



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Deutschunterricht in den ersten vier Klassen der
Allgemeinen Sonderschule unter besonderer
Berücksichtigung von Schülerinnen und Schülern mit
anderen Erstsprachen als Deutsch

Verfasserin

Mag. Rebecca Raffaela Janker

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im September 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 328

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Allgem./Angew. Sprachwissen-
schaft

Betreuer:

Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Rudolf de Cillia

Danksagung

Was man schon während des Entstehungsprozesses einer Arbeit viel öfters hätte tun sollen, geschieht in Wirklichkeit immer erst dann, wenn diese bereits abgeschlossen ist. Dafür soll es nun aber umso herzlicher geschehen. Ich möchte mich bei allen Personen bedanken, die mich auf meinem Weg durch das Studium und bei der Entstehung dieser Arbeit begleitet, gestärkt und unterstützt haben.

Zunächst gilt ein herzlicher Dank Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Rudolf de Cillia. Er brachte mir stets große Unterstützung entgegen und ich bin sehr froh, dass ich ihn als Betreuer für meine Arbeit gewinnen konnte. Sein Fachwissen und seine Anregungen waren und sind mir immer eine große Hilfe und ein enormer Ansporn.

Bedanken möchte ich mich bei Frau Mag.^a Magdalena Zimprich für die Korrektur meines Abstracts und auch bei allen anderen Freunden, die mir wissentlich oder unwissentlich eine große Stütze waren und sind.

Wem sollte ich mehr Dankesworte aussprechen, als meinen Eltern? Meinem Vater für seine unglaubliche Courage und dafür, dass er sein Herz immer auf der Zunge trägt. Meiner Mutter für ihr sanftes und feines Wesen und den vorbildlichen Mut, stets an Träume zu glauben.

Ganz besonderen Dank möchte ich Albert aussprechen. Für alle Farbschattierungen unseres gemeinsamen Lebens, die wir zusammen bestaunen, genießen und betauern können. Dafür, dass du so bist, wie du bist.

Herzlichen Dank!

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Das österreichische Primar- und Sekundarschulwesen im Überblick... 5	5
2.1	Allgemeine Organisation des österreichischen Schulwesens	5
2.2	Primarstufe.....	6
2.3	Sekundarstufe I.....	7
2.3.1	Volksschul-Oberstufe.....	8
2.3.2	Hauptschule	8
2.3.3	Neue Mittelschule (Modellversuch).....	9
2.3.4	Allgemeinbildende höhere Schulen - Unterstufe	10
2.4	Sonderpädagogik und inklusive Bildung in der Primarstufe und der Sekundarstufe I.....	11
2.4.1	Organisation und Aufgabe der Sonderschule in der Primarstufe	13
2.4.1.1	Sonderschulsparten	14
2.4.1.2	Lehrpläne	14
2.4.1.3	Anzahl der SchülerInnen in einer Klasse	15
2.4.2	Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule	16
2.4.2.1	Allgemeines Bildungsziel	16
2.4.2.2	Stundentafeln der Grundstufe I und II.....	17
3	Erstspracherwerb in den Grundstufen I und II.....	23
3.1	Die Anfänge der Erstspracherwerbsforschung	25
3.2	Kognitivistische Erklärungsmodelle des Erstspracherwerbs.....	27
3.2.1	Die Entwicklung der Kognition	28
3.2.2	Die Entwicklung der Erstsprache	30
3.3	Nativistische Erklärungsmodelle des Erstspracherwerbs	32
3.3.1	Das Language-Acquisition-Device-Modell	33
3.3.2	Das Prinzipien und Parameter-Modell	35
3.3.3	Zeitliche Verfügbarkeit der UG für den Spracherwerb.....	37
3.4	Theorie der dynamischen Systeme beim Erstspracherwerb	39
3.4.1	Die Verarbeitung von Mustern.....	40
3.4.2	Neuronale Plastizität im Grundschulalter.....	41
3.4.3	Das Modell der Selbstorganisation beim Erstspracherwerb.....	44
3.5	Conclusio	47
4	Bilingualismus und der Erwerb von Zweitsprachen	49
4.1	Bilingualismus und seine Auswirkungen.....	49
4.1.1	Auswirkungen von Bilingualismus auf linguistische Kompetenzen.....	51
4.1.2	Auswirkungen von Bilingualismus auf allgemeine kognitive und soziale Fähigkeiten	54
4.2	Erste Theorien zum Zweitspracherwerb.....	55
4.3	Einflussfaktoren beim Zweitspracherwerb.....	61
4.4	Neuere Theorien zum Zweitspracherwerb.....	62
4.4.1	Die Schwellenniveauhypothese.....	63
4.4.2	Die Interdependenzhypothese	64
4.4.3	Die Theorie der dynamischen Systeme	65

4.5	Die Qualifikationenfächer des Zweitspracherwerbs	70
4.5.1	Die phonische Qualifikation	71
4.5.2	Pragmatische und diskursive Qualifikationen.....	71
4.5.3	Semantische Qualifikation	72
4.5.4	Morphosyntaktische Qualifikation.....	72
4.5.5	Literale Qualifikation	73
4.6	Sprachenvergleich im Sprachunterricht – ein Beispiel	74
4.6.1	Das deutsche und das türkische Lautsystem	75
4.6.2	Das deutsche und das türkische Graphemsystem.....	75
4.7	Conclusio.....	76
5	Deutschunterricht in den ersten vier Klassen der Allgemeinen Sonderschule	79
5.1	Inhalte des aktuellen Sonderschul-Lehrplans für das Fach „Deutsch, Lesen und Schreiben“ (Grundstufe I und II)	79
5.1.1	Bildungs- und Lehraufgabe.....	79
5.1.2	Didaktische Grundsätze	80
5.1.3	Lehrstoff der Grundstufen I und II.....	81
5.1.3.1	Grundstufe I.....	81
5.1.3.2	Grundstufe II	82
5.2	Lehrplanzusatz Volksschule und Sonderschule (Unterstufe): „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch“	83
5.2.1	Bildungs- und Lehraufgabe.....	84
5.2.2	Didaktische Grundsätze	85
5.2.3	Lehrstoff.....	86
5.3	Didaktische Modelle des DaZ-Unterrichts	87
5.3.1	Allgemeines zu methodischen und didaktischen Konzepten	89
5.3.2	Integrativer/Interkultureller Deutschunterricht	92
5.3.2.1	Einbeziehung von Erstsprachen.....	93
5.3.2.2	Anfangsunterricht und DaZ	93
5.3.2.3	Wortschatzarbeit.....	94
5.3.2.4	Hören und Hörverstehen.....	94
5.3.2.5	Sprechen und Sprechen üben.....	95
5.3.2.6	Lesen und Leseverstehen.....	95
5.3.2.7	Schreiben und Schreiben üben	96
5.3.2.8	Grammatik entdecken.....	96
5.3.3	Kommunikative Didaktik.....	97
5.3.4	Sprachbad.....	99
5.3.5	Lernszenarien	100
5.3.6	Scaffolding	102
5.3.7	Deutsch für den Schulstart – Vorstellung eines Förderprogramms	103
5.3.7.1	Zielsetzungen des Förderprogramms.....	103
5.3.7.2	Didaktische Prinzipien.....	104
5.3.7.3	Inhalte des Förderprogramms.....	104
5.3.8	FÖRMIG – Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.....	107
5.4	Deutsch-Lehrbücher für die Grundstufe der Allgemeinen Sonderschule.....	108
5.4.1	Sissi und Michi.....	109
5.4.2	Schau mal an, was ich schon kann	109
5.4.3	Abenteuer ABC	110

5.4.4	Abenteuer Sprache	110
5.4.5	Kek – vereinfachte Ausgaben.....	112
5.4.6	Ich-Du-Wir.....	113
5.4.7	Komm – mach mit.....	113
5.5	Conclusio	114
6	Muttersprachlicher Unterricht in den ersten vier Klassen der Allgemeinen Sonderschule.....	117
6.1	Inhalte des Lehrplans „Muttersprachlicher Unterricht“	118
6.1.1	Bildungs- und Lehraufgabe	119
6.1.2	Didaktische Grundsätze.....	119
6.1.3	Lehrstoff der Grundstufen I und II	120
6.1.3.1	Lehrstoff der Grundstufe I.....	120
6.1.3.2	Lehrstoff der Grundstufe II	122
6.2	Didaktische Modelle des „Muttersprachlichen Unterrichts“	123
6.2.1	Language Awareness.....	125
6.2.2	Didaktik der Sprachenvielfalt.....	129
6.2.3	Curriculum Mehrsprachigkeit	134
6.2.3.1	1. und 2. Schulstufe	135
6.2.3.2	3. und 4. Schulstufe	136
6.2.4	Arbeit mit dem Sprachenportfolio.....	137
6.2.4.1	Das Europäische Sprachenportfolio	137
6.2.4.2	Mein Sprachenportfolio.....	138
6.2.5	Teamteaching	142
6.3	Conclusio	144
7	Zusammenfassung	147
8	Abstract	149
9	Bibliographie.....	151
10	Abbildungsverzeichnis	169
11	Curriculum Vitae.....	171

1 Einleitung

Die vorliegende Arbeit, welche sich in drei Teile gliedert, beschäftigt sich mit dem Thema des Deutschunterrichts in den ersten vier Klassen der Allgemeinen Sonderschule (ASO). Besondere Berücksichtigung findet die Situation von SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch.

Es soll an dieser Stelle gleich vorweggenommen werden, dass auf die Frage, ob und inwiefern Migrationshintergrund bzw. die mangelhafte Beherrschung der deutschen Sprache mit der Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs und/oder mit der Zuweisung von SchülerInnen in die ASO korreliert, aufgrund des begrenzten Umfangs dieser Arbeit nicht näher eingegangen werden kann. Dieses Thema wird in anderen Publikationen¹ ausführlich behandelt. Die Grundlagen, aus denen die Motivation für die Verfassung dieser Arbeit entstanden ist, ergeben sich vielmehr aus der auffallend hohen Anzahl von SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch, die im Schuljahr 2010/2011 eine ASO besuchten² sowie aus der Tatsache, dass aufgrund der relativ flexiblen Organisationsform des ASO-Unterrichts, in der Sonderschule eine individualisiertere und differenziertere Förderung von SchülerInnen als in anderen Schultypen möglich ist, was auch die Anwendung anderer Unterrichtskonzepte und -methoden erlaubt bzw. erfordert.

Da in dieser Arbeit vor allem Bezug auf die ersten vier Klassen der Allgemeinen Sonderschule genommen wird, wird zunächst der spezielle organisatorische und bildungspolitische Rahmen erklärt, innerhalb dessen SchülerInnen, die eine ASO besuchen unterrichtet werden.

In Kapitel 2 dieser Arbeit wird auf die gesetzlichen Grundlagen sowie die Organisation des österreichischen Primar- und Sekundarschulwesens eingegangen. Besonderer Fokus wird auf Sonderpädagogik und inklusive Bildung in den Grundstufen I und II gelegt.

¹ vgl. hierzu u.a. die Publikationen *Über die Korrelation von Migrationshintergrund und Sonderpädagogischem Förderbedarf* von Markus Hemersch (PH Tirol, 2009) oder *Einstellung zur schulischen Inklusion von Kindern mit heterogenem Förderbedarf* von Silvia Rannegger (Karl-Franzens-Universität Graz, 2012).

² 52,5% der SchülerInnen in Wien und 20,0% der SchülerInnen in NÖ, die im Schuljahr 2010/2011 die Allgemeine Sonderschule besuchten, sprachen eine andere Erstsprache als Deutsch (vgl. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr. 2/2012, S. 15ff).

Der zweite Teil der vorliegenden Diplomarbeit beschäftigt sich mit der besonderen Situation mehrsprachiger SchülerInnen aus psycholinguistischer Sicht, welche entweder nach dem Erwerb ihrer Erstsprache oder parallel dazu die Zweitsprache Deutsch erlernen.

In Kapitel 3 wird eine Übersicht über die wichtigsten Theorien des Erstspracherwerbs gegeben, wobei zunächst kognitivistische und nativistische Ansätze, aber auch die Theorie der dynamischen Systeme erläutert werden. Diese Modelle verdeutlichen, dass sich der Erstspracherwerbsprozess im Alter von 6 bis 10 Jahren – also im Zeitraum des Besuchs der Grundschule – auf allen sprachlichen Ebenen noch in ständiger Veränderung und Umstrukturierung befindet. Sie zeigen aber auch auf, dass SchülerInnen gerade in der Grundschulzeit aufgrund der neuronalen Plastizität, sowie der in diesem Zeitraum stattfindenden Entwicklung des visuellen und auditiven Systems über ideale Voraussetzungen zum Erlernen einer Sprache verfügen. Verdeutlicht werden soll also nicht nur die Notwendigkeit eines umfassenden und adäquaten Unterrichts der Erstsprache(n) aller SchülerInnen im Grundschulalter, sondern auch der Bedarf einer speziellen Förderung der Zweitsprache Deutsch.

In Kapitel 4 geht es um die Klärung des Begriffs „Bilingualismus“ sowie um dessen Auswirkungen auf linguistische, soziale und kognitive Kompetenzen. Näher eingegangen wird folglich auf verschiedene Theorien zum Zweitspracherwerb. Anschließend wird der Frage nachgegangen, welche Faktoren zusätzlich Einfluss auf den Erwerb einer zweiten Sprache ausüben. Das Erlernen einer zweiten Sprache und die damit verbundene Teilnahme am Geschehen in verschiedenen Umgebungen erfordert die Aneignung von unterschiedlichen Einzelqualifikationen, die nach und nach erlernt werden müssen. Auch diese Fertigkeiten, die immer in Wechselbeziehung zueinander stehen, werden aufgezählt und erklärt.

Damit es für eine Lehrperson einerseits durchführbar ist zu beurteilen, auf welcher Stufe im Zweitspracherwerbsprozess sich die SchülerInnen befinden, und sie anschließend entsprechend zu fördern, sowie zur Ermöglichung einer Bewertung von „Fehlern“ im Deutschunterricht erscheint es als unerlässlich, zumindest über ein Grundwissen im Bezug auf die Erstsprache(n) der SchülerInnen, sowie über deren sprachliches Umfeld Bescheid zu wissen. Deswegen wird auch ein kurzes Beispiel dafür gebracht, wie Sprachenvergleich auf der Phonem- und der Graphemebene (in diesem Fall zwischen den Sprachen Türkisch und Deutsch) aussehen und zu welchen Ergebnissen bzw. Einsichten er führen könnte.

Im dritten Teil werden schließlich die Erkenntnisse und theoretischen Ansätze des ersten und zweiten Teils miteinander verknüpft.

In Kapitel 5 werden Unterrichtsmodelle und -konzepte des „Deutsch als Zweitsprache“-Unterrichts vorgestellt, die im Bezug auf einen konstruktiven Umgang mit sprachlicher Heterogenität in Schulen und vor dem Hintergrund psycholinguistischer Spracherwerbstheorien entwickelt und erprobt wurden. Auch wenn die in diesem Kapitel präsentierten didaktischen Modelle teilweise unterschiedliche Schwerpunkte setzen, so sind sie doch alle in den Regel- und Zusatzunterricht „Deutsch“ integrierbar und lassen sowohl SchülerInnen mit Deutsch als Erstsprache, als auch jene mit Deutsch als Zweitsprache profitieren.

Da ein Unterricht der Sprache Deutsch für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch nicht ohne einen ergänzenden bzw. parallelen Unterricht in der Erstsprache denkbar und sinnvoll ist, werden in Kapitel 6 einige Methoden und Ansätze des Erstspracheunterrichts kurz erläutert. Vor allem integrative Modelle spielen hier eine ganz besondere Rolle, da diese sich besonders dazu eignen, in Koordination mit dem Regel-, aber auch mit dem Förderunterricht in Deutsch durchgeführt zu werden.

Die vorliegende Arbeit soll dazu beitragen, die Wichtigkeit einer sprachlichen Förderung im Grundschulalter aufzuzeigen, denn

Die Grundschule, die mit enorm unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen zu rechnen hat, sollte ein Ort der Individualisierung und zugleich der maximalen Integration sein. Regional, sozial bedingte Lernversäumnisse oder solche, die durch die Zugehörigkeit zu ethnischen Minderheiten bedingt oder entwicklungsbedingt sind, sollten in der Grundschule nachgeholt werden können. (Olechowski/Wolf 1990, S. 58)

Zur Implementierung von integrativen und inklusiven didaktischen Modellen, die dies möglich machen, eignet sich die Sonderschule aus unterschiedlichen Gründen in höchstem Maße. Zwar gibt es keine explizite „Sonderschuldidaktik“, die besondere Unterrichtsmaßnahmen im Fach „Deutsch“ vorsieht, doch ist es (ausschließlich) in diesem schulischen Kontext vorgesehen, wirklich jede/n SchülerIn gemäß eines individuell erstellten Förderplans zu unterrichten. Diese Tatsache macht es möglich, die SchülerInnen nicht nur in Großgruppen zu unterrichten, sondern sehr spezifisch auf die Bedürfnisse jeder/s Einzelnen einzugehen. Demnach können aufgrund des hohen Ausmaßes an organisatorischer Flexibilität des Unterrichts in der Sonderschule die vorgestellten didaktischen und methodischen Modelle ideal in den Deutschunterricht implementiert werden.

In der vorliegenden Arbeit wird gezeigt, welche spezifischen Modelle der Förderung der Sprache Deutsch, als auch der Erstsprache(n) von SchülerInnen ergriffen werden können und wie es möglich ist, diese in den speziellen organisatorischen Kontext der Allgemeinen Sonderschule zu implementieren.

Für jeden schulischen Kontext jedoch gilt, dass das Nichtverständnis von Sprache als zentrale Lernbeeinträchtigung anzusehen ist, die es im Rahmen der Chancengleichheit zu beheben gilt, weshalb es Ziel jeder Schulform sein sollte, die SchülerInnen bestmöglich auf die sprachlichen Anforderungen von Alltags- und Berufsleben vorzubereiten!

Im Allgemeinen unterscheidet man folgende 6 Stufen innerhalb des österreichischen Bildungssystems: Elementarbereich, Primarbereich (Schulstufe 1-4), Sekundarbereich I (Schulstufe 5-8), Sekundarbereich II (Schulstufe 9 und höher), Nichttertiärer Postsekundarbereich, Nichtuniversitärer Tertiärbereich und Universitärer Tertiärbereich/Höhere Forschungsprogramme (vgl. Statistik Austria, Bildungsausgabenstatistik 2007). Die Unterteilung der einzelnen Bereiche des Schulwesens erfolgt nach der *International Standard Classification of Education* (ISCED 2011) der UNESCO (vgl. Unesco Institute for Statistics, International Standard Classification of Education 2011).

Aufgrund des Themas dieser Arbeit erfolgt eine Fokussierung auf die Bereiche der Primarstufe und der Sekundarstufe I, da es im schulischen Bereich ausschließlich in diesen Schulstufen ein zusätzliches Unterrichtsangebot für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf gibt, welches entweder in die Regelschule integriert ist oder an entsprechenden Sonderschulen in Anspruch genommen werden kann.³

2.2 Primarstufe

In Österreich sind Kinder mit Vollendung des sechsten Lebensjahres schulpflichtig und müssen in die Volksschule eintreten. Die allgemeine Schulpflicht beträgt neun Jahre, wovon vier Jahre auf die Primarstufe (ISCED 1) entfallen.

Die Volksschule umfasst die 1.-4. Schulstufe sowie im Falle eines Besuchs der Volksschul-Oberstufe auch die 5.-8. Schulstufe. Die Volksschule gliedert sich in die Grundstufe I und die Grundstufe II. Die Grundstufe I umfasst das Angebot einer Vorschulstufe sowie der 1. und 2. Schulstufe. Die Grundstufe II beinhaltet die 3. und 4. Schulstufe.

Die Schulstufen der Grundstufe I können (je nach Bedarf) entweder gemeinsam oder getrennt geführt werden. Die Entscheidung über gemeinsame oder getrennte Führung der Schulstufen obliegt der nach dem Landesausführungsgesetz zuständigen Behörde, dem Schulerhalter sowie dem Kollegium des Bezirksschulrates. Weiters ist anzumerken, dass die 1. und 2. Schulstufe eine Einheit bilden. Unabhängig von der Note im Jahreszeugnis sind also alle SchülerInnen dazu berechtigt, in die zweite Klasse aufzusteigen.

³ Im Vorschulbereich kann auch im Kindergarten bzw. in der Vorschule bereits sonderpädagogische Förderung stattfinden. Nach Beendigung der Schulpflicht ist es möglich, eine integrative Berufsausbildung zu absolvieren.

Soweit es die Anzahl der SchülerInnen zulässt, entspricht jeder Schulstufe der Volksschule eine Klasse. Bei einer zu geringen Anzahl an SchülerInnen besteht jedoch die Möglichkeit, mehrere Schulstufen in eine Klasse zusammenzufassen (vgl. Schulorganisationsgesetz (SchOG), § 9 (3)).

In der Grundstufe I der Volksschule besteht außerdem die Möglichkeit, während des Unterrichtsjahres in die nächsthöhere oder nächstniedrigere Schulstufe zu wechseln, wenn dies dem Lernniveau der betreffenden Schülerin bzw. des betreffenden Schülers eher entspricht (vgl. Homepage des bm:ukk, „Volksschule“).

Seit dem Schuljahr 1998/1999 ist im Lehrplan der Grundschulen das Unterrichten einer lebenden Fremdsprache bereits ab der 1. Schulstufe verbindlich vorgesehen, allerdings ohne Benotung. Ab dem Schuljahr 2003/2004 ergab sich schließlich die verpflichtende Durchführung des Fremdsprachenunterrichts ab der 1. Schulstufe an allen Volksschulen.

Es erfolgt ein integrativer Unterricht der Fremdsprache in der Grundstufe I, ohne zusätzliche Ausweitung des Stundenausmaßes, wobei pro Schulstufe 32 Jahresstunden für die Lehre der Fremdsprache zu verwenden sind. In der Grundstufe II ist schließlich eine Wochenstunde für den Unterricht der Fremdsprache vorgesehen. Dennoch kann dieser auch – wie in der Grundstufe I – weiterhin integrativ erfolgen (vgl. Homepage des bm:ukk, „Volksschule“).

Um eine weiterführende Schule besuchen zu können, müssen die SchülerInnen die 4. Schulstufe erfolgreich abschließen.

2.3 Sekundarstufe I

Nach der Primarstufe haben die SchülerInnen die Möglichkeit, unterschiedliche Bildungseinrichtungen der Sekundarstufe I (ISCED 2) zu besuchen. Es ist der Eintritt in die Volksschul-Oberstufe, die Hauptschule, die neue Mittelschule (Modellversuch) sowie in die Unterstufe einer Allgemeinbildenden höheren Schule (AHS) möglich. Die Sekundarstufe I umfasst in jedem Fall die 5.-8. Schulstufe (vgl. Homepage des bm:ukk, „Allgemein bildende Schulen“).

2.3.1 Volksschul-Oberstufe

In der Oberstufe der Volksschule soll den SchülerInnen eine grundlegende Allgemeinbildung vermittelt werden, um diese je nach den individuellen Begabungen und Fähigkeiten auf den Berufsleben oder den Wechsel in eine mittlere oder höhere Schule vorzubereiten (vgl. SchOG § 9 (3)).

Die Volksschul-Oberstufe existiert heute so gut wie nicht mehr. Sie wird nur mehr in jenen Gemeinden geführt, die nicht zum Plichtsprengel einer Hauptschule gehören (vgl. SchOG § 11).

2.3.2 Hauptschule

Als Voraussetzung für den Besuch einer Hauptschule (HS) – sie umfasst die 5.-8. Schulstufe – gilt der erfolgreiche Abschluss der 4. Schulstufe.

Im Zuge der Ausbildung in einer Hauptschule soll den SchülerInnen eine grundlegende Allgemeinbildung vermittelt werden. Weiters soll diese Schulform zur Vorbereitung auf das Berufsleben oder auf den Wechsel in eine mittlere und höhere Schule beitragen. Um die SchülerInnen gut auf den weiteren Schul- oder Berufsweg vorzubereiten, wird großer Wert auf die Verbindung von Theorie und Praxis und somit auf die Lebensnähe des Unterrichts gelegt (vgl. SchOG § 15).

Der Unterricht in den Pflichtgegenständen Deutsch, Mathematik und Lebende Fremdsprache erfolgt in Schülergruppen, den so genannten „Leistungsgruppen“. Die SchülerInnen werden gemäß dem individuellen Arbeitstempo und der unterschiedlichen Leistungsfähigkeit in Gruppen eingeteilt, innerhalb derer auf die speziellen Bedürfnisse eingegangen werden kann (vgl. SchOG § 16).

Jede Schule kann das Angebot an Pflicht- und Freigegegenständen sowie an unverbindlichen Übungen in einem gewissen Rahmen auf ihre jeweilige Situation ausrichten. Aus diesem Grund können Standorte mit speziellen Schwerpunkten (z.B. Fremdsprachen, Sport, Musik, Informatik, etc.) entstehen (vgl. SchOG § 19).

In der 3. und 4. Klasse der HS wird ein starker Fokus auf die Vorbereitung auf die Berufswelt gelegt. Im Zuge der verbindlichen Übung „Berufsorientierung“ sowie aufgrund von berufspraktischen Tagen, Lehrausgängen und Exkursionen soll es den SchülerInnen ermöglicht werden, verschiedene Berufe kennenzulernen und eigene Vorlieben und Interessen

entwickeln zu können. Die Hauptschulen nützen diese Lehrplanautonomie oftmals dafür, das Fremdsprachenangebot zu erhöhen. Im Moment erhalten HauptschulabsolventInnen – zusammen mit der Polytechnischen Schule – ca. 700 Stunden Unterricht im Fach Englisch (vgl. Homepage des bm:ukk, „Hauptschulen“). Die Anzahl der Projekte „Englisch als Arbeitssprache“ steigt ständig und zusätzlich planen viele Hauptschulen, den SchülerInnen das Erlernen einer zweiten lebenden Fremdsprache zu ermöglichen.

Derzeit ist es so, dass ca. 40 Prozent der HauptschulabsolventInnen eine Lehrausbildung anstreben. Ein Fünftel der SchülerInnen besucht eine berufsbildende mittlere Schule (BMS), ein Viertel eine berufsbildende höhere Schule (BHS) und ca. 6 Prozent der HauptschulabsolventInnen entscheidet sich zum Besuch der Oberstufe einer allgemeinbildenden höheren Schule (AHS) (vgl. Homepage des bm:ukk, „Hauptschulen“).

2.3.3 Neue Mittelschule (Modellversuch)

Seit Herbst 2008 kann die Neue Mittelschule (NMS) von SchülerInnen im Alter von 10-14 Jahren nach positivem Abschluss der 4. Schulstufe besucht werden.

Die Vermeidung einer zu frühen Trennung der Kinder in unterschiedliche Bildungszweige steht neben der Implementierung eines neuen Lernkonzepts im Vordergrund der NMS. Das Fördern individueller Stärken ist eine wichtige Säule dieses neuen Bildungskonzepts.

In der Neuen Mittelschule sollen Druck und Stress von den Kindern genommen und viel Platz für Entwicklung geboten werden. Nach der Volksschule besuchen die Schülerinnen und Schüler nun eine gemeinsame leistungsbetonte Schulform und lernen dort mit- und voneinander. Der Leistungsdruck in der vierten Klasse Volksschule entfällt und jedes Kind hat noch genügend Zeit, in den folgenden vier Jahren seine Talente zu entdecken, bevor eine Entscheidung für den weiteren Bildungsweg getroffen werden muss. (Homepage des bm:ukk, „Neue Mittelschule“)

Die Unterrichtsinhalte orientieren sich am Lehrplan der AHS-Unterstufe und werden von LehrerInnen der HS und AHS in Teams vermittelt.

Nach einem erfolgreichen Abschluss können die SchülerInnen entweder eine weiterführende mittlere oder höhere Schule besuchen (vgl. Homepage des bm:ukk, „Neue Mittelschule“).

2.3.4 Allgemeinbildende höhere Schulen - Unterstufe

Die Allgemeinbildende höhere Schule (AHS) wird in Unterstufe (5.-8.Schulstufe, Sekundarstufe I) und Oberstufe (9.-12. Schulstufe, Sekundarstufe II) unterteilt. Der Besuch einer AHS-Unterstufe steht jenen SchülerInnen offen, die die 4. Schulstufe erfolgreich abgeschlossen haben und außerdem in den Fächern Deutsch, Lesen und Mathematik gute oder sehr gute Leistungen erzielen konnten.

Werden diese Voraussetzungen nicht erfüllt, dann haben die SchülerInnen die Möglichkeit, eine Aufnahmeprüfung an einer allgemeinbildenden höheren Schule abzulegen. Vor dem Besuch einer AHS mit musikischem oder sportlichem Schwerpunkt, ist eine zusätzliche Eignungsprüfung zu absolvieren (Homepage des bm:ukk, „Allgemeinbildende höhere Schulen (AHS)“).

In der AHS sollen die SchülerInnen eine umfassende und vertiefende Allgemeinbildung erhalten, welche für ein Universitätsstudium als Voraussetzung gilt.

In der 1. und 2. Klasse der AHS-Unterstufe werden dieselben Fächer unterrichtet wie in der Hauptschule. Erst in der 3. Klasse erfolgt eine Aufteilung in die drei Ausbildungsrichtungen Gymnasium, Realgymnasium und Wirtschaftskundliches Realgymnasium (Homepage des bm:ukk, „Allgemeinbildende höhere Schulen (AHS)“).

Möchten SchülerInnen von der Hauptschule in eine höhere Klasse der AHS wechseln, so muss in den Fächern Deutsch, Mathematik und Lebende Fremdsprache die beste Leistungsgruppe besucht werden. Die in den übrigen Fächern erbrachten Leistungen dürfen nicht schlechter als mit „befriedigend“ abgeschlossen worden sein. Wird in der zukünftig besuchten AHS eine Fremdsprache unterrichtet, in der der Schüler bzw. die Schülerin bisher keine schulischen Kenntnisse erwerben konnte, dann muss auch in der betreffenden Fremdsprache eine Aufnahmeprüfung abgelegt werden (vgl. Homepage des OEAD, „Allgemeinbildende höhere Schulen (AHS) – Unterstufe“).

2.4 Sonderpädagogik und inklusive Bildung in der Primarstufe und der Sekundarstufe I

Kinder und Jugendliche, die aus den unterschiedlichsten Gründen sonderpädagogischer Förderung bedürfen, können entweder in einer entsprechenden Sonderschule oder in integrativer bzw. inklusiver Form⁴ in der Regelschule unterrichtet werden.

Seit 1993 ist der gemeinsame Unterricht behinderter und nicht behinderter Kinder in der Primarstufe gesetzlich festgelegt. Im Jahr 1996 wurde diese spezielle Betreuung schließlich auf den Bereich der Sekundarstufe I (Hauptschule, AHS-Unterstufe) ausgeweitet (vgl. Schulpflichtgesetz (SchPflG) §8a (1-43) und § 8b).

Es kann nun vom Bezirksschulrat auf Antrag der Erziehungsberechtigten oder des Schulleiters bzw. der Schulleiterin festgestellt werden, ob bei einem/r Schüler/in sonderpädagogischer Förderbedarf besteht. Zur Feststellung sind ein sonderpädagogisches Gutachten sowie ein schul- oder amtsärztliches Gutachten erforderlich. Anschließend werden entsprechende Fördermaßnahmen festgelegt (vgl. SchPflG, § 8 und § 8a).

Wird die Volks- oder die Hauptschule noch nicht besucht, kann das Kind zunächst für fünf Monate zur Beobachtung in eine Volks-, Haupt- oder Sonderschule aufgenommen werden.

Der integrative Unterricht kann auf drei verschiedene Arten erfolgen, nämlich in integrativen Klassen, in StützlehrerInnenklassen sowie in kooperativen Klassen. Während SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf in integrativen Klassen während der gesamten Unterrichtseinheiten gemeinsam von einem LehrerInnenteam unterrichtet werden, so versteht man unter kooperativen Klassen jene Volks- oder Hauptschulklassen, die organisatorisch von Sonderschulklassen getrennt sind. Die SchülerInnen der verschiedenen Klassen werden hier entweder zur Gänze oder nur teilweise gemeinsam unterrichtet. In StützlehrerInnenklassen werden jene Kinder, die sonderpädagogischen Förderbedarf benötigen, grundsätzlich in der Regelschulklasse unterrichtet, jedoch zusätzlich einige

⁴ Die Bewegung der Integration entstand in den 1960er Jahren in den USA und war Teil einer gesellschaftlichen Umorientierung. Ziel dieser Bewegung war es, Sensibilität dafür zu schaffen, dass ein Ausschluss von Menschen, die sozial, kulturell oder ökonomisch benachteiligt sind, Unrecht ist. Inklusion ist eine Weiterführung und Vertiefung des Integrationsgedankens und geht davon aus, dass jeder Mensch ein Recht darauf hat, als gleichwertig und gleichberechtigt akzeptiert und behandelt zu werden. Während Integration also bedeutete, „behinderte“ und „nichtbehinderte“ Kinder gemeinsam zu unterrichten, legt die Pädagogik der Inklusion darauf Wert, dass jedes Kind ein Kind mit besonderen Bedürfnissen ist. Ziel ist es, den besonderen Bedürfnissen jedes einzelnen Kindes mit speziellen Unterrichtsmethoden gerecht zu werden (vgl. Bintinger 1999).

Stunden pro Woche von einem Sonderpädagogen oder einer Sonderpädagogin betreut (vgl. Homepage der Community Integration Sonderpädagogik, „Modelle der integrativen Betreuung“).

Um auch SchülerInnen zu unterstützen, die nur temporär sonderpädagogische Förderung benötigen, wurden in allen Bundesländern ambulante bzw. mobile Systeme zur Intervention entwickelt. Fachkräfte wie Beratungs- und BetreuungslehrerInnen, PsychagogInnen, Sprachheil- und HeilstättenlehrerInnen sowie Fachkräfte aus dem Bereich der Körper- und Sinnesbehindertenpädagogik betreuen SchülerInnen integrativ im Klassenverband.

Oftmals sind diese Lehrkräfte Teil eines überregionalen sonderpädagogischen Zentrums. Unter sonderpädagogischen Zentren (SPZ) versteht man schulrechtlich jene Sonderschulen, die vom Landesschulrat bzw. vom Stadtschulrat für Wien festgelegt werden und dafür zuständig sind, durch Bereitstellung bzw. Koordination von entsprechenden Fördermaßnahmen den qualitativ hochwertigen und geeigneten Unterricht von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinen Schulen sicherzustellen. Weitere Aufgaben von SPZ sind die Erstellung von sonderpädagogischen Gutachten, die Durchführung einer umfangreichen Beratungstätigkeit sowie die Zusammenarbeit mit schulischen und außerschulischen Einrichtungen (vgl. SchOG, § 27a).

Das Angebot dieser speziellen Förderung umfasst den Zeitraum der Pflichtschulzeit, also die 1.-8. Schulstufe. Im Moment gibt es für den Unterricht in einer Sonderschule, der jeweiligen Art der Einschränkung entsprechend 11 Sonderschulsparten, in welchen ein breites Spektrum an Fördermaßnahmen (Einsatz spezifischer Lehrmittel, Einsatz von speziell ausgebildetem Lehrpersonal, etc.) Anwendung findet.

Für das 9. und letzte Jahr der Schulpflicht ist gegenwärtig keine gesetzliche Verankerung für den integrativen Unterricht festgelegt. Derzeit gibt es – neben dem Besuch einer Sonderschule – ausschließlich die Möglichkeit, im Zuge eines Schulversuchs Integrationsklassen an Polytechnischen Schulen (PTS) einzurichten (vgl. SchOG, § 7 (1-7)).

Nach § 17 Abs. 4a und 4b des Schulunterrichtsgesetzes kann in diesem Fall nach dem Lehrplan für die Polytechnische Schule, nach dem Lehrplan für das Berufsvorbereitungsjahr an Sonderschulen, dem Lehrplan für die Hauptschule, dem Lehrplan für die Allgemeine Sonderschule und für die Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder sowie dem Lehrplan

für die Volksschuloberstufe unterrichtet werden (vgl. Schulunterrichtsgesetz (SchUG), §17 (4a-4b)).

Die Einführung einer 9. Schulstufe an Sonderschulen wurde im Jahr 1998 gesetzlich festgelegt. Seit dem Schuljahr 2001/2002 gibt es einen entsprechenden Lehrplan, der vorsieht, das 9. Schuljahr an der Sonderschule als Berufsvorbereitungsjahr zu führen, um die SchülerInnen bestmöglich auf einen Einstieg in die Berufswelt vorzubereiten. Diesem Zweck soll auch die verbindliche Übung Berufsorientierung dienen, die in der 7. Klasse der Sonderschule angeboten wird (vgl. Homepage der Community Integration Sonderpädagogik, „Nachtstelle Schule/Beruf“).

Ist das 9. Schuljahr beendet und positiv abgeschlossen, gibt es im Falle der Notwendigkeit von sonderpädagogischem Förderbedarf keine Möglichkeit mehr für SchülerInnen, weiterführende mittlere oder höhere Schulen (Sekundarstufe II) zu besuchen.

2.4.1 Organisation und Aufgabe der Sonderschule in der Primarstufe

Im österreichischen Schulorganisationsgesetz ist festgelegt, dass die Sonderschule entweder acht oder im Falle der Einbeziehung der Polytechnischen Schule bzw. eines Berufsvorbereitungsjahres neun Schulstufen umfasst.

Die SchülerInnen werden dem jeweiligen Alter und der Bildungsfähigkeit entsprechend in Klassen eingeteilt. In den Fächern Deutsch und Mathematik muss ein Wechsel in die nächstniedrigere oder nächsthöhere Schulstufe ermöglicht werden, wenn dem Lernniveau des/r SchülerIn dadurch besser entsprochen werden kann (vgl. SchOG, § 24).

Die Sonderschule umfasst acht Schulstufen (Grundstufe, Sekundarstufe I). Nach Beendigung dieser kann ein Berufsvorbereitungsjahr oder eine Polytechnische Schule eingerichtet werden. Bei Bedarf kann der Besuch einer Sonderschule bis zu zwölf Schuljahre lang erfolgen, wobei der Besuch der 11. und 12. Schulstufe freiwillig erfolgen (vgl. SchUG, § 32 (2)).

Die Aufgabe der Sonderschule wird in § 22 des SchOG wie folgt formuliert:

Die Sonderschule in ihren verschiedenen Arten hat physisch oder psychisch behinderte Kinder in einer ihrer Behinderungsart entsprechenden Weise zu fördern, ihnen nach Möglichkeit eine den Volksschulen oder Hauptschulen oder Polytechnischen Schulen

entsprechende Bildung zu vermitteln und ihre Eingliederung in das Arbeits- und Berufsleben vorzubereiten. Sonderschulen, die unter Bedachtnahme auf den Lehrplan der Hauptschule geführt werden, haben den Schüler je nach Interesse, Neigung, Begabung und Fähigkeit auch zum Übertritt in mittlere oder in höhere Schulen zu befähigen (SchOG, § 22).

2.4.1.1 Sonderschulsparten

Sonderschulen können entsprechen den örtlichen Erfordernissen als selbstständige Schulen oder als Sonderschulklassen, die einer Schule anderer Art (z.B. Volks- oder Hauptschule) angeschlossen sind. In eine Sonderschulklasse können weiters Abteilungen eingerichtet werden, die verschiedenen Sonderschulsparten entsprechen.

Im SchOG kommt es zur Unterscheidung der folgenden Sonderschulsparten:

- a) Allgemeine Sonderschule (für leistungsbehinderte oder lernschwache Kinder)
- b) Sonderschule für körperbehinderte Kinder
- c) Sonderschule für sprachgestörte Kinder
- d) Sonderschule für schwerhörige Kinder
- e) Sonderschule für Gehörlose (Institut für Gehörlosenbildung)
- f) Sonderschule für sehbehinderte Kinder
- g) Sonderschule für blinde Kinder (Blindeninstitut)
- h) Sondererziehungsschule (für erziehungsschwierige Kinder)
- i) Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder (SchOG, § 25 (2))

Eine weitere Sparte sind die so genannten „Heilstättenschulen“. Diese können entstehen, wenn schulpflichtige Kinder in Krankenanstalten unterrichtet werden müssen, wobei der Unterricht nach dem Lehrplan der Volks- oder Hauptschule sowie nach dem Lehrplan von Polytechnischen Schulen oder Sonderschulen geführt werden kann. „Heilstättenschulen“ können dann eingerichtet werden, wenn es eine ausreichende Anzahl von SchülerInnen bzw. von Kursen und Klassen dieser Art gibt (vgl. SchOG, § 25 (4)).

2.4.1.2 Lehrpläne

Auf die jeweilige Behinderungsart abgestimmte Lehrpläne werden in der Allgemeinen Sonderschule, der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder, der Sondererziehungsschule

sowie der Sonderschule für gehörlose und für blinde Kinder angewendet. In den übrigen Arten der Sonderschule kommen die Regellehrpläne der Volks- und Hauptschule mit entsprechenden Anpassungen zur Anwendung. Es soll in jedem Fall eine Erreichung des Lehrziels möglich sein, ohne dass eine Situation der Überforderung bei den SchülerInnen entsteht (vgl. SchOG, § 23 (1-2)).

An Sonderschulen für körperbehinderte Kinder muss der Unterricht in Bewegung und Sport als verbindliche oder unverbindliche Übung angeboten werden. Zusätzlich sind funktionelle und therapeutische Übungen je nach Behinderung der SchülerInnen vorgesehen (vgl. SchOG, § 23 (1)).

2.4.1.3 Anzahl der SchülerInnen in einer Klasse

In Sonderschulen für blinde Kinder, einer Sonderschule für Gehörlose und einer Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder darf die Anzahl der in einer Klasse unterrichteten SchülerInnen die Zahl 8 nicht übersteigen.

In Klassen einer Sonderschule für sehbehinderte Kinder, einer Sonderschule für schwerhörige Kinder und einer Heilstättenschule darf die Anzahl der SchülerInnen nicht höher als 10 sein (vgl. SchOG, § 27).

Für alle restlichen Sonderschulsparten gilt eine maximale SchülerInnenanzahl von 13.⁵

Im Hinblick auf Klassen für mehrfach behinderte Kinder ist zu ergänzen, dass die gesetzliche SchülerInnenanzahl je nach vorliegenden Behinderungen variieren kann. In keinem Fall jedoch darf die Anzahl von 10 SchülerInnen pro Klasse überstiegen werden.

In einer Vorschulklasse darf die Anzahl von 8, in einer Vorschulklasse an einer Sonderschule für blinde Kinder sowie an einer Sonderschule für Gehörlose darf die Anzahl von 6 in einer Klasse unterrichteten Kindern nicht unterschritten werden. Für die maximale SchülerInnenanzahl gelten die oben erwähnten Zahlen (vgl. SchOG, § 27).

⁵ **Anmerkung:** Diese Zahlen können je nach Bundesland leicht variieren. So ist z.B. in § 21 (1) des burgenländischen Pflichtschulgesetzes (Bgld. PflSchG LGBL. 36/1995) verankert, dass die SchülerInnenanzahl in einer Allgemeinen Sonderschule nicht höher als 15 sein darf. In Niederösterreich (§ 32 (1a) des NÖ PflSchG LGBL. 7/73) beträgt die Höchstanzahl der SchülerInnen 12, in Wien (§ 18 (1-3) WrSchG LGBL. 20/1976) beträgt die Höchstanzahl an einer Allgemeinen Sonderschule 13 SchülerInnen.

2.4.2 Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule

Wie bereits erwähnt, gibt es für die Allgemeine Sonderschule, die Sonderschule für gehörlose Kinder, die Sonderschule für blinde Kinder, die Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder sowie für die Sondererziehungsschule eigens anzuwendende Lehrpläne.

Der Lehrplan für die Allgemeine Sonderschule ist in der Anlage C1 des BGBl. II Nr. 137/2008 sowie im BGBl. II Nr. 290/2008 festgelegt. Er umfasst 8 Schulstufen, welche in Grundstufe I, Grundstufe II und Sekundarstufe I gegliedert sind. Enthalten sind folgende Abschnitte:

- Präambel
- Allgemeines Bildungsziel
- Allgemeine Bestimmungen
- Allgemeine didaktische Grundsätze
- Studentafeln
- Lehrpläne für den Religionsunterricht
- Bildungs- und Lehraufgaben sowie didaktische Grundsätze und Lehrstoff der Pflichtgegenstände der Grundstufen I, II und der Sekundarstufe I
- Bildungs- und Lehraufgaben sowie didaktische Grundsätze und Lehrstoff der verbindlichen Übungen
- Bildungs- und Lehraufgaben sowie didaktische Grundsätze und Lehrstoff der unverbindlichen Übungen und Freigegenstände (Lehrplan für die Allgemeine Sonderschule)

2.4.2.1 Allgemeines Bildungsziel

Die Allgemeine Sonderschule hat nicht nur die Aufgabe, Wissen zu vermitteln, sondern sie soll die SchülerInnen auch bei der Entwicklung von Kompetenzen und Werten unterstützen, indem sie Lernbedingungen schafft, welche Barrieren abbaut und so eine bestmögliche Förderung der SchülerInnen im Hinblick auf deren individuelle Lernbeeinträchtigungen ermöglicht. Im Vordergrund steht immer die Förderung individueller Begabungen und Möglichkeiten. Ein Gefühl für eigene Stärken und Schwächen soll vermittelt werden (vgl. Lehrplan für die Allgemeine Sonderschule, „Allgemeines Bildungsziel“).

Gelehrt werden soll nach Möglichkeit eine der Volks- oder Hauptschule entsprechende Bildung, mit deren Inhalten sich die SchülerInnen kritisch auseinander setzen sollen, um schließlich eigene Lebenspläne sowie Vorstellungen von beruflichen Möglichkeiten zu entwickeln. Besonders betont wird im folgenden Absatz des Lehrplans der Allgemeinen Sonderschule folgender Leitgedanke:

Die Auseinandersetzung mit ethischen, moralischen sowie religiösen Werten ist wichtiger Bestandteil des Unterrichts; ebenso sind die Würde jedes Menschen, seine Freiheit und Integrität, die Gleichheit aller Menschen, die Gleichstellung der Geschlechter in Familie, Beruf und Gesellschaft wichtige Werte und Erziehungsziele der Schule. (Lehrplan für die Allgemeine Sonderschule, „Allgemeines Bildungsziel“)

In diesem Sinne soll die Allgemeine Sonderschule dazu beitragen, verantwortungsbewusste Mitglieder der Gesellschaft heranzubilden, die demokratische Mitsprache- und Mitgestaltungsmöglichkeiten in verschiedenen Lebens- und Gesellschaftsbereichen wahrnehmen und somit dafür bereit sind, soziale Verantwortung zu übernehmen.

Dieser Prozess der Bildung erfolgt stets vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen in Bereichen wie Kultur, Wirtschaft und Recht. In Bezug auf die Fähigkeit zur Stellungnahme und Partizipation an diesen und anderen Bereichen wird betont, dass

Erziehung und Unterricht tragen dazu bei, dass Kommunikationsbereitschaft und Kommunikationskompetenz gefördert werden. Informations- und Kommunikationstechnologien zu nutzen und kritisch mit ihnen umzugehen ist eine Grundvoraussetzung für den aktiven und ungehinderten Zugang der Schülerinnen und Schüler zu Information und Wissenserwerb. Dadurch wird die Chance für eine künftige gesellschaftliche und berufliche Teilhabe sowie für ein Höchstmaß an selbstständiger Lebensführung beträchtlich erhöht. (Lehrplan für die Allgemeine Sonderschule, „Allgemeines Bildungsziel“)

2.4.2.2 Stundentafeln der Grundstufe I und II

Gemäß dem SchOG ist der Lehrstoff in Unterrichtsgegenstände zu gliedern. Diesen werden in Stundentafeln Zeitrichtwerte zugeordnet (vgl. SchOG, § 6 (1-5) und § 23 (1-2)).

Pflichtgegenstände

Bei Bedarf kann in der Grundstufe I und II der ASO Förderunterricht durchgeführt werden. Dieser kann additiv oder integrativ angeboten werden und richtet sich nach den Bedürfnissen der SchülerInnen. Die Lehrperson der jeweiligen Schulstufe hat die Aufgabe, den Förderbedarf festzustellen. Auch die voraussichtliche Dauer des Förderunterrichts, sowie der Unterrichtsgegenstand, in dem die Förderung stattfindet als auch die der Förderung zugrunde liegenden Konzepte sind von der Lehrperson anzugeben (vgl. SchUG, §12 (7)).

Pflichtgegenstände	Schulstufen und Wochenstunden				Gesamt
	1.	2.	3.	4.	
Religion	2	2	2	2	
Sachunterricht	3	3	3	3	
Deutsch, Lesen, Schreiben	5	5	6	6	
Mathematik	3	3	4	4	
Musikerziehung	2	2	1	1	
Bildnerische Erziehung	2	2	2	2	
Technisches Werken/Textiles Werken	2	2	2	2	
Bewegung und Sport	3	3	3	3	
Verbindliche Übungen					
Lebende Fremdsprache	-	-	x	x	
Verkehrserziehung	x	x	x	x	
Gesamtwochenstundenzahl	20-23	20-23	22-25	22-25	90
Förderunterricht	1	1	1	1	

Grafik 2: *Pflichtgegenstände und verbindliche Übungen in den Grundstufen I und II der ASO*
(Lehrplan für die Allgemeine Sonderschule, „Studentafeln“)

Für die Schuljahre 2010/2011 und 2011/2012 ist es vorgesehen, Sprachförderkurse für SchülerInnen, die aufgrund nur mangelnder Kenntnis der Unterrichtssprache Deutsch als außerordentliche SchülerInnen aufgenommen wurden, durchzuführen. Ziel dieser Sprachförderkurse ist es, die SchülerInnen beim Erwerb der deutschen Sprache zu unterstützen und sie somit zu befähigen, dem Unterricht der betreffenden Schulstufe zu folgen. Die Sprachförderkurse können ein bis zwei Unterrichtsjahre dauern. Erreicht der betreffende Schüler/die betreffende Schülerin die erforderlichen Sprachkenntnisse früher, so können die Kurse auch nach kürzerer Dauer beendet werden (vgl. SchOG, § 8e (1-3)).

Für außerordentliche Schülerinnen mit nicht-deutscher Erstsprache kann dieser Förderunterricht im Ausmaß von bis zu 12 Wochenstunden angeboten werden, und parallel zum Unterricht oder integrativ durchgeführt werden. Ist aus organisatorischen Gründen nur eine Förderung zusätzlich zum Unterricht in den Pflichtgegenständen möglich, dann ist – durch eine Begrenzung des Förderunterrichts bzw. eine Kürzung in den anderen Unterrichtsgegenständen

den – dafür zu sorgen, dass die SchülerInnen einer zeitlichen Mehrbelastung von höchstens 3 Wochenstunden ausgesetzt werden. Für ordentliche SchülerInnen kann dieser Förderunterricht im Ausmaß von bis zu 5 Wochenstunden angeboten werden. Wieder ist sowohl eine zum Unterricht parallele als auch eine integrative Durchführung möglich. Bei Bedarf ist es möglich, diesen Förderunterricht ganzjährig anzubieten (vgl. SchOG, § 8e (1-3)).⁶

In der Grundschule und in der Sonderschule ist in NÖ ein Förderunterricht grundsätzlich ab 3 SchülerInnen abzuhalten (vgl. NÖ PflSchG, § 11a (1bb)) und in Wien muss die Schüleranzahl an Volks- und Hauptschulen zur Abhaltung von Sprachförderkursen mindestens 8 betragen (vgl. WrSchG, § 27a).

Unverbindliche Übungen

1. Ermächtigung für schulautonome Lehrplanbestimmungen:

Interessens- und Begabungsförderung	(1)-2	(1)-2	(1)-2	(1)-2
Verkehrserziehung	(1)-2	(1)-2	(1)-2	(1)-2
Chorgesang	(1)-2	(1)-2	(1)-2	(1)-2
Spielmusik	(1)-2	(1)-2	(1)-2	(1)-2
Darstellendes Spiel	(1)-2	(1)-2	(1)-2	(1)-2
Technisches Werken/Textiles Werken	(1)-2	(1)-2	(1)-2	(1)-2
Bewegung und Sport	(1)-2	(1)-2	(1)-2	(1)-2
Einführung in die Informatik	-	-	(1)-2	(1)-2
Lebende Fremdsprache	-	-	(1)-2	(1)-2
Muttersprachlicher Unterricht	2-6	2-6	2-6	2-6

2. Soweit keine schulautonomