekte <i>von El Hadji Ibrahima Diop</i>	445
G 2	Wirtschaftsdeutsch im Senegal <i>von Ousmane Gueye / Thorsten Roelcke</i>	452
Amerika		
G 3	DaF in Lateinamerika am Beispiel Brasiliens <i>von Maria Monteiro</i>	458
G 4	DaF in Nordamerika <i>von Britta Hufeisen</i>	463
Asien		
G 5	Deutsche Sprache in China <i>von Ulrich Steinmüller</i>	467
G 6	DaF in Japan <i>von Fumiya Hirakata</i>	474
G 7	Deutsch in Indien <i>von Vaishali Dake / Sophie Engel / Savita Kelkar</i>	481
Europa		
G 8	Deutschunterricht am Beispiel Polens <i>von Angela Bajorek / Ewa Gorbiel</i>	488
G 9	Deutsch in Osteuropa: Russland <i>von Margarete Ott</i>	495
G 10	DaF in Spanien <i>von Elisabeth F. Basteck</i>	503
G 11	Deutsch als Fremdsprache in der Türkei <i>von Aysel Uzuntaş</i>	511
Register		521

Vorwort des Herausgebers des Handbuchs „Deutschunterricht in Theorie und Praxis“

Zur Konzeption des Handbuches DTP

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

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

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

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

im Alltag der Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen im Auge behalten und sich innovativ auf diese beziehen. Erst in der unterrichtspraktischen Erprobung erweist sich, ob die theoretischen Konstrukte umsetzbar sind oder modifiziert werden müssen. Eine (möglichst institutionalisierte) ständige Kommunikation zwischen Forschern und Praktikern ist notwendig, der wechselseitige Austausch von Impulsen und Erfahrungen. Praxisorientierte Theorie an den Hochschulen und theoriegeleitete Praxis in den Schulen: Das muss als übergeordnetes Ziel gelten.

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

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

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

Das Handbuch DTP beschreibt also den Deutschunterricht nach Zielsetzungen, Unterrichtsmethoden, Unterrichtsmitteln, Lernergebnissen. Eine systematische Beschreibung kommt nicht umhin, das Schulfach als eine Zusammensetzung aus verschiedenen Ziel- und Inhaltsbereichen anzusehen. Eine solche Auf-

teilung stellt in gewisser Weise eine künstliche Trennung von Zusammengehörendem dar, denn natürlich sind die Bereiche nicht autonom, sondern bereits in der Theorie vielfältig miteinander verflochten, erst recht in der Unterrichtspraxis integrativ zu behandeln. Im Bewusstsein dieser Spannung orientiert sich das Gesamtwerk DTP in seiner Gliederung an den Lern- und Arbeitsbereichen, die sich aus der Curriculardiskussion der letzten Jahrzehnte ergeben haben, und ergänzt sie um weitere für die Deutschdidaktik relevante Bereiche. So ergeben sich insgesamt elf Themenbereiche (verteilt auf dreizehn Bände bzw. Teilbände), die in der Verantwortung von jeweiligen Bandherausgebern liegen:

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

11,1–3 Lese- und Literaturunterricht, Bände 1–3

Prof. Dr. Kaspar Spinner, Universität Augsburg

Prof. Dr. Michael Kämper-van den Boogaart, Humboldt-Universität
Berlin

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

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

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

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

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

Vorwort der Herausgeber dieses Bandes

Deutsch ist eine der großen Sprachen der Welt, nach der Anzahl erstsprachlicher Sprecher wird ihm meistens Platz 10 zugeschrieben. Außerdem ist es für weit mehr als 12 Millionen Menschen, die in einem Land mit deutscher Landessprache leben, Zweitsprache. Deutsch als Fremdsprache lernen etwa 14 Millionen Menschen weltweit, und auch in den deutschsprachigen Ländern wird Deutsch als Fremdsprache gelernt. Die Menge der Kurse für DaF und die Anzahl der DaF-Lerner in den deutschsprachigen Ländern und im anderssprachigen Ausland ist schwer zu erheben, weil nicht alle der vielen kleinen Anbieter bekannt sind; 2009 zählte man in Deutschland jedoch fast 4.000 Kurse allein des Goethe-Instituts. Andererseits gibt es einen Überschneidungsbereich zwischen Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache, was die quantitativen Angaben besonders schwierig macht.

Deutsch als Fremdsprache hat eine lange Tradition, an die sehr selten erinnert wird und die hier kurz erwähnt sei: Alfred Karnein beschreibt im Jahrbuch *Deutsch als Fremdsprache* (1976), dass Pilger, Diplomaten und Geschäftsleute im Mittelalter Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen erkennen ließen, ebenso die Ritterkultur im 12. Jahrhundert. Mangels Literalität wurden die Fremdsprachen, auch Deutsch, zuerst mündlich gelernt, nur wenig wurde aufgezeichnet. Lehrbücher kennt man seit dem 14. Jahrhundert für „Nordfranzösisch“ (*langue d’oëil*). Deutsch als Fremdsprache spielte seit dem Spätmittelalter eine Rolle, im 15. Jahrhundert verfasste ein Meister Jörg ein frühes Sprachbuch für Deutsch als Fremdsprache mit Dialogen, die man wohl memorierte. Internationaler Handel (z. B. die Hanse) und frühbürgerliche Schreibkultur erforderten schon damals offenbar – neben Latein – auch Lehre in Deutsch als Fremdsprache für eine praxisorientierte Vermittlungsarbeit, die im Werk des Meister Jörg methodisch-systematisch reflektiert wird, lange vor dem Beginn der Sprachwissenschaften um 1800, so Karnein.

