

Die drei Räuber zeigen
ihr gutes Herz und
nehmen Tiffany auf.
Meine Eltern haben mir
das Buch früher vorgelesen.
Heute lese ich es selbst



Anja Wildemann · Karin Vach

Deutsch unterrichten in der Grundschule

Kompetenzen fördern,
Lernumgebungen gestalten



Kallmeyer



Anja Wildemann, Karin Vach

Deutsch unterrichten in der Grundschule

Kompetenzen fördern, Lernumgebungen gestalten

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.

Impressum

Anja Wildemann, Karin Vach
Deutsch unterrichten in der Grundschule
Kompetenzen fördern, Lernumgebungen gestalten

1. Auflage 2022

Das E-Book folgt der Buchausgabe: 6. Auflage 2022

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich
zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

© 2013. Kallmeyer in Verbindung mit Klett
Friedrich Verlag GmbH
D-30169 Hannover
Alle Rechte vorbehalten.
www.friedrich-verlag.de

Redaktion: Dirk Haupt, Leipzig
Realisation: Matthias Schiller
E-Book-Erstellung: Friedrich Verlag GmbH, Hannover

ISBN: 978-3-7727-9072-0

Anja Wildemann, Karin Vach

Deutsch unterrichten in der Grundschule

Kompetenzen fördern, Lernumgebungen gestalten

Klett | Kallmeyer

Einleitung	8
1 Deutschunterricht im Wandel	11
1.1 Umbau des Bildungssystems	13
1.2 Bildungsstandards und Kompetenzen	15
1.3 Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht	20
1.3.1 Deutsch als Zweitsprache – Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Muttersprache	21
1.3.2 Von der Ausländerpädagogik zur durchgängigen Sprachbildung	23
1.3.3 Mehrsprachigkeit in den Lehrplänen der Bundesländer	27
2 Lernbereiche des Faches	31
2.1 Kompetenzorientierter Sprachlicher Anfangsunterricht	33
2.1.1 Sprechen und Zuhören im Anfangsunterricht	34
2.1.2 Lesen und Schreiben lernen: methodenvielfältig	35
2.1.3 Literarisches Lernen im Anfangsunterricht	37
2.2 Sprechen und Zuhören	40
2.2.1 Kompetenzen des Mündlichen	41
2.2.2 Gespräche führen	44
2.2.3 Zu anderen sprechen	46
2.2.4 Verstehend zuhören	47
2.2.5 Szenisch spielen	49
2.2.6 Über Lernen sprechen	51
2.3 Lesen	53
2.3.1 Lesekompetenz	53
2.3.2 Über Lesefähigkeiten verfügen	58
2.3.3 Über Leseerfahrungen verfügen	60
2.3.4 Texte erschließen	61
2.3.5 Texte präsentieren	64
2.4 Schreiben – Texte verfassen	65
2.4.1 Übergang von Mündlichkeit zu Schriftlichkeit	65
2.4.2 Über Schreibfertigkeiten verfügen	67
2.4.3 Textschreiben – und seine Teildimension „Richtig schreiben“	68

2.4.4	Schreiben als Prozess	69
2.4.5	Schreibkompetenz	71
2.4.6	Texte verfassen – planen, schreiben und überarbeiten	73
2.5	Rechtschreibung	79
2.5.1	Zur Entwicklung orthografischer Kompetenzen	80
2.5.2	Prinzipien der deutschen Rechtschreibung	82
2.5.3	Lernbereiche im Rechtschreibunterricht	84
2.5.4	Rechtschreibhilfen verwenden und Arbeitstechniken nutzen	87
2.5.5	Diagnose der Rechtschreibleistungen	88
2.6	Sprache und Sprachgebrauch untersuchen	90
2.6.1	Kompetenzen und Fähigkeitsniveaus	91
2.6.2	Sprachliche Verständigung untersuchen	93
2.6.3	An Wörtern, Sätzen und Texten arbeiten	94
2.6.4	Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen entdecken	94
2.6.5	Grundlegende sprachliche Strukturen kennen und verwenden	95
2.7	Medien	97
2.7.1	Medien und Medialität	98
2.7.2	Medienkompetenz	99
2.7.3	Medienerfahrungen verknüpfen	102
2.7.4	Sensibilität für Sinneserfahrungen entwickeln	104
2.7.5	Sich Medialität bewusst werden	105
2.7.6	Bedingungen von Medialität wahrnehmen	106
2.8	Deutsch als Zweitsprache im Regelunterricht	108
2.8.1	Mündliche Sprachkompetenzen	108
2.8.2	Lesen in der Zweitsprache	111
2.8.3	Literarisches Lernen in einem interkulturellen Literaturunterricht	112
2.8.4	Schreiben in der Zweitsprache	113
2.8.5	Language Awareness – Sprachbewusstheit: Mehr als Grammatik	115
3	Gestaltung von Lernumgebungen	121
3.1	Flexible Schuleingangsphase und jahrgangsgemischte Klassen	123
3.1.1	Auf dem Weg zur flexiblen Schuleingangsphase	123
3.1.2	Integrative Schuleingangsphase	126

3.1.3	Flexible Schuleingangsphase	126
3.1.4	Jahrgangsgemischte Klassen	127
3.2	Unterrichtsformen und -methoden	130
3.2.1	Kritik am fragend-entwickelnden Unterricht	131
3.2.2	Die neue Lernkultur	133
3.2.3	Arbeitsplan	135
3.2.4	Lernen an Stationen – Werkstattunterricht	136
3.2.5	Projektunterricht	138
3.3	Lernräume	140
3.3.1	Der Klassenraum	141
3.3.2	Außerschulische Lernräume	145
3.4	Zusammenarbeit mit Familie und Institutionen der Lese- und Medienkultur	146
3.4.1	Family Literacy	147
3.4.2	Kooperation zwischen Schule und Bibliothek	150
3.4.3	Kooperation zwischen Schule und Medieneinrichtungen	151
3.4.4	Kooperation zwischen Schule und Theater	152
3.4.5	Lesepatenschaften	153
4	Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung	155
4.1	Überblick über Verfahren zur Sprachstandsfeststellung	
	vor und am Schulanfang	156
4.2	Vergleichsarbeiten: VERA-3/Lernstandserhebungen	163
4.3	Diagnose und Unterrichtsgestaltung	167
4.3.1	Sprachdiagnostische Expertise	168
4.3.2	Testen oder Beobachten – standardisiert oder informell?	170
4.3.3	Lernbeobachtungen als Diagnostik und Didaktik des Könnens	172
4.4	Schülerarbeiten beurteilen	174
4.4.1	Zum pädagogischen Leistungsbegriff	175
4.4.2	Von der Leistungsmessung zur Benotung	176
4.4.3	Formen der Leistungsmessung	177

5 Sprachförderung	181
5.1 Heterogenität und Förderung	183
5.1.1 Das heterogene Klassenzimmer	184
5.1.2 Umgang mit Heterogenität	185
5.2 Sprachförderung versus Sprachbildung	187
5.2.1 Zum Förderbegriff	189
5.2.2 Integrative Sprachförderung	191
5.3 Förderplanung	192
5.3.1 Nach der Diagnose: Individuelle Förderplanung	194
5.3.2 Dokumentation der Lernentwicklung	197
5.4 Förderbereiche im Fach Deutsch	198
5.4.1 Förderung mündlicher Kompetenzen	198
5.4.2 Förderung schriftlicher Kompetenzen	201
5.4.3 Leseförderung	204
5.5 Förderung mehrsprachiger Lerner/-innen	207
5.5.1 Mehrsprachigkeit fördern	208
5.5.2 Deutsch als Zweitsprache fördern	212
5.6 Inklusive Förderung	216
5.6.1 Pädagogische und didaktische Erfordernisse inklusiver Förderung	218
5.6.2 Sprache und Kommunikation in der Inklusion – ein (noch) ungeklärter Aufgabenbereich	220
Literaturverzeichnis	223

Einleitung

Seit TIMMS, PISA und IGLU befindet sich die Schule in Deutschland in einem anhaltenden Wandel, der sich zunächst vorrangig auf der Systemebene abgespielt hat und in dessen Zuge die Variablen Leistung und Kompetenz als wichtige Gradmesser für Unterrichtsqualität Geltung erlangt haben. Sichtbare Folgen sind beispielsweise die Bestrebungen der einzelnen Fachdisziplinen, für die jeweiligen Lernbereiche Kompetenzmodelle zu konzipieren und zu evaluieren. Das Fach Deutsch nimmt hier unter den Unterrichtsfächern im Primarbereich seit jeher eine zentrale Position ein, indem es für die sprachliche Grundbildung verantwortlich ist und darüber hinaus eine Brücke zu den übrigen Fächern schlägt. Aber nie zuvor wurde das sprachliche Lernen auch über die Grenzen des Faches hinaus so stark thematisiert, wie es seit einigen Jahren der Fall ist. Dazu beigetragen haben neben den genannten Large-Scale-Studien die internationale DESI-Studie sowie zahlreiche kleinere Untersuchungen, die empirische Einsichten in die schulischen Leistungen ein- und mehrsprachiger Schüler/-innen ermöglicht haben. Auf diese Weise sind gerade auch die Schülerleistungen im Fach Deutsch in den Fokus von Fachdidaktik und Bildungspolitik gerückt und haben auf beiden Ebenen einen Veränderungsprozess bewirkt, der noch längst nicht abgeschlossen ist. Eine wichtige Erkenntnis ist dabei, dass der Aspekt Unterrichtsqualität als ein multifaktorieller verstanden werden muss. Dies hat Helmke in dem Angebots-Nutzungs-Modell vereint, welches den Unterricht im Sinne eines Angebots als ein Element versteht, das jedoch mit anderen Faktoren, wie den Merkmalen der Lehrperson, dem schulischen und außerschulischen Kontext, den familiären Bedingungen und den individuellen Lernpotenzialen des Schülers/der Schülerin zusammenwirkt (vgl. Helmke 2009, S. 73). Der Lernertrag (die Wirkung) des Unterrichts ergibt sich somit nicht linear zum erbrachten Angebot (dem Unterricht), sondern ist Ergebnis eines komplexen Gefüges, bei dem die genannten Faktoren auf unterschiedliche Weisen zusammenwirken. Das unterrichtliche Planen und Handeln erfordert von Lehrkräften somit eine hohe Professionalität, die sich sowohl durch eine „unterrichtsrelevante Expertise“ (Helmke, 2009, S. 78) als auch durch „Expertise in den Bereichen Klassenführung und Diagnostik“ (ebd.) auszeichnet.

Die Diskussion um Qualitätskriterien eines kompetenzorientierten Deutschunterrichts wird durch ein weiteres Veränderungsmoment geprägt, denn mit der Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention sind alle Schulen aufgefordert, sich den Anforderungen eines inklusiven Unterrichts zu stellen. Mehr als in anderen Schulformen wurden in Deutschland bislang im Primarbereich Formen integrativer Beschulung realisiert. Die Gesamtschau der inklusiven Beschulung in Deutschland zeigt jedoch, dass der Stand der bis dato erreichten Inklusion zwischen den Ländern stark variiert. So wird im Chancenspiegel 2012 eine Spanne zwischen 40,8 Prozent und 13,3 Prozent von Schüler(inne)n mit einem besonderen Förderbedarf an allgemeinbildenden Schulen festgestellt (vgl.

Bertelsmann Stiftung 2012, S. 44f.). Das erklärt zum Teil die fehlenden empirischen Befunde zur Wirksamkeit eines inklusiven Unterrichts für alle Schüler/-innen. Folgen hat dieses Desiderat schließlich auf unterrichtlicher Ebene, da die wichtigen Fragen nach erfolgreichen Methoden, Aufgaben und Kompetenzanforderungen bislang ungeklärt sind.

Kompetenzorientierung und Leistungsvergleich, Migration und Mehrsprachigkeit, exklusive und inklusive Förderung, das alles sind Anforderungskomplexe, denen sich zukünftige und bereits tätige Lehrer/-innen stellen müssen. Aus diesem Grund richtet sich das Buch „Deutsch unterrichten in der Grundschule“ an angehende Lehrer/-innen, die sich einen Überblick über die Inhalte, Aufgaben und Ziele des Faches verschaffen wollen sowie an In-Service-Lehrkräfte, die die aktuellen fachdidaktischen Entwicklungen mitverfolgen wollen. Für beide Gruppen bietet dieser Band sowohl einführende als auch vertiefend-diskursive Formen der Auseinandersetzung mit Fragen zum Deutschunterricht im Primarbereich. (Im Band werden gewisse thematische Schwerpunkte vertiefend in den „Fokus“ genommen. Siehe die Kästen mit dem Symbol „F“.)

Der Band ist in fünf Kapitel untergliedert. Im ersten Kapitel wird ein Überblick über die Rahmenbedingungen des Deutschunterrichts im Primarbereich gegeben. Es werden die großen bildungspolitischen Veränderungen seit Beginn des neuen Jahrtausends vorgestellt. Mit ihnen ist die Entwicklung und Sicherung der Unterrichtsqualität intendiert, die den Deutschunterricht im Kern betrifft. Über Standardisierungs- und Evaluationsprozesse wurde in den letzten Jahren alles daran gesetzt, die sprachlichen und literalen Kompetenzen der Heranwachsenden zu fördern. Wie der bildungspolitisch eingeschlagene Weg zu beurteilen ist, wird hier behandelt. Eine weitere Entwicklung, die den Deutschunterricht betrifft, ist die infolge der Globalisierung und Migration zunehmende Mehrsprachigkeit unserer Gesellschaft. Der Deutschunterricht ist daher im besonderen Maße gefordert, mehrsprachenintegrierende Konzepte umzusetzen. Welche Vorschläge dazu bisher vorliegen und wie der Stand der Lehrpläne ist, wird ebenfalls im ersten Kapitel erläutert.

Nach dem Überblick über den bildungspolitischen Rahmen für den Deutschunterricht im Primarbereich folgt im zweiten Kapitel die Darstellung der Lernbereiche des Faches. Über die traditionelle Fachgliederung hinaus werden gesondert der Sprachliche Anfangsunterricht und die Bereiche Rechtschreibung, Medien und Deutsch als Zweitsprache im Regelunterricht in den Blick genommen. Im Zentrum des Kapitels stehen die domänenspezifischen Kompetenzerwartungen, die auf der Basis der aktuellen Fachdiskussion umfassend vorgestellt und reflektiert werden. Überlegungen zu Methoden und Arbeitstechniken werden in der Darstellung mitgeführt.

Im Anschluss daran wird im dritten Kapitel die Gestaltung von Lernumgebungen erläutert. Hier öffnen wir die Fachdidaktik für Fragestellungen der Pädagogik und Pädagogischen Psychologie. Dies ist erforderlich, da sich der Deutschunterricht im Primarbereich auch damit beschäftigen muss, wie gelernt wird und

welche Lernumgebung dafür förderlich ist. Die Lernkultur im Deutschunterricht kann nicht auf das Fach begrenzt werden, sondern muss die Ressourcen der Schule und des schulischen Umfelds für die sprachliche und literale Förderung der Schüler/-innen nutzen.

Das vierte Kapitel widmet sich der Leistungsfeststellung und -bewertung, die im Zuge der Output-Orientierung unseres Bildungssystems zu einem zentralen Thema geworden ist. Gerade die großen Leistungsunterschiede im Fach Deutsch, die die Schulleistungsstudien der letzten Jahre aufgedeckt haben, waren u. a. der Ausgangspunkt für den Umbau des Bildungssystems. Über die Vorstellung von Verfahren zur Sprachstandsfeststellung vor dem Schulanfang und danach sowie der jährlichen Vergleichsarbeiten der Drittklässler hinaus, nutzen wir dieses Kapitel dafür, den Zusammenhang von Diagnostik und Unterrichtsgestaltung aufzuzeigen. Lehrer/-innen sind gefordert, Leistungen zu beurteilen. Wie dies in pädagogischer Weise und mithilfe welcher Formen der Leistungsmessung geschehen kann, wird ebenfalls erläutert.

Abschließend wird im fünften Kapitel die Sprachförderung untersucht. In diesem Bereich fehlt es Grundschullehrer(-inne)n oftmals an den nötigen Kompetenzen. Für sie ist es schwierig, sich in der Vielfalt der Sprachförderangebote zurechtzufinden und die Qualität der Förderprojekte einzuschätzen. Wir wollen daher Orientierung geben, zunächst mit der Klärung des Begriffs der Sprachförderung. Grundlagen zur Förderplanung und zu den verschiedenen Förderbereichen folgen. Mehrsprachige Lernende finden dabei Berücksichtigung.

Mit einem Ausblick auf die inklusive Bildung beenden wir diesen Band. Wohlwissend, dass wir dazu noch keine fertigen Konzepte vorlegen können, möchten wir dennoch Lehrkräften erste Anhaltspunkte für den Deutschunterricht in inklusiven Kontexten geben.

Wir wünschen allen Leserinnen und Lesern viel Freude bei der Lektüre!

Koblenz-Landau, Heidelberg im August 2013
Anja Wildemann und Karin Vach

1 Deutschunterricht im Wandel



Im ausgehenden Mittelalter entstand mit der zunehmenden Verbreitung des deutschen Schriftverkehrs im Handel und in der städtischen Verwaltung die Notwendigkeit, kundig im Lesen und Schreiben der deutschen Sprache zu sein. Wer in diesem Bereich sein berufliches und privates Fortkommen sichern wollte, musste „dütsch schriben vnd läsen“ lernen. Die ersten Schreibschulen – eingerichtet in Ladenlokalen als sogenannte Winkelschulen – fanden in den Städten bald großen Zuspruch und verdrängten zunehmend die klerikalen Lateinschulen. Wer in der deutschen Schrift kundig war, konnte alle unterrichten, die Lesen und Schreiben lernen wollten: nicht nur die Heranwachsenden, sondern „es syg wer er wil burger oder handwerksgesellen frouwen oder junkfrouwen“. Das zeigt das Werbeschild einer Schreibschule auf einem Gemälde von Hans Holbein d. J. aus dem Jahre 1516. Und wer es nicht lernen sollte, so verspricht es das Werbeschild des Lehrmeisters auf dem Bild, dem wird das Geld zurückerstattet „den will ich vm nüt und vergeben gelert haben“ (vgl. Frank 1973, S. 23).

Aus diesen Anfängen ist im Laufe der Jahrhunderte unsere moderne, globalisierte Welt gewachsen, in der eine ausdifferenzierte Lese- und Schreibkompetenz mittlerweile unabdingbar sind. Gesellschaftliche Informations- und Austauschprozesse sind durch vielfältige literale Formen bestimmt. Dass in Deutschland über ein Fünftel der Heranwachsenden die Minimalanforderungen des Lesens und Schreibens nicht beherrschen, ist nicht nur für die Betroffenen hochgradig problematisch, sondern bedeutet auch eine große Belastung für die Gesamtgesellschaft. Laut einer Studie zu den Folgekosten der heutigen Risikoschüler/-innen kommen in den nächsten 80 Jahren auf den deutschen Staat Kosten in Höhe von 2,8 Billionen Euro zu (vgl. Bertelsmann Stiftung 2009). Der Deutschunterricht, dessen zentrale Aufgabe die gezielte und systematische Vermittlung des Lesens und Schreibens ist, rückt daher in den Fokus bildungspolitischer Maßnahmen und ist Gegenstand gesellschaftlicher Beobachtungen. Ohne Frage dürfen die gesellschaftliche Heterogenität und die sprachlich-kulturelle Vielfalt im Hinblick auf die Ziele und die Gestaltung von Schule und Unterricht nicht mehr ausgeblendet werden. Die Berücksichtigung der unterschiedlichen Lernausgangslagen und die individuelle Förderung sind entscheidend dafür, kein Kind mehr zurückzulassen. Die didaktischen und pädagogischen Anstrengungen müssen darauf zielen, dass alle Heranwachsenden grundlegende sprachliche und literale Fähigkeiten erwerben, um die Anforderungen von Schule, Beruf und Gesellschaft erfolgreich bewältigen zu können. Der Deutschunterricht ist jedoch nicht die einzige Instanz der Vermittlung von Literalität, sondern ist als Teil einer umfassenden Lernkultur zu verstehen. Dazu gehört die Zusammenarbeit der Schule mit der Familie oder mit Einrichtungen des schulischen Umfelds wie Jugendhilfe, Bibliotheken, Vereinen, Kirchen und Moscheen. Die Vermittlung von Sprache und Schrift gilt mittlerweile als eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe.

Wegweiser durchs Kapitel

Das schlechte Abschneiden deutscher Schüler/-innen an den internationalen Schulleistungsstudien hat zum Umbau des deutschen Bildungssystems geführt. In Kapitel 1.1 wird der bildungspolitische Paradigmenwechsel dargestellt und im Hinblick auf die tatsächliche Qualitätssicherung und -entwicklung von Schule und Unterricht kritisch hinterfragt. Die allgemeinen Veränderungen haben Konsequenzen für den Deutschunterricht. In Kapitel 1.2 werden die Begriffe Bildungsstandards und Kompetenzen definiert und für den Deutschunterricht im Primarbereich konkretisiert. Dass die bildungspolitischen Maßnahmen der letzten Jahre mitunter zu schnell realisiert wurden, hat zu Verkürzungen geführt. Fachdidaktische Überlegungen zu Chancen und Gefährdungen durch die Kompetenzorientierung finden in der Darstellung daher ebenso Berücksichtigung. Kapitel 1.3 widmet sich dem Umgang des Deutschunterrichts mit Mehrsprachigkeit. Auf der Grundlage der entsprechenden Fachtermini (Deutsch als Zweitsprache, Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Muttersprache) und eines historischen Rückblicks werden die Konzepte der „Didaktik der Sprachenvielfalt“ und der „Durchgängigen Sprachbildung“ vorgestellt. Ein Überblick über die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit in den Lehrplänen der Bundesländer schließt das Kapitel ab.

1.1 Umbau des Bildungssystems

Die „systematische Überprüfung der Qualität von Bildungsinstitutionen ist in einem breit angelegten Bildungssystem unerlässlich“ (Klieme 2005, S. 6). Dieser Anforderung ist das deutsche Bildungssystem bis zu Beginn der 1990er-Jahre hinein nicht nachgekommen. Denn man war davon überzeugt, „[...] dass in vergleichbaren Klassen ähnliche Leistungsfortschritte erzielt werden; und dass deutsche Schüler/-innen im internationalen Vergleich relativ gut abschneiden würden“ (Weinert 2002, S. 19). Indes stellte die erstmalige Beteiligung an den international vergleichenden Schulleistungsstudien TIMSS 1995 (*Trends in International Mathematic and Science Study*) genau diese Überzeugungen infrage: Hier wurden Leistungsunterschiede innerhalb der gleichen Schulform sowie zwischen den Bundesländern deutlich. Deutsche Schüler/-innen zeigten in Mathematik und in den naturwissenschaftlichen Fächern nur Leistungen im Mittelfeld (vgl. ebd., S. 20). Eine erste Konsequenz daraus war der Konstanzer Beschluss der Kultusministerkonferenz (1997), der die Beteiligung der Bundesrepublik an regelmäßigen Schulleistungsstudien festlegte. Während die TIMSS-Ergebnisse in der breiten Öffentlichkeit noch keine besondere Aufmerksamkeit erregten, änderte sich dies mit der Bekanntgabe der Ergebnisse der internationalen und nationalen Vergleichsstudien PISA (*Programme for International Student Assessment*) 2000 und PISA 2000-E¹. Die PISA-Ergebnisse waren medien- und öffentlichkeitswirk-

¹ PISA-E ist die Ergänzungsstudie, in der die deutschen Bundesländer gesondert in den Blick genommen wurden.

sam und riefen in Politik, Gesellschaft und Wissenschaft den sogenannten „PISA-Schock“ hervor, der schließlich den Umbau des deutschen Bildungssystems einleitete. PISA offenbarte gravierende Mängel in Bezug auf die Qualität von Schule und Unterricht. Die Ergebnisse machten deutlich, dass das deutsche Bildungssystem nicht so leistungsfähig war, wie bis dahin angenommen: Die in den Lehrplänen festgehaltenen Ziele wurden häufig nicht erreicht. So erlangte über ein Fünftel der Fünfzehnjährigen in Mathematik und in der Lesekompetenz nicht das für einen erfolgreichen Abschluss der Sekundarstufe I erforderliche Niveau. Die Leistungen der Schüler/-innen variierten in Deutschland wie in keinem anderen PISA-Teilnehmerstaat. Während die deutschen Schüler/-innen im oberen Leistungsbereich durchaus mit den Schüler(inne)n der anderen OECD-Staaten mithalten konnten, fielen sie hingegen im unteren Leistungsbereich deutlich gegen die anderen ab und ließen den Zusammenhang von sozialer Herkunft, Migrationshintergrund und Schulerfolg erkennen. Die Zusatzstudie PISA-E zeigte zudem erhebliche Disparitäten zwischen den einzelnen Bundesländern und zwischen Einzelschulen (vgl. Klieme u. a. 2003, S. 13).

In der Folgezeit setzte eine vielschichtige Diskussion um die Reform des deutschen Bildungswesens ein. Die Kultusministerkonferenz (KMK) beschloss einen umfassenden Maßnahmenkatalog zur schulischen Qualitätssicherung und -entwicklung, der von der frühkindlichen Betreuung und Erziehung, über Sprachfördermaßnahmen und Förderprogramme für Kinder aus bildungsbenachteiligten Elternhäusern bis zur Reform der Lehrerbildung reichte. „Im Bereich der Schul- und Unterrichtsentwicklung soll die Bildungsqualität vor allem durch Standardisierungs- und Evaluationsprozesse abgesichert werden“ (Drieschner 2009, S. 23). Dieser Prozess führte zu einem Paradigmenwechsel im Bildungssystem, nämlich von der input-orientierten Steuerung hin zu einer output- bzw. outcome-orientierten Steuerung. Qualitätssicherung von Schule und Unterricht sollte in der Folge nicht mehr über detaillierte Lehrpläne und Rahmenrichtlinien, also über die Auflistung von Zielen, Inhalten und Methoden, gewährleistet werden (Input), sondern durch die regelmäßige Überprüfung der Erträge schulischer Bildungsprozesse (Output- oder Outcome-Orientierung) (vgl. Klieme u. a. 2003, S. 12; Bremerich-Vos u. a. 2011, S. 9 ff.).

Unter Output werden in diesem Zusammenhang die Leistungen der Schulen, vor allem die Testergebnisse der Schüler/-innen gefasst. Nach diesem Output wird zukünftig das Schulsystem beurteilt und entsprechende Maßnahmen zu seiner Verbesserung und Weiterentwicklung aufgestellt werden.

Kern dieser neuen bildungspolitischen Maßnahmen ist die Einführung eines Bildungsmonitorings zur Sicherung und Entwicklung der Qualität von Schule und Unterricht. Die von der KMK 2004 verabschiedeten Bildungsstandards sind die Grundlage für das Bildungsmonitoring in den einzelnen Ländern, für den Ländervergleich und auch für die Evaluation der einzelnen Schulen. Die Bildungsstandards geben an, welche Leistungen von den Schüler(inne)n in einer bestimmten Jahrgangsstufe erwartet werden. Das Erreichen der Leistungen soll

durch die Beteiligung an internationalen und nationalen Schulleistungsmessungen überprüft werden. Die Gesamtstrategie – Festlegung der Bildungsstandards und Bildungsmonitoring – soll dazu führen, Unterricht effizienter zu machen und höhere Lernerträge zu erzielen (vgl. Bremerich-Vos, Granzer 2011, S. 6 ff.; Bremerich-Vos 2011, S. 14 ff.). Zugleich geht es auch darum, Ergebnisse vergleichbarer zu machen und unerwünschte Unterschiede im pädagogischen Angebot zwischen Schulen zu verringern (vgl. Klieme 2005, S. 7).

Unter Beibehaltung der staatlichen Gesamtverantwortung eröffnen die Reformbestrebungen den Einzelschulen einen Zuwachs an pädagogischer Freiheit und schulischer Gestaltungsautonomie, verbunden mit einem größeren Maß an Verantwortung für den Lernerfolg der Schüler/-innen. Dabei handelt es sich nicht um eine echte Autonomie, da mit zunehmenden Herausforderungen durch die pädagogische und organisatorische Eigenständigkeit der Schulen neue Abhängigkeiten entstehen. So sind die Schulen in der zunehmend wettbewerbsorientierten Schullandschaft (Wegfall der Schulbezirke, freie Schulwahl) nicht nur zur Rechenschaft über die Ergebnisse der Arbeit gegenüber dem Kollegium, den Kindern, Eltern und der Schulaufsicht verpflichtet, sondern auch zur Entwicklung eines eigenen Schulprofils. Die Leistungen der Einzelschule können somit darüber entscheiden, ob Eltern die Schule für ihr Kind wählen und ob leistungsstärkere Schüler/-innen diese Schule besuchen, die wiederum zu besseren Evaluationsergebnissen beitragen. Die Standardisierung und Evaluation von Zielkriterien auf der einen Seite und die Dezentralisierung staatlicher Verantwortung auf der anderen Seite sind eng miteinander verzahnte Grundsätze eines neuen ökonomischen Denkens im öffentlichen Sektor, das seit den 1980er-Jahren international unter dem Leitbegriff *New Public Management* firmiert und in der deutschen Bildungspolitik und in der Schuladministration nach PISA verstärkt rezipiert wird (vgl. Fend 2008, S. 108). Hierbei handelt es sich um die Übernahme betriebswirtschaftlicher Managementkonzepte, die angesichts der Finanzierungsprobleme des Sozialstaates zu einer effizienteren Steuerung staatlicher Organisationen beitragen sollen (vgl. Drieschner 2009, S. 31 f.). Qualitätssicherung und -entwicklung in pädagogischer Hinsicht darf jedoch nicht zu einem schulischen Zweiklassensystem im Sinne von „guten“ und „schlechten“ Schulen führen, sondern muss der gezielten Unterstützung aller Schulen dienen (vgl. Recke 2011, S. 18 ff.).

1.2 Bildungsstandards und Kompetenzen

Bildungsstandards und Kompetenzen sind in dem Prozess der Qualitätsentwicklung zentrale Begriffe. „Bildungsstandards formulieren verbindliche Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. [...] Bildungsstandards greifen allgemeine Bildungsziele auf. Sie legen fest, welche Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe mindestens erworben haben sollen. Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie

in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mithilfe von Testverfahren erfasst werden können“ (Klieme u. a. 2003, S. 9).

Bildungsstandards sind demnach gesellschaftspolitische Vereinbarungen darüber, was Schüler/-innen am Ende eines schulformbezogenen Bildungsganges gelernt haben sollen (vgl. Tenorth 2005, S. 30). Vor dem Hintergrund der aktuellen Bildungskonzepte sollen nicht bestimmte Inhalte, Stoffe oder Themen vermittelt, sondern Kompetenzen erworben werden. Es geht also um die Frage, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten nötig sind, um die schulischen und außerschulischen Anforderungen gegenwärtig und zukünftig zu bewältigen. Im Sinne des Kompetenzbegriffs von Franz E. Weinert, dessen Definition im pädagogisch-psychologischen und fachdidaktischen Diskurs maßgeblich geworden ist, sind Kompetenzen, „[...] die bei Individuen verfügbaren und durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (2002, S. 27 f.).

F

Der **Kompetenzbegriff** nach Weinert beruht auf einem empirischen Kompetenzverständnis. Davon sind nativistische Kompetenzmodelle zu unterscheiden. Diese gehen auf Noam Chomsky zurück, der im Rahmen seiner linguistischen Theorie zum Spracherwerb unter Kompetenz die angeborene Kenntnis einer universellen Grammatik bzw. der Universalsprache versteht, die den Menschen dazu befähigt, beliebig viele Sätze hervorzubringen sowie zu verstehen. Sprachkompetenz nach Chomsky ist ein statisches Konzept. Sie ist nicht über individuelle Aneignungsprozesse zu erwerben. Die Frage nach den Bedingungen der Kompetenzentwicklung ist daher nicht relevant. Sprachkompetenz im Sinne Chomskys entzieht sich der empirischen Überprüfbarkeit. Sie ist nur auf der Performanzebene an den sprachlichen Äußerungen zu überprüfen. Obwohl mit diesem nativistischen Kompetenzmodell keine Entwicklungsfragen geklärt werden können, wurde dieses Modell im Zuge der linguistischen Wende in Entwicklungs- und Sozialisationstheorien aufgenommen und verändert. Die Entwicklungspsychologie in der Tradition Jean Piagets versteht unter Kompetenz ebenfalls mentale Strukturen, die allerdings nicht von vornherein festgelegt sind, sondern über eine invariante Stufenabfolge entfaltet werden. In Jürgen Habermas' Theorie der kommunikativen Kompetenz konstituieren sich Kompetenzen nicht mehr selbstregulativ, sondern in sozialen Interaktionen. Kommunikative Kompetenz gilt als erlernbar. Habermas beschreibt verschiedene Stufen der kommunikativen Kompetenz, die mit verschiedenen Stufen der kognitiven, moralischen und sozialen Kompetenz verbunden sind (vgl. Sutter, Charlton 2002). Empirische Kompetenzmodelle verzichten auf die Unterscheidung von Kompetenz und Performanz. Ihnen geht es gerade darum, Entwicklungsprozesse und individuelle Unterschiede von Kompetenz zu erfassen. In diesem Sinne verstehen sie unter Kompetenzen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die ein sachgerechtes, verantwortungsbewusstes Handeln und die Bewältigung komplexer lebenspraktischer Aufgaben möglich machen. Diese empirischen Kompe-

tenzmodelle wurden im Rahmen der TIMS-Studie, der PISA-Studie sowie im Rahmen des DFG-Schwerpunkts „Lesesozialisation in der Mediengesellschaft“ entwickelt (vgl. Groeben, Hurrelmann 2002a; 2002b). Die den KMK-Bildungsstandards zugrundeliegende Auffassung von Kompetenzen ist folglich empirisch angelegt.

Die KMK-Bildungsstandards für das Fach Deutsch im Primarbereich sind wie in der traditionellen Fachgliederung in die Kompetenzbereiche „Sprechen und Zuhören“, „Schreiben“ und „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ aufgeteilt, die wiederum in verschiedene Teilkompetenzen ausdifferenziert sind (vgl. KMK 2005). „Rechtschreiben“ ist nicht als eigener Bereich ausgewiesen, sondern wird unter „Schreiben“ subsumiert. Dem Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ kommt eine Sonderrolle zu, da dieser Bereich sowohl eigenständiger als auch integraler Bestandteil des Deutschunterrichts ist. „Methoden und Arbeitstechniken“ dienen der Stützung der anderen Kompetenzbereiche. Hier wird herausgestellt, dass die Schüler/-innen innerhalb der anderen Kompetenzbereiche in ihrer Methodenkompetenz gefördert werden. Es geht somit nicht um den alleinigen Erwerb von fachlichem Wissen, sondern um das Zusammenspiel von Kenntnissen, Fertigkeiten und Einstellungen, also um sprachliche Handlungsfähigkeit in komplexen Situationen.

Neben der Ausdifferenzierung der Kompetenzbereiche werden Niveaus kognitiver Anforderungen (Anforderungsbereiche) definiert. Hierbei handelt es sich um Niveaustufensetzungen, auf die sich die Expert(inn)en bei der Erarbeitung

Sprechen und Zuhören ▶ zu anderen sprechen ▶ verstehend zuhören ▶ Gespräche führen ▶ szenisch spielen ▶ über Lernen sprechen	Schreiben ▶ über Schreibfertigkeiten verfügen ▶ richtig schreiben ▶ Texte planen ▶ Texte schreiben ▶ Texte überarbeiten	Lesen – mit Texten und Medien umgehen ▶ über Lesefähigkeiten verfügen ▶ über Leseerfahrungen verfügen ▶ Texte erschließen ▶ Texte präsentieren
Methoden und Arbeitstechniken Methoden und Arbeitstechniken werden jeweils im Zusammenhang mit den Inhalten jedes einzelnen Kompetenzbereichs erworben.		
Sprache und Sprachgebrauch untersuchen ▶ grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen ▶ sprachliche Verständigung untersuchen ▶ an Wörtern, Sätzen, Texten arbeiten ▶ Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen entdecken		

Abb. 1: Bildungsstandards Deutsch im Primarbereich (KMK 2005, S. 7)

der Bildungsstandards geeignet haben. Diese Anforderungsbereiche sollen vorläufig empirisch gestützte Kompetenzstufenmodelle ersetzen.

Anforderungsbereich „Wiedergeben“ (AB I) In diesem Anforderungsbereich geben die Schülerinnen und Schüler bekannte Informationen wieder und wenden grundlegende Verfahren und Routinen an.
Anforderungsbereich „Zusammenhänge herstellen“ (AB II) In diesem Anforderungsbereich bearbeiten die Schülerinnen und Schüler vertraute Sachverhalte, indem sie erworbenes Wissen und bekannte Methoden anwenden und miteinander verknüpfen.
Anforderungsbereich „Reflektieren und beurteilen“ (AB III) In diesem Anforderungsbereich bearbeiten die Schülerinnen und Schüler für sie neue Problemstellungen, die eigenständige Beurteilungen und eigene Lösungsansätze erfordern.

Abb. 2: Anforderungsbereiche (KMK 2005, S. 17)

Anforderungsbezogene Aufgaben unterstützen den Aufbau und die Einübung von Kompetenzen. Der Kompetenzerwerb ist als ein immer komplexer werdendes Ineinandergreifen der Teilkompetenzen zu verstehen, das nicht linear, sondern iterativ, interaktiv und rekursiv erfolgt (vgl. Abraham u. a. 2007, S. 11). Im Sinne eines integrativen Deutschunterrichts sind die Kompetenzbereiche aufeinander bezogen. Sinnvolles sprachliches Handeln und der angemessene Umgang mit Sprache stehen im Mittelpunkt des Deutschunterrichts. Sach- und methodenbezogenes und soziales Lernen sind dabei untrennbar miteinander verbunden (vgl. KMK 2005, S. 8).

Kritik an den KMK-Bildungsstandards

Die Kritik an den KMK-Bildungsstandards soll hier nicht unbeachtet bleiben. Zunächst ist festzustellen, dass entgegen der Empfehlung der Klieme-Expertise² keine Mindeststandards formuliert wurden, die eine Grundbildung im Hinblick auf den Schulerfolg und das außerschulische und berufliche Weiterlernen gesichert hätten. Stattdessen wurden Regelstandards eingeführt, die mittlere Leistungserwartungen bei „durchschnittlichen“ Schüler(inne)n angeben (vgl. KMK 2005, S. 3). Den Regelstandards liegt die Vorstellung einer Normalverteilung der zu erwartenden Leistungen zugrunde. Sie schließen daher immer Gewinner und Verlierer des Schulsystems ein. Mit der Einführung von Mindeststandards wäre die Chance verbunden gewesen, besonders die sogenannte Risikogruppe zu för-

² Das Bundesministerium für Bildung und Forschung beauftragte das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) damit, eine Expertengruppe zusammenzustellen und eine Expertise für die Entwicklung und Implementierung nationaler Bildungsstandards anzufertigen. Sie ist auch unter der Bezeichnung „Klieme-Expertise“ bekannt, da Eckhard Klieme, die Expertengruppe koordinierte (vgl. Klieme, E. u. a. [Hrsg.] [2003]: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung [DIPF]).

dern, diese nicht zurückzulassen. Die Defizite des Bildungssystems im unteren Leistungsbereich hätten hier abgebaut werden können, ohne die Leistungsanforderungen im oberen Bereich zu vernachlässigen (vgl. Klieme u. a. 2003, S. 28). Höhere Anforderungen für leistungsstärkere Schüler/-innen wären mit den Mindeststandards also durchaus kompatibel gewesen. Für die Einführung von Mindeststandards wären jedoch empirische Informationen über die tatsächlichen Mindestanforderungen notwendig gewesen, um eine Über- und Unterforderung zu vermeiden. Dafür reichte allerdings die Zeit unter dem Druck der Einführung der KMK-Bildungsstandards nicht aus und somit wurde die einfachere Lösung der Regelstandards vorgezogen, die aber letztlich nicht den Reformzielen entspricht und möglicherweise den Selektionsdruck verschärfen wird.

Ein zweiter Kritikpunkt betrifft die bislang fehlende kompetenztheoretische Fundierung der KMK-Bildungsstandards. Diese sind noch in erster Linie an Lehrplan-Traditionen und an der Unterrichtspraxis orientiert (vgl. Köster 2008, S. 166). Die bisherigen Vorstellungen sind also lediglich neu verpackt. Die Anforderungsbereiche der KMK-Bildungsstandards dienen als vorläufiger Referenzrahmen bei der Einführung der Bildungsstandards. Kompetenzstufenmodelle, die entwicklungsorientiert angelegt sind, könnten die Kompetenzstufen als „Entwicklungspunkte des Lernens“ entfalten (Ossner 2010, S. 141; vgl. auch Granzer, Schüller 2011, S. 8 f.). Ein solches Modell sollte der Fachwissenschaft standhalten und zugleich didaktisch reflektiertes Handeln anleiten und begründen (vgl. Grundler 2008, S. 48). Bei den Vertreter(inne)n der Deutschdidaktik besteht allerdings geteilte Meinung darüber, inwieweit sprachliche und literarische Kompetenzen modelliert und gemessen werden können (vgl. Frederking 2008; Kammeler 2006). Selbst das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) hat bisher nur für die kognitiv messbaren Teilkompetenzen Lese- und Hörverstehen, Sprachgebrauch und Rechtschreibung Kompetenzstufenmodelle vorgeschlagen. Dabei handelt es sich – entgegen der Konnotation des Begriffs „Kompetenzstufenmodell“ – nicht um die Beschreibung von Entwicklungsverläufen, sondern um eine psychometrische Festlegung von Aufgabenschwierigkeiten und Schülerfähigkeiten aufgrund einer Referenzstichprobe der Jahrgangsstufe 4 aus dem Jahre 2007 (vgl. IQB 2011a, 2011b, 2011c). Fachdidaktische Entwicklungsforschung ist daher nötig, um die Lernentwicklung gezielt zu unterstützen und auf diese Weise die Unterrichtsqualität weiterzuentwickeln.

Mit der Standardisierung des Unterrichts – darauf hat Kaspar H. Spinner aufmerksam gemacht (2005) – ist zugleich die Befürchtung verbunden, dass wichtige Dimensionen, die bislang in der Schule ihren Platz hatten, in den Hintergrund treten. Es kann der Effekt auftreten, dass nur noch das als schulisch relevant anerkannt wird, was als Kompetenz modelliert, in Standards erfasst und operationalisiert werden kann. „Schwer messbare Kompetenzen“ wären somit gefährdet (vgl. Frederking 2008, S. 7). Im Deutschunterricht sind das z. B. emotionale, ästhetische, moralische, soziale oder demokratische Kompetenzen, die im Gespräch mit anderen, beim Schreiben und Lesen neben der Informationsverarbeitung

eine wichtige Rolle spielen können (vgl. Spinner 2005, S. 91). Hier ist es wichtig, dass die Entwicklung von Standards nicht zu einem verengten Bildungsbegriff führt und dass der Unterricht noch Freiraum lässt für die Vielfalt des Lernens.

Schließlich muss bedacht werden, dass schulische Qualität sich nicht allein am Output messen lassen darf. Insofern ist im Zuge der Standardisierung auch nach den „Opportunity-to-Learn-Standards“ zu fragen. Diese beziehen bei der Qualitätsentwicklung auch den Input und die Prozesse des schulischen Lernens ein, wenn sie etwa Standards zur Ausstattung, zur Gestaltung von Unterricht oder zur Qualifikation von Lehrenden formulieren, mit dem Ziel, förderliche Lerngelegenheiten für die Schüler/-innen zu installieren (vgl. Maag Merci 2005, S. 12). Standardorientiert ist Deutschunterricht dann, wenn Schüler/-innen in sprachlich herausfordernden, sinnstiftenden und sozialen Lernsituationen selbsttätig werden und ihre kommunikativen, literarisch-ästhetischen und methodischen Kompetenzen ausbauen können.

1.3 Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht

Eine wachsende Zahl von Kindern wächst in Deutschland mit mehr als einer Sprache auf. Während laut „Gemeinsamem Europäischen Referenzrahmen (GER)“ Mehrsprachigkeit als individuelles Gut angesehen und sogar gefordert wird, neben der Erstsprache mindestens zwei weitere Sprachen zu beherrschen (vgl. Europarat 2001), ist der Umgang mit weiteren Sprachen als der deutschen im Deutschunterricht nach wie vor unbefriedigend. Zwei wesentliche Ursachen dafür sind die bis dato unzureichende fachwissenschaftliche und fachdidaktische Qualifizierung von Lehrkräften – und damit einhergehend deren mangelndes Zutrauen in einen mehrsprachigkeitsintegrierenden Deutschunterricht – sowie die große sprachliche Heterogenität innerhalb der Gruppe der mehrsprachigen Schüler/-innen. Zweites hat wiederum zur Folge, dass für einen Deutschunterricht, der die Sprachen aller Schüler/-innen berücksichtigen will – wir sprechen hier noch nicht von einbeziehen – kaum Unterrichtsmaterialien zur Verfügung stehen. Vielmehr sind Grundschullehrkräfte nicht selten aufgefordert, aus dem geringen Angebot die für ihre Kinder passenden Inhalte und Materialien zu modifizieren. Sicherlich kann darin auch ein Grund gesehen werden, weshalb Deutschlehrer/-innen sich noch so schwer tun, die Sprachen der Kinder für das Lernen aufzugreifen. Und damit rückt eine weitere Komponente ins Blickfeld, nämlich die der Einstellungen gegenüber Mehrsprachigkeit. Obwohl sie zum Alltag vieler Schulen gehört, wird sie dort entweder ignoriert oder sogar abgelehnt (vgl. Cantone 2011; Holzbrecher 2011; Pünter 2012). Um die sprachlichen Ressourcen aller Kinder auf eine wertschätzende Weise zu beachten und im Deutschunterricht zu nutzen, genügt es folglich nicht, didaktische Konzepte und ausreichend Materialien bereitzustellen, denn, um diese umzusetzen und zu nutzen, bedarf es in einem ersten Schritt der Bereitschaft, Mehrsprachigkeit wahrzunehmen und zuzulassen. Da an anderer Stelle (siehe Kap. 2.8) Deutsch als Zweitsprache im Regel-

unterricht im Hinblick auf die Lernfelder thematisiert wird, liegt der Schwerpunkt nachfolgend darauf, begriffliche Klarheit zu erzielen, die Entwicklungslinie innerhalb der Deutschdidaktik aufzuzeigen sowie in formale Vorgaben einzuführen.

1.3.1 Deutsch als Zweitsprache – Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Muttersprache

Mehrsprachigkeit

Ausgehend vom Begriff „Mehrsprachigkeit“ ist es sinnvoll und notwendig eine terminologische Klarheit zu erzielen, um daran ablesen zu können, wo Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Gruppen liegen. Dies erleichtert letztlich auch didaktische Implikationen eines Deutschunterrichts in mehrsprachigen Lerngruppen (siehe dazu Kap. 2.8).

F

Mehrsprachigkeit bedeutet zunächst einmal recht simpel, dass mehr als eine Sprache beherrscht wird, oder, anders formuliert, dass mindestens zwei Sprachen zur Verfügung stehen. Eine solche Feststellung enthält noch keinerlei Auskunft über die Sprachkompetenz in den einzelnen Sprachen. Ging man in der frühen Bilingualitätsdebatte noch davon aus, dass für beide Sprachen ein nahezu gleich hohes Kompetenzniveau vorliegen muss (balancierte Zweisprachigkeit), so hat sich inzwischen zunehmend die Auffassung durchgesetzt, dass das Verhältnis der Sprachen durchaus sehr verschieden sein kann (vgl. Fürstenau, Niedrig 2010; Gogolin 2010; Weskamp 2007). Zu dieser Auffassung gelangen vor allem diejenigen, die Mehrsprachigkeit in erster Linie als gesellschaftliches Phänomen und somit als eine Folge des Sprachkontaktes betrachten. Eine Weiterführung findet u. a. in der heutigen (psycho-)linguistischen Betrachtung von Mehrsprachigkeit statt, wie z. B. bei Apeltauer (2001), de Cillia (2011a, b), Hufeisen (2001, 2010a, 2010b) und Müller u.a (2006), die ausgehend von gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit als Ausgangspunkt und Zieldimension des Sprachenlernens heterogene Erwerbskontexte und -verläufe untersuchen.

Aus den bisherigen Ausführungen lässt sich ableiten, dass Mehrsprachigkeit als ein Dachbegriff verstanden werden kann, unter dem sich unterschiedliche Phänomene subsumieren lassen. Ob Mehrsprachigkeit dabei eher als eine Folgeerscheinung gesellschaftlicher und individueller Lebensbedingungen thematisiert wird, oder ob Mehrsprachigkeit Gegenstand der Spracherwerbs- und Sprachlernforschung ist, hängt jeweils von der empirischen Ausrichtung derjenigen ab, die sich mit Mehrsprachigkeit beschäftigen. Offenkundig ist, dass (mindestens) beide Herangehensweisen unentbehrlich sind, um letztlich auch die fachdidaktische Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit voranzubringen.

Deutsch als Zweitsprache – Deutsch als Fremdsprache

Wann die Bezeichnung Deutsch als Zweitsprache für eine Erwerbssituation zutrifft, ist nicht immer eindeutig festzulegen. Tatsache ist, dass sehr häufig, wenn von DaZ-Kindern gesprochen wird, recht unterschiedliche Gruppen gemeint sein können. Ahrenholz weist in Anlehnung an die englischsprachige Terminologie, die zwischen L1 (Erstsprache) und L2 (Zweitsprache) unterscheidet, darauf hin, dass ein erstes wesentliches Unterscheidungsmerkmal zwischen Erst- und Zweitsprache der zeitlich versetzte Erwerb ist (vgl. Ahrenholz 2010, S. 5f.). Danach tritt die zweite Sprache als neue, zusätzliche Sprache zu der Erstsprache hinzu. Wann dies zeitlich der Fall ist, ist wiederum uneinheitlich, da sich die Erwerbssituationen mehrsprachiger Kinder aufgrund externer und interner Faktoren stark voneinander unterscheiden. Sinnvoll für eine terminologische Klarheit scheint der Vorschlag von Ahrenholz, den Begriff „früher Zweitspracherwerb“ stets dann zu verwenden, wenn die Zweitsprache nach dem primären Erstspracherwerb hinzukommt (vgl. ebd., S. 5). Durchgesetzt hat sich eine derart differenzierte Sprachverwendung jedoch bislang weder in der Fachliteratur noch in der Schulpraxis. Folgt man dieser Sichtweise dennoch, vereinfacht es zudem die Abgrenzung von Zweitsprachigkeit im Rahmen eines sukzessiven Erwerbs von Erst- und Zweitsprache (hier in Bezug auf die deutsche Sprache) und Zweisprachigkeit (Bilingualität) als simultanen Erwerb zweier Erstsprachen.

Wird eine weitere Sprache in einem gesteuerten Kontext erworben, wie beispielsweise in der Schule Englisch oder Französisch, dann spricht man von einem Fremdspracherwerb. Gleiches gilt auch, wenn Deutsch auf diesem Wege gelernt wird. Aber auch hier vermischen sich zweitsprachliche und fremdsprachliche Erwerbskontexte, so z. B. bei Kindern, die ohne Deutschkenntnisse nach Deutschland kommen und die deutsche Sprache einerseits im alltäglichen Gebrauch als ihre zweite Sprache (ungesteuert) und andererseits im Unterricht systematisch als fremde Sprache (gesteuert) erwerben müssen. Beispielhaft genannt sei hier der Deutschunterricht in Vorbereitungsklassen, in denen Kinder ohne Deutschkenntnisse unterrichtet werden, der häufig viele Elemente eines gesteuerten Fremdsprachenunterrichts aufweist.

Deutsch als Muttersprache

Wenn wir die Begebenheiten des Zweitspracherwerbs und Fremdsprachenlernens herausgreifen und dafür eine eigenständige Terminologie verwenden, dann ist es im Sinne der Vollständigkeit angebracht – und hier folgen wir Rösch (2011, S. 15) – gleichfalls für das muttersprachliche Lernen einen feststehenden Begriff zur Verfügung zu haben. Durchgesetzt hat sich in den letzten Jahren die Bezeichnung Deutsch als Muttersprache (DaM). Anders als in mehrsprachigen Konstellationen ist der Muttersprachenbegriff hier scheinbar weniger missverständlich, weist er doch auf eine monolinguale Erwerbssituation hin, in der Deutsch als erste und einzige Sprache erworben wird. Der Erwerb erfolgt zunächst ohne formalen Unterricht (ungesteuerter Erwerb), setzt sich aber in der

Schule in gesteuerter Form fort. Für Kinder, die Deutsch als Muttersprache erworben haben, findet der Deutschunterricht folglich in ihrer Erstsprache statt, d. h. Kommunikations- und Unterrichtssprache bzw. Instruktionssprache sind identisch.

Eine hilfreiche Übersicht über die unterschiedlichen Bedingungen von DaZ-, DaF- und DaM-Lerner(inne)n hat Rösch bereits 2003 erstellt, diese im Jahr 2011 jedoch nochmals um sprachdidaktische Aspekte ergänzt (siehe Abb. 3, S. 25).

1.3.2 Von der Ausländerpädagogik zur durchgängigen Sprachbildung

Erfreulicherweise ist die Ausländerpädagogik der 1960er- und 1970er-Jahre inzwischen ideologisch überwunden und Deutschunterricht findet nicht mehr unter der Prämisse des erwarteten Rückzugs der Einwanderer statt. Aber der Weg bis zu einer Didaktik, die Mehrsprachigkeit nicht nur zähneknirschend akzeptiert, sondern als Mehrwert betrachtet, ist auch im 21. Jahrhundert in Deutschland noch nicht zu Ende beschritten. Gleichzeitig hat sich die Deutschdidaktik zu einer stetig ausdifferenzierenden Disziplin weiterentwickelt, was sich unter anderem in der Spezifizierung und Verzahnung der Kompetenzbereiche des Faches widerspiegelt. Zu den domänenspezifischen Anforderungen (siehe Kap. 1.2) treten außerdem gesellschaftlich-pädagogische Inhalte, die wiederum in diese hineinwirken. Das war schon immer der Fall, fand man jedoch noch vor einigen Jahren in den wenigsten Lehrplänen Hinweise zum Umgang mit sprachlich-kultureller Diversität, so hat sich der Bildungsauftrag diesbezüglich inzwischen sukzessive erweitert. Ein interkulturelles Verständnis durchzieht inzwischen alle Lehrpläne; es wird nicht nur für die Unterrichtsgestaltung vorausgesetzt, sondern ist zugleich Lernziel.

Dass Rösch mit ihrem Ansatz nicht alleine steht, zeigt sich an den didaktischen Konzepten, die in den letzten Jahren aus der empirischen Lehr-Lern-Forschung hervorgegangen sind. Dazu zählt als erstes, berücksichtigt man die Abfolge im zeitlichen Kontext, der Ansatz einer „Didaktik der Sprachenvielfalt“ von Oomen-Welke (vgl. 1999, 2000, 2002, 2003, 2010) und nicht zuletzt das durch die FörMig-

F

Obwohl der Begriff „**Interkulturalität**“ kontrovers diskutiert wird (vgl. dazu Allolio-Näcke, Kalscheuer, Manzeschke 2005), hat er sich in der deutschdidaktischen Diskussion bis heute gehalten. Fruchtbar für eine interkulturelle Deutschdidaktik wird er erst, wenn interkulturelles Lernen bzw. interkulturelle Kompetenz als ein Lernziel für alle Schüler/-innen, nicht ausschließlich als das Verstehen und Akzeptieren des Eigenen und des Fremden im Sinne einer polarisierenden Sicht auf die Welt, verstanden wird, sondern als Differenzverständnis, bei dem Diversität vielschichtig, durchlässig und letztlich veränderbar ist (vgl. Lösche 2005; Wildemann 2012). Rösch führt diesen Gedanken für den Deutschunterricht aus und plädiert

☛ für eine Multiperspektivität, die weit über eine additive Zusammenschau sprachlicher und ethnischer Zuschreibungen hinausgeht (vgl. Rösch 2000, S. 39 f.). Sie verankert interkulturelles Lernen in die beiden großen Felder der Deutschdidaktik, der Sprach- und der Literaturdidaktik (vgl. Rösch 2000, 2011), inklusive der Berücksichtigung mediendidaktischer Inhalte und Ziele. Damit wendet sie sich deutlich von einer separierenden Deutschförderung ab, die „Kinder ausschließlich an ihren Deutschkenntnissen misst und sie aufgrund mangelnder Deutschkompetenzen in schulische Sondermaßnahmen abschiebt“ (Rösch 2000, S. 37). Stattdessen ist Mehrsprachigkeit als ein integraler Bestandteil des Deutschunterrichts zu behandeln und folglich die Förderung der deutschen Sprache nach den Prinzipien eines integrativen Sprachunterrichts zu gestalten (vgl. dazu Kap. 5.2.2).

Gruppe³ etablierte Konzept einer „durchgängigen Sprachbildung“ (vgl. Gogolin, Lange 2010; Gogolin u. a. 2011a; Gogolin u. a. 2011b; Lengyel u. a. 2009), das inzwischen in einige Curricula der Länder aufgenommen wurde (siehe dazu Kap. 1.3.3).

Didaktik der Sprachenvielfalt

Schon 1999 formuliert Oomen-Welke mit ihrem Beitrag „Sprachen in der Klasse“ konkrete Unterrichtsprinzipien für einen an Mehrsprachigkeit orientierten Deutschunterricht. Sie lehnt sich dabei an das anglo-amerikanische *Language Awareness*-Konzept an, welches neben Sprachaufmerksamkeit die Neugier auf und Offenheit gegenüber Sprachen und Kulturen anstrebt. Für die Umsetzung im Deutschunterricht schlägt sie sechs Schritte vor, in denen jeweils auf unterschiedliche Weise die Sprachen der Kinder in die Wahrnehmung der Lehrkraft rücken. Diese Schritte sind nicht durchgängig chronologisch zu verstehen, sondern drücken vielmehr Anforderungen, Haltungen und Zugangsweisen aus, die für einen solchen Deutschunterricht grundlegend sind (vgl. Oomen-Welke 1999, S. 20 ff.).

1. Schritt: sich den Sprachen der Kinder öffnen
2. Schritt: Sprachaufmerksamkeit (der Kinder) erkennen
3. Schritt: Vorschläge bzw. Themen der Kinder aufgreifen
4. Schritt: andere Sprachen herbeiholen
5. Schritt: Sprachen und Texte
6. Schritt: Sprachphilosophie und allgemeine Sprachpraxis

Eine „Didaktik der Sprachenvielfalt“ meint Oomen-Welke zufolge, dass „die Grenzen zwischen den einzelnen Sprachen bewusst überschritten [werden]“ (Oomen-Welke 2010, S. 480). Auf diese Weise richtet sich der Deutschunterricht an alle Lernenden, indem ihre Kompetenzen, Vorstellungen, Fragen und Bedürfnisse

³ Weiterführende Informationen zu FÖRMIG sind auf folgenden Internetseiten zu finden: <http://www.foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/home/index.html> (Zugriff: 24.04.2013).