Deutsch als Fremdsprache wurde seitdem beständig gelehrt und gelernt, allerdings lange Zeit wenig beachtet, etwa bis 1945, und die fremdsprachliche Germanistik im Ausland wurde kaum zur Kenntnis genommen. Deutsch als Fremdsprache führte auch nach dem Krieg in der deutschen Bundesrepublik lange ein Schattendasein. Angeboten wurde im Westen Sprachunterricht „Deutsch für Ausländer“; das universitäre Lehr- und Forschungsgebiet Deutsch als Fremdsprache existierte im Westen bis Ende der 1960er Jahre nicht. In der DDR gab es das Ausländerstudium an der Universität Leipzig seit 1951; 1961 erfolgte die Gründung des Herder-Instituts (Umbenennung des Ausländerstudiums); durch die Herausgabe der Zeitschrift „Deutsch als Fremdsprache“ ab 1964, die Einrichtung eines Lehrstuhls für „Deutsch als Fremdsprache“ 1969 (erster Inhaber

Gerhard Helbig) wurde DaF zur wissenschaftlichen Disziplin (Blei/Goetze 2001, 87). In der BRD kam erst in den 1970er Jahren und mit Unterstützung des DAAD eine wissenschaftliche Verankerung des Deutschen als Fremdsprache in Gang, der erste Lehrstuhl für Deutsch als Fremdsprache wurde 1978 in München eingerichtet und mit Harald Weinrich besetzt. In Wien gab es ab 1993 die erste österreichische DaF-Professur (erster Inhaber Hans-Jürgen Krumm); die Universitäten Wien und Graz entwickelten sich zu DaF-Zentren. In der Schweiz ist die Lage wegen der verschiedenen Sprachgebiete und der Diglossie komplexer, weil Deutsch im nichtdeutschsprachigen Gebiet teils als DaF angeboten wird. Spezifische Situationen des DaF haben Luxemburg mit seinen drei Nationalsprachen und Südtirol mit zwei Amtssprachen.

Der in den 1970er Jahren entstehende Bereich des Deutschen als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache stützten sich gegenseitig, und beide wurden ausgebaut; dazu Wierlacher (1980). Inzwischen ist eine differenzierte Lehr- und Forschungslandschaft entstanden, in der sprachwissenschaftlich-sprachvergleichende Fragen, lerntheoretische, lernpsychologische und lernpraktisch-empirische Fragen sowie solche der Zielgruppen und Lehr-Lernmaterialien bearbeitet werden. Inhaltlich orientiert sich die Fachgliederung an den grundlegenden sprachlichen Fertigkeitsbereichen *Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben* und ihrem Interagieren, an den zugehörigen grammatisch-semantischen und pragmatischen Fragen sowie auch an kulturellen Kontexten. Solche sind die Landeskunde der deutschsprachigen Länder und ihrer internen Variation, Beziehungen zwischen Herkunfts- und Zielsprachen und „ihren“ Ländern und Regionen, transkulturelle Züge und interkulturelle Prozesse. Dazu leisten Literatur- und Medienwissenschaften bedeutende Beiträge. Zu alledem steht eine Fülle von Einführungen in das Studiengebiet Deutsch als Fremdsprache, Kongresspublikationen und Zeitschriften zur Verfügung sowie renommierte, umfangreiche Handbücher, denen mit diesem *DTP 10* ein kleineres Werk zur Seite gestellt wird, das auch Studierende sich leisten können.

Dieses Handbuch kann allerdings nicht jeder Herausforderung gerecht werden. Zwar kommt in vielen seiner Artikel auch die Problematik zum Ausdruck, dass weder westliche Lehr-Lernkulturen in DaF weltweit übertragbar noch ihre Methoden überall anwendbar sind, wie Boeckmann (2006, 13 ff.) es überzeugend begründet und ausführlich darstellt. Das hier von mehrheitlich westlichen AutorInnen Vorgetragene müsste, vor allem in methodischer Hinsicht, in einem Aushandlungsprozess für und durch die jeweilige Zielgruppe dieser „angemessen“ werden, sozusagen als „interkulturelle Methodik“ oder „Inter-Methodik“ (Boeckmann 2006, 20). Solche „Zumess-Arbeit“ müssen die Nutzer entsprechend der eigenen Situation überwiegend selbst leisten, auch wenn Autoren aus fast allen Erdteilen mit Beiträgen vertreten sind.

Das Handbuch *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP)* bringt, neben dem Band 9: *Deutsch als Zweitsprache*,² 2010, hiermit einen eigenen Band 10: *Deutsch als Fremdsprache* heraus. Für neuere Handbücher zur Deutschdidaktik eher unüblich wird damit Deutsch als Fremdsprache als ein integrales Arbeitsgebiet der Deutschdidaktik und des Deutschunterrichts vorgestellt. Während viele Bände des Handbuchs DTP auf unterrichtliche Teilbereiche (z. B. Bd. 7: Wortschatzarbeit, Bd. 11–13: Lesen und Literaturunterricht usw.) gerichtet sind, haben die Bände 9 und 10 vorrangig die Arbeit mit bestimmten Zielgruppen im Blick: mit kindlichen und jugendlichen Zweitsprachlernern im deutschsprachigen Inland sowie mit erwachsenen und jugendlichen Lernenden anderer Erstsprache, die in Schulen außerhalb des deutschsprachigen Raums oder in Sprachinstituten oder sonstigen Kursen im In- und Ausland Deutsch als Fremdsprache lernen. Freilich gibt es Überschneidungen zwischen beiden Zielgruppen und Richtungen, sei es dass lebensbedingt aus der Fremdsprache Deutsch eines Erwachsenen seine Zweitsprache wird, sei es dass inhaltliche und methodische Aspekte für beide Zielgruppen Gültigkeit haben. Mehr dazu in diesem Band.

Alle Bände des Handbuchs DTP folgen einer ähnlichen Gliederung, so auch *DTP 9* und *DTP 10*. In einem einleitenden Teil A werden Übersicht angeboten sowie Begrifflichkeiten und Grunddaten geklärt. Teil B bringt konzeptionelle und auch schon empirische Grundlagen des Fachgebiets mit Bezug auf die Zielgruppe. In Teil C werden wesentliche Kompetenzbereiche vorgestellt und auf der Basis von Forschungsergebnissen für den Unterricht konkretisiert, im Teil D kommen Methoden und Medien zur Sprache. Das heißt, die in der Grundkonzeption des DTP für Teil E vorgesehene Unterrichtsforschung ist bereits in die vorhergehenden Kapitel integriert. Hier wird in E wird die Brücke von der Aufgabe zum Feedback geschlagen, und es wird Leistungsmessung diskutiert, wiederum auf der Basis von Forschungen. Teil F und G haben in *DTP 10: DaF* eine besondere Stellung: In F wird über verschiedene Vermittlungsbereiche des Deutschen als Fremdsprache berichtet (vom frühen DaF-Unterricht im Ausland über Orientierungskurse im deutschsprachigen Inland bis zu Berufsdeutsch, Tandem und Grenzprojekten). In G stellen 15 Fachkollegen aus vier Erdteilen Deutsch als Fremdsprache in ihrem Land oder ihrer Weltregion vor.

Man mag bedauern, einige Stichworte aus *DTP 9* nicht in den Beitragstiteln des *DTP 10* zu finden, z. B. *Wissenskonstruktion und Lernmotivation, Sprachlernstrategien, Language Awareness, Fehleranalyse, Methoden, Lernspiele* ... Sie sind in *DTP 9* für Deutsch als Zweitsprache verfasst, gelten aber in vielerlei Hinsicht auch für Deutsch als Fremdsprache. Deshalb sei hier auf das Register des vorliegenden Bandes, aber auch auf *DTP 9* verwiesen.

Mehr als vier Jahre sind beim Zustandekommen dieses Bandes ins Land gegangen, sie bewirkten im Kreise der Autoren teils bedeutende Veränderungen:

Stellen wurden angetreten, gewechselt oder für den Ruhestand verlassen, Projekte entstanden oder wurden abgeschlossen, Familien wurden gegründet und Kinder geboren, Häuser gebaut oder durch Unglück beschädigt, es gab Krankheitsfälle und auch Todesfälle. In dieser Zeit wurden auch neue Forschungsergebnisse publiziert, die wir möglichst in die Endredaktion einbezogen haben. Wir danken den Beiträgern und Beiträgerinnen, die trotz ihrer Belastungen dieses Handbuch gemeinsam mit uns gestaltet haben, ohne die Geduld zu verlieren, und wir hoffen, dass das Ergebnis für Studierende und DaF-Lehrende hilfreich sein möge.

Freiburg und Jena, im Sommer 2013
Ingelore Oomen-Welke & Bernt Ahrenholz

A

**Begrifflichkeiten,
Geschichte und Verbreitung
des Deutschen als Fremdsprache**

A1 Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache. Orientierungen

Eine Abgrenzung von Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache wird, soweit sie möglich ist, zumeist in Bezug auf die unterschiedlichen Lernsituationen und Kontexte der Sprachaneignung vorgenommen. Darüber hinaus bestehen bis zu einem gewissen Grad aber auch Unterschiede in Hinblick auf die institutionelle Einbindung, die universitäre Verankerung und die Organisation in Fachverbänden.

1 Sprachaneignung und Lernsituationen

Deutsch als Fremdsprache wird meist mit dem Erlernen einer Sprache in anderssprachiger Umgebung, also nicht im Lande der Zielsprache, in Verbindung gebracht. Die Sprachaneignung erfolgt wesentlich mit Hilfe von Unterricht, in dem die sprachliche Komplexität für den Lernprozess mit Hilfe von Progression (vom Leichterem zum Schwierigeren, vom Häufigen zum weniger Häufigen) soweit dies möglich und didaktisch sinnvoll ist, reduziert werden soll. Auch die sprachlichen Leistungen, die von den Lernenden erwartet werden, richten sich nach eben dieser Progression. Die Erstsprache oder eine andere Sprache stehen in diesem Lernprozess als Medium für klärende Unterrichtsprozesse zur Verfügung. Inhalte und Progression werden außerdem – meist über den Aufbau von Lehrwerken – nach angenommenen Interessen von Lernern strukturiert und in manchen Ländern auch bildungspolitisch gesteuert. Die Gründe, Deutsch zu lernen, sind unterschiedlich; z. T. hängen sie auch mit Vorgaben in den Curricula der Schulen oder Universitäten zusammen oder stehen in Zusammenhang mit beruflichen Zielen und Bildungsorientierungen. In diesem Sinne wird Deutsch als Fremdsprache (DaF) häufig mit den Begriffen „Fremdsprachenunterricht“ und „nicht zielsprachliche Lernumgebung“ in Verbindung gebracht.

Bei **Deutsch als Zweitsprache** handelt es sich hingegen um Spracherwerb, der in und durch reale, bedeutsame Kommunikation und wesentlich ohne Unterstützung von Sprachunterricht erfolgt. Die Sprachaneignung erfolgt im Land der Zielsprache und steht lebensgeschichtlich häufig in Verbindung mit Migration. Zwar kann es zu sprachlichen Anpassungen seitens der Muttersprachler kommen (vgl. Hinnenkamp 1982), letztlich ist aber die gesamte sprachliche Komplexität im Kommunikations- und Erwerbsprozess zu bewältigen; die Lerner müssen also in jeder Äußerung phonetisch/phonologische, lexikalische, morpho-

syntaktische und pragmatische Lösungen für das Erreichen bestimmter für die eigene Existenz bedeutende Kommunikationsziele finden. In diesem Sinne wird Deutsch als Zweitsprache häufig mit „ohne Sprachunterricht“ und „Leben im Zielsprachenland“ in Verbindung gebracht (vgl. Ahrenholz DTP 9, A 1).

Eine solche dichotomische Gegenüberstellung vereinfacht natürlich. Wir sprechen auch von DaF bei Sommerkursen oder anderen kurzfristigen Aufenthalten in deutschsprachigen Regionen, auch studienvorbereitende Sprachkurse ordnen sich DaF zu (vgl. Bilsse-Müller, F8). In den 1970er Jahren und auch später noch (z. B. Tumat 1989) wird von Deutsch als Fremdsprache gesprochen, wenn es sich aus Erwerbssicht eigentlich um Deutsch als Zweitsprache handelt. Weiter besuchen Migranten im Land der Zielsprache häufig auch Sprachkurse (zu Integrations- und Vorintegrationskursen vgl. Decker, F5). In anderen Fällen wird Deutsch zunächst im Ausland als Fremdsprache gelernt, wird aber nach einiger Zeit in deutschsprachiger Umgebung in dem hier skizzierten Sinne Zweitsprache. Rösler (1994, 1f.) hat verschiedene solcher Szenarien skizziert, in denen sich Sprachaneignungsformen mischen. Dennoch erscheint es sinnvoll – in Bezug auf die Sprachaneignung – die beiden Pole „im Wesentlichen mit Hilfe von Unterricht“ und „im Wesentlichen in und durch Kommunikation und ohne Hilfe von Unterricht“ als Bezugspunkte für die wissenschaftliche Analyse beizubehalten, da sie für sehr viele Lerner typische Aneignungssituationen darstellen und für Untersuchungen zum Spracherwerb wie auch für didaktische Entscheidungen wesentliche Bezugsgrößen sind (vgl. hierzu DTP 9). Es besteht aber das Forschungsdesiderat, den Zweit- und Fremdspracherwerb in entsprechenden „gemischten“ Spracherwerbssituationen genauer zu fassen. Hierzu gehören die Möglichkeiten und Chancen, aber auch Grenzen von Sprachunterricht in Zweitspracherwerbssituationen; dies gilt sowohl für die Sprachfördermöglichkeiten im kindlichen und jugendlichen Spracherwerb (vgl. hierzu beispielsweise die Untersuchungen im BeFo-Projekt; Rösch/Rotter 2010 und Felbrich u. a. 2012) wie auch für den erwachsenen Zweitspracherwerb und Sprachförderunterricht bspw. in Integrationskursen (vgl. z. B. Lochner u. a. 2013 zum Integrationspanel).

2 Institutionelle Einbindung

Deutsch als Fremdsprache unterscheidet sich von Deutsch als Zweitsprache nicht nur aus der Perspektive des Sprachaneignungsprozesses. DaF unterscheidet sich gegenüber DaZ auch in Hinblick auf die institutionelle Einbindung.

Der Unterricht von **Deutsch als Fremdsprache** war nach dem Nationalsozialismus als Lernbereich bspw. in der BRD lange beim Goethe-Institut und in den Studienkollegs (seit 1952, vgl. Blei/Götze 2010, Krumm/Skibitzki/Sorger 2010), in der DDR beim Herder-Institut verortet und widmete sich insbesondere

dem Ziel, auf ein Studium im deutschsprachigen Raum vorzubereiten oder DaF für bestimmte Berufsgruppen zu lehren (z. B. durch die Carl-Duisberg-Gesellschaft). Gleichzeitig wurde der fremdsprachige Unterricht im Ausland betreut – z. B. durch die Pädagogische Verbindungsarbeit der Goethe-Institute oder Inter Nationes – und man war und ist auch heute noch in der Aus- und Weiterbildung ausländischer Deutschlehrer engagiert (über das Goethe-Institut, das Herder-Institut oder den DAAD bzw. österreichische Lektoren; zu den Verbänden und ihre Arbeit vgl. Huneke, A2; Blei/Götze 2010; Boeckmann 2010; Langner 2010). Seit den 1960er Jahren war in der BRD auch der Volkshochschulverband im Bereich Deutsch als Fremdsprache aktiv, insbesondere in Zusammenhang mit der Entwicklung des Zertifikates Deutsch als Fremdsprache (Steger 1972), dem Vorläufer von „Profile deutsch“ (vgl. Glaboniat, E2), dessen Vorgaben wesentlich für die Entwicklung von Lehrmaterialien wurden.

Deutsch als Zweitsprache war zunächst nicht als Unterrichtsform erkennbar. Insbesondere von den Volkshochschulen, aber auch von anderen öffentlichen wie privaten Trägern wurden Sprachkurse unter der Bezeichnung „Deutsch als Fremdsprache“ bzw. „Deutsch für ausländischer Arbeitnehmer“ (DfaA) für Migranten angeboten. Insbesondere der 1974 gegründete „Sprachverband“ hatte zur Aufgabe, sich des Unterrichts von ausländischen Erwachsenen und Kindern sowie Aussiedlern, die in der BRD lebten, zu widmen (vgl. ausführlich Reich 2010). Seit dem Zuwanderungsgesetz von 2005 spielen die von verschiedenen Trägern angebotenen und weitgehend vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) finanzierten Integrationskurse, einschließlich bestimmter Kurse für Jugendliche oder Mütter, eine zentrale Rolle (vgl. Decker, F5).

Es ist auch zwischen Lernsituationen von Kindern und Jugendlichen einerseits und Erwachsenen andererseits zu unterscheiden. Für den Unterricht von Kindern mit Migrationshintergrund waren und sind die verschiedenen Länder, Bundesländer oder Kantone zuständig. In Deutschland führt dies zu einem Nebeneinander von verschiedenen Lösungen für die seit der ersten PISA-Studie aus dem Jahr 2000 nicht mehr zu leugnenden Probleme im schulischen Bereich. Daneben gibt es von verschiedenen Seiten Anstrengungen, Sprachförderung innerhalb und außerhalb der Schule zu unterstützen; erwähnt seien beispielhaft die Maßnahmen der Stiftung Mercator (Stiftung Mercator/Stephany 2010) und das FörMig-Projekt (Gogolin/Saalmann 2007).

3 Universitäre Verankerung

Aus einem unterrichtspraktischen Kontext heraus entwickelte sich **Deutsch als Fremdsprache** seit Ende der 1960er Jahre zu einer wissenschaftlichen Disziplin, die zur Einrichtung von universitären Instituten oder Lehrstühlen und eigenständigen Studiengängen für Deutsch als Fremdsprache führte (vgl. Götze u. a.

2010). 1969 wurde in Leipzig mit Gerhard Helbig der erste Hochschullehrer für DaF berufen, es folgten u. a. 1970 in Heidelberg ein Studiengang für ausländische Studierende und DaF-Institute 1978 in Bielefeld und München, um nur einige wichtige Entwicklungsschritte zu nennen. Für die Schweiz ist auf die Arbeiten in Fribourg hinzuweisen, wo 1996 eine Professur für DaF eingerichtet wurde (Langner 2010, 83). In Österreich wurden 1993 in Wien und 1995 in Graz Lehrstühle für Deutsch als Fremdsprache eingerichtet (vgl. Götze u. a. 2010). Es hat einige Zeit gedauert, bis sich das Fach Deutsch als Fremdsprache neben der Germanistik und z. T. in Abgrenzung zur Angewandten Linguistik oder Erziehungswissenschaft einen eigenständigen Platz an der Universität erkämpft hat, aber heute ist es als wissenschaftliches Fach an zahlreichen Universitäten oder Pädagogischen Hochschulen mit entsprechenden Studiengängen fest verankert, in Deutschland im Allgemeinen als Bachelor- oder Master-Studium (zur Geschichte des Faches vgl. Götze u. a. 2010; Blei/Götze 2010; Boeckmann 2010; Langner 2010).

Als Forum für wissenschaftliche Publikationen ist zunächst die 1964 in Leipzig am Herder-Institut eher linguistisch orientierte Zeitschrift „Deutsch als Fremdsprache“ zu nennen, 1970 erschien in der BRD erstmals die ebenfalls eher linguistisch ausgerichtete Zeitschrift „Zielsprache Deutsch“, in der auch Beiträge zum Deutscherwerb von Kindern und Jugendlichen publiziert wurden. Es folgten 1973 die „Informationen Deutsch als Fremdsprache“ („Info DaF“, die Zeitschrift des FaDaF), 1989 die eher unterrichtspraktisch orientierte Zeitschrift „Deutsch als Fremdsprache“ und die „Zeitschrift für den Interkulturellen Fremdsprachenunterricht“ (seit 1996, online) sowie „German as a Foreign Language“ (online) und „Frühes Deutsch“, Zeitschriften, die fast alle zuweilen auch Beiträge zu Deutsch als Zweitsprache enthalten. Wichtige Reihen sind seit 1975 das „Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache“ sowie die vom FaDaF herausgegebenen „Materialien Deutsch als Fremdsprache“ und seit 1997 „Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache“. Mit dem Handbuch von Krumm u. a. (2010) und dem Fachlexikon von Barkowski/Krumm (2010) liegen Standardnachschlagewerke für Deutsch als Fremdsprache und zugleich als Zweitsprache vor.

Deutsch als Zweitsprache ist auch heute noch eher als Gegenstandsbereich aufzufassen. Es bezeichnet einen bestimmten Erwerbstyp unter bestimmten Lebensbedingungen und wird unter dem Kürzel DaZ v. a. mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund assoziiert, obwohl die Spracherwerbsbedingungen und Lebenswelten erwachsener Migranten ebenfalls zu diesem Gegenstandsbereich gehören.

Das Feld der wissenschaftlichen Disziplinen, die DaZ zum Gegenstand haben, ist entsprechend weit gespannt. Abgesehen zu der Nähe zu Deutsch als Fremdsprache ist zunächst an die Soziolinguistik zu denken, der zahlreiche wesentliche

Untersuchungen entstammen, aber auch an die Psycholinguistik, die Pragmatik und andere linguistische Teildisziplinen, die Zweitspracherwerbsforschung, die Erziehungswissenschaft, die Didaktik und die empirische Bildungsforschung oder die Soziologie.

In Bezug auf Kinder und Jugendliche und den schulischen Bereich wurden Fragen der Unterstützung von „Ausländerkindern“ (Glumpler/Apeltaufer 1997) für die Erziehungswissenschaften (vgl. Holzbrecher DTP 9, 118ff.) und für die Deutschdidaktik zum Thema. Insbesondere im Rahmen der Lehrerbildung und neuerdings auch innerhalb der frühkindlichen Bildung (vgl. Lamparter-Posselt/Jeuk DTP 9, C2) spielt Deutsch als Zweitsprache eine immer wichtigere Rolle. Hierbei werden seit PISA auch zunehmend die Sprachlichkeit aller Schulfächer und die daraus resultierenden Verpflichtungen für die Fachdidaktiken gesehen (Ahrenholz 2010a, Gogolin/Lange 2010, Becker-Mrotzek u. a. 2013) und Lehrerausbildungen werden über die Einrichtungen von DaZ-Modulen verändert (vgl. Lütke 2010, Krüger-Potratz/Supik DTP 9, C13, 2010).

Als Publikationsort für linguistische Befunde sind verschiedene linguistische Zeitschriften wie beispielsweise die „Zeitschrift für Angewandte Linguistik“, die „Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)“ oder „Linguistik online“ oder die „Linguistischen Berichte“ zu nennen. Von 1975 bis 2000 war die vom Sprachverband herausgegebene Zeitschrift „Deutsch lernen“ wichtigstes Forum für Unterricht mit erwachsenen wie kindlichen Deutsch-als-Zweitsprache-Lernern. Die Nachfolge hat nach Auflösung des Sprachverbandes die vom BAMF herausgegebene Zeitschrift „Deutsch als Zweitsprache“ angetreten. Daneben greifen verschiedene deutschdidaktische und erziehungswissenschaftliche Zeitschriften die Situation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund immer wieder auf (vgl. z. B. Oomen-Welke 1999, Dirim 2007, Ahrenholz 2010b oder Feilke 2012). Aus der Sprachlehr- und -lernforschung sei schließlich noch die „Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (ZFF)“ genannt. Wichtige Publikationsorte für die Befunde wissenschaftlicher Untersuchungen zu Deutsch als Zweitsprache sind zum einen die Reihe „Bildungsforschung“ des BMBF (z. B. Ehlich u. a. 2005) sowie verschiedene Reihen wie z. B. „Deutsch als Fremdsprache“ und „Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht“ (Schneider Verlag Hohengehren), „Mehrsprachigkeit/Multilingualism“ (Waxmann), „Workshop Kinder mit Migrationshintergrund“ (Fillibach bei Klett) oder „DaZ-Forschung. Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und Migration“ (De Gruyter). Mit dem DTP-Band 9 (Ahrenholz/Oomen-Welke 2010) liegt auch ein eigenes Handbuch für Deutsch als Zweitsprache vor.

4 Fachverbände

Deutsch als Fremdsprache ist in Deutschland in dem Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF, gegr. 1990) beheimatet, der Lehrkräfte an öffentlichen und privaten Einrichtungen sowie Wissenschaftler aus dem Fach vertritt, wobei der FaDaF sich auch immer Themen des Bereichs Deutsch als Zweitsprache annimmt; er hat sich deshalb 2013 umbenannt in „Fachverband Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (FaDaF)“. Ähnliches gilt für den 1984 gegründeten Österreichischen Lehrerverband Deutsch als Fremdsprache (ÖDaF). Institutionell ist DaF auch eng mit den anderen DaF-Philologien im Ausland verbunden (vgl. Huneke, A2, die Beiträge in Kapitel G in diesem Band, Fandrych/Hufeisen 2010, Krumm u. a. 2010). Hier sind insbesondere die Zusammenarbeit im Internationalen Deutschlehrerverband IDV und die von ihm ausgerichteten Internationalen Deutschlehrertage zu nennen (vgl. z. B. Barkowski u. a. 2011).

Darüber hinaus sind WissenschaftlerInnen und LehrerInnen auch in übergreifenden Fachverbänden wie der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF), dem Deutschen Germanistenverband (DGV), der Gesellschaft für Moderne Fremdsprachen (GMF), der Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL) oder der European Association of Second Language Acquisition (EUROSLA) organisiert.

Für **Deutsch als Zweitsprache** sind im Prinzip dieselben Fachverbände von Bedeutung. Lehrkräfte in den Integrationskursen sind im FaDaF organisiert, Lehrkräfte für Deutsch als Zweitsprache im Kinder- und Jugendalter sind jedoch darüber hinaus auch im Symposion Deutschdidaktik (SDD) oder der Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE).

Literatur

- Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr 2010a
- Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Das mehrsprachige Klassenzimmer. Deutschunterricht (2010b) Heft 6 (Themenheft)
- Barkowski, Hans: 30 Jahre Deutsch als Zweitsprache – Rückblick und Ausblick. In: Info DaF 30 (2003) Heft 6, 521–540
- Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Francke 2010
- Barkowski, Hans/Demmig, Silvia/Funk, Hermann/Würz, Ulrike (Hrsg.): Deutsch bewegt. Entwicklungen in der Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Baltmansweiler: Schneider Hohengehren 2011
- Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster: Waxmann 2013

- Blei, Dagmar/Götze, Lutz: Entwicklungen des Fachs Deutsch als Fremdsprache in Deutschland. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch (Bd. 19,1). Berlin/New York: de Gruyter 2001, 83–96
- Boeckmann, Klaus-Börge: Entwicklungen von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Österreich. In: Krumm, Hans-Jürgen u. a. (Hrsg.) 2010, 72–80
- Dirim, Inci/Müller, Astrid (Hrsg.): Sprachliche Heterogenität, Praxis Deutsch (2007) Heft 202, (Themenheft)
- Ehlich, Konrad (in Zusammenarbeit mit Bredel, Ursula/Garme, Brigitte/Komor, Anna/Krumm, Hans-Jürge/McNamara, Tim/Schnieders, Guido/Thije, Jan D. ten/van Bergh, Huub den): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn/ Berlin: BMBF 2005
- Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Krumm, Hans-Jürgen/Riemer, Claudia: Perspektiven und Schwerpunkte des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen u. a. (Hrsg.) 2010, 1–18
- Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta: Die Situation von Deutsch außerhalb des deutschsprachigen Raumes. In: Krumm, Hans-Jürgen u. a. (Hrsg.) 2010, 34–43
- Feilke, Helmut (Hrsg.): Bildungssprache. Praxis Deutsch (2012) Heft 233 (Themenheft)
- Felbrich, Anja/Stanat, Petra/Paetsch Jennifer/Darsow, Annkathrin: Das Erkenntnispotential experimenteller Studien zur Untersuchung der Wirksamkeit von Sprachfördermaßnahmen. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren. Berlin/Boston: De Gruyter 2012, 145–172 (DaZ-Forschung, Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und Migration, Bd. 1)
- Glumpler, Edith/Apeltaufer, Ernst: Ausländische Kinder lernen Deutsch. Lernvoraussetzungen, methodische Entscheidungen, Projekte. Berlin: Cornelsen Scriptor 1997
- Gogolin, Ingrid/Saalmann, Wiebke: Das Modellprogramm FÖRMIG (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund): Konzept und Beispiel aus der Praxis im Länderprojekt Sachsen. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache – Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund. Freiburg i. Br.: Fillibach 2007, 187–204
- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke: Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS-Verlag 2010, 107–127
- Götze, Lutz/Helbig, Gerhard/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen: Die Strukturdebatte als Teil der Fachgeschichte. In: Krumm, Hans-Jürgen u. a. (Hrsg.) 2010, 19–34
- Hinnenkamp, Volker: Foreigner Talk und Tarzanische. Eine vergleichende Studie über die Sprechweise gegenüber Ausländern am Beispiel des Deutschen und des Türkischen. Hamburg: Buske 1982
- Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 35. Berlin/Boston: De Gruyter 2010
- Krumm, Hans-Jürgen/Skibitzki, Bernd/Sorger, Brigitte: Entwicklungen von Deutsch als Fremdsprache in Deutschland nach 1945. In: Krumm, Hans-Jürgen u. a. 2010, 44–55
- Langner, Michael: Entwicklungen von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in der Schweiz. In: Krumm, Hans-Jürgen u. a. (Hrsg.) 2010, 80–88

- Lochner, Susanne/Büttner, Tobias/Schuller, Karin Das Integrationspanel Langfristige Integrationsverläufe von ehemaligen Teilnehmenden an Integrationskursen. Working Paper 52, Nürnberg: BAMF 2013 [<http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp52-abschluss-integrationspanel.html?nn=1366152>] (am 12.5.2013)
- Lütke, Beate: Deutsch-als-Zweitsprache in der universitären Lehrerbildung. Der fach-integrative Ansatz im Master of Education an der Humboldt-Universität zu Berlin. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache, Tübingen: Narr 2010, 153–166
- Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Sprachen in der Klasse, Praxis Deutsch (1999) Heft 157 (Themenheft)
- Reich, Hans-H.: Entwicklungen von Deutsch als Zweitsprache in Deutschland. In: Krumm, Hans-Jürgen u. a. 2010, 63–72
- Rösch, Heidi/Rotter, Daniela: Formfokussierte Förderung in der Zweitsprache als Grundlage der BeFo-Interventionsstudie. In: Rost-Roth, Martina (Hrsg.): DaZ-Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Freiburg i. Br.: Fillibach 2010, 217–235
- Rösler, Dietmar: Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart/Weimar: Metzler 1994
- Steger, Hugo: Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache. Bonn: Dt. Volkshochschulverband 1972
- Stiftung Mercator/Stephany, Sabine (Hrsg.): Sprachförderung für Schüler mit Migrationshintergrund durch Studierende. Münster: Waxmann 2010
- Tumat, Alfred J.: Deutsch als Fremdsprache in der Bundesrepublik Deutschland. Anmerkungen zu institutionellen Rahmenbedingungen, Zielgruppen, Lerninhalten und Unterrichtspraktiken. In: Tumat, A. J. unter Mitarbeit von Grönke, B./Horn, D. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Konzeption und Unterricht. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider 1989, 38–55. (Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie 8)

HANS-WERNER HUNEKE

A2 DaF in Deutschland, DaF in der Welt

Deutsch ist Muttersprache von etwa 100 Mio. Menschen und nimmt damit gegenwärtig den zehnten Rang unter den Sprachen der Welt ein (Lewis 2009). In Europa ist es nach dem Russischen die meistgesprochene Sprache. Es hat also global gesehen eine mittlere Reichweite mit einem deutlichen regionalen Schwerpunkt (vgl. Oomen-Welke, A4). Vergleichbares gilt auch für das Deutsche als Fremdsprache. Weltweit lernen es derzeit 14,04 Mio. Personen (Netzwerk Deutsch 2010, 12). Nach einem Rückgang in den vergangenen Jahren konsolidiert es sich möglicherweise gegenwärtig etwa auf diesem Niveau (Netzwerk Deutsch 2010, 2f.). Die regionale Verteilung dieser Lernenden lässt klare Schwerpunkte erkennen: 47,92% der DaF-Lernenden leben in der Europäischen Union, 29,57% in den Ländern der Gemeinschaft Unabhängiger Staaten und 3,181% in weiteren europäischen Ländern. Die Zahl der DaF-Lernenden in Afrika (6,43%), Süd- und Ostasien (3,86%), Nordamerika inkl. Mexiko (4,07%), Australien und Neuseeland (0,87%), Südamerika (1,25%) sowie im Nahen und Mittleren Osten (0,381%) ist deutlich geringer (errechnet nach Netzwerk Deutsch 2010). In absoluten Zahlen: In der Russischen Föderation lernen etwa 2.312.500 Menschen DaF, in Polen 2.345.500 (6,14% der Bevölkerung), in Frankreich 1.037.900, in der Ukraine 689.400, in Usbekistan 640.700, in Ungarn 442.300 (4,42% der Bevölkerung), in der Tschechischen Republik 441.000 (4,19% der Bevölkerung), in den USA 494.300, in den Niederlanden 366.100 und in Großbritannien 344.900 (Netzwerk Deutsch 2010).

Es zeichnet sich ab, dass Deutsch vielerorts nicht (mehr) die erste Fremdsprache ist, die gelernt wird, sondern eine zweite oder weitere, und dass die Lernenden sich oft nicht nur aus allgemeinem Interesse, sondern aus recht spezifischen Gründen für diese Sprache entscheiden, z. B. wegen wirtschaftlicher Beziehungen zum deutschsprachigen Raum, wegen der Erfordernisse fachlicher Kommunikation in ausgewählten Bereichen, zur Vorbereitung eines Studiums im deutschsprachigen Raum oder im Zusammenhang mit dem sonstigen Migrationsgeschehen.

1 Deutschunterricht in Institutionen des Bildungswesens

Englisch ist die mit großem Abstand am häufigsten gesprochene (und gelernte) Fremdsprache. In der Europäischen Union sprechen es nach Eurobarometer Spezial (2006, 4; Datenerhebung Jahresende 2005) 13% der Bevölkerung als Muttersprache und 38% als Fremdsprache, zusammen also 51%. Deutsch folgt

mit 32% (18% als Muttersprache und 14% als Fremdsprache), Französisch mit 26% (12% als Muttersprache, 14% als Fremdsprache).

1.1 Deutsch als Schulfremdsprache

Die Zahl der Lernerinnen und Lerner einer Fremdsprache ergibt sich in vielen Ländern wesentlich aus dem Angebot und der Wahl von Schulfremdsprachen. Dabei ist Deutsch oft eine zweite oder weitere Fremdsprache, die – soweit überhaupt eine zweite oder weitere Fremdsprache gelernt wird – meist auf Englisch folgt. Für den Schulbereich gilt (Angaben nach Netzwerk Deutsch 2010): In Polen lernen noch 2.328.900 Kinder und Jugendliche Deutsch, in der Russischen Föderation 1.612.500, in Frankreich 1.037.900, in der Ukraine 689.367, in Ungarn 425.500, in Italien 401.600, in den Niederlanden 365.000, in der Tschechischen Republik 364.553, in Großbritannien 340.000, in der Türkei 309.100, in der Slowakei 262.000, in Dänemark 196.900, in Weißrussland 160.900, in Rumänien 146.300. Außerhalb Europas lernen z. B. in Usbekistan 617.700 Schülerinnen und Schüler Deutsch, in den USA 400.000, in Kamerun 200.000, in Kasachstan 100.800. Weltweit ergibt sich für 2010 eine Zahl von 12.303.700 DaF-Lernenden im Schulbereich gegenüber 14.498.000 im Jahr 2005 und 17.164.000 im Jahr 2000 (StADaF 2005/2006, Zahlen gerundet).

Hinter solchen summarischen Angaben stehen unterschiedliche Tendenzen und Entwicklungen in den einzelnen Ländern und Regionen. Während das Interesse an Deutsch als zweiter Schulfremdsprache nach Englisch in Polen auf hohem Niveau stabil ist (Czarnecki 2006), scheint es derzeit in der Russischen Föderation erst nach erheblichem und lang andauerndem Rückgang zu einer Stabilisierung des Deutschen ebenfalls als zweiter Fremdsprache nach Englisch zu kommen (Duesberg 2006, 415; Dobrovolskij 2008). Für 1982/83 hatte das Auswärtige Amt (1986) noch 9.200.000 Deutsch Lernende an Schulen in der gesamten Sowjetunion genannt. Seinerzeit war Deutsch erste Fremdsprache. Auch in Ungarn und in der Tschechischen Republik kann nach einem Rückgang der Lernerzahlen (ausgehend von einem hohen Niveau) wohl eine Etablierung als zweite Fremdsprache erwartet werden (Vachková 2008 und Bassola u. a. 2008). In Skandinavien hat Deutsch als Schulfremdsprache sehr stark an Boden verloren. In Schweden ist es inzwischen dritte Fremdsprache nach Englisch und Spanisch und in der Konsequenz ist z. B. auch die Deutschlehrerausbildung sehr stark zurückgegangen (Duesberg 2006, 415 ff.). Auch in Frankreich ist Deutsch bislang weiter zurückgegangen, die Situation hängt aber von den jeweiligen schulischen Regelungen zur Sprachenfolge ab und ist je nach Schulbezirk sehr unterschiedlich (Dalmas/Metrich 2008). Wo eine zweite Schulfremdsprache eingeführt wird, ergeben sich durchaus neue Chancen für Deutsch; so schätzen es z. B. Bouchara (2009) für Marokko ein, Çetintaş (2005) und Usklu (2008) für die Türkei, Di Meola/Tonelli (2008) für Italien und Dalmas/Metrich (2008) für Frankreich.

Besonderer Wert wird an den derzeit über 140 deutschen Auslandsschulen auf die Fremdsprache Deutsch gelegt. Hier sind drei Schultypen zu unterscheiden: die deutschsprachigen Schulen mit deutschem Schulziel, die Begegnungsschulen (zweisprachige Schulen oder Zweige mit integriertem Unterrichtsprogramm und bikulturellem Schulziel) und die landessprachlichen Schulen mit verstärktem Deutschunterricht, die ansonsten ein landesspezifisches Schulziel verfolgen. Sie führen ebenso wie die beiden anderen Schultypen zum Deutschen Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz auf zwei Stufen. Die Stufe I entspricht dem Niveau B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen, die Stufe II dem Niveau C1. Mit dem Sprachdiplom der Stufe II können die zur Aufnahme eines Studiums in Deutschland notwendigen Sprachkenntnisse nachgewiesen werden. Das Interesse an diesen Sprachprüfungen wächst; die Kölner Zentralstelle für das Auslandsschulwesen zählt jährlich über für 2011 mit insgesamt 55.000 Prüfungen zum „Deutschen Sprachdiplom“.

Auch die Schweiz unterstützt Auslandsschulen, in denen sich der Unterricht an Schweizer Standards orientiert. Das „Komitee für Schweizer Schulen im Ausland“ betreut sechzehn Auslandsschulen in vier Ländern (250 Lehrpersonen, 6.500 Schülerinnen und Schüler, davon 2.000 Schweizer).

Seit 2008 wird das Netz der deutschen Auslandsschulen durch inzwischen deutlich mehr als 1.500 Schulen weltweit ergänzt, die in den neu geschaffenen Verbund PASCH („Schulen – Partner der Zukunft“) aufgenommen wurden. Das Auswärtige Amt unterstützt den DaF-Unterricht im Rahmen dieses Programms durch Verbesserung der Ausstattung der Schulen, durch fachliche Betreuung und durch Stipendien für Schüler und Lehrkräfte sowie durch Weiterbildung.

Aus welchen Gründen wird an Schulen die Fremdsprache Deutsch gelernt? Ein wesentlicher Faktor sind, wie eingangs erwähnt, die jeweiligen Angebote und Anforderungen zur Sprachenfolge und die Voraussetzungen für den Hochschulzugang. Wird neben der ersten Fremdsprache eine weitere gelernt, steht insbesondere in Europa oft Deutsch neben anderen Sprachen wie Französisch, Spanisch oder Italienisch zur Auswahl, in Russland und im pazifischen Raum zunehmend auch neben den großen asiatischen Sprachen. Für die Wahlentscheidungen der Schülerinnen und Schüler spielen Faktoren wie die Nähe zum deutschsprachigen Gebiet (deshalb seine relativ starke Stellung in Mittel- und Osteuropa), der erwartete Nutzen für die berufliche Ausbildung oder ein Studium und die Intensität der wirtschaftlichen Kontakte zum deutschsprachigen Gebiet eine Rolle, aber auch die subjektiv erlebte Attraktivität des Unterrichts und das Sprachimage (vgl. Wegner 1999 und Földes 2000).

1.2 DaF an Hochschulen

An Hochschulen ist DaF international in drei Feldern vorzufinden, erstens in der Germanistik als Gegenstand eines philologischen Studiums oder einer Aus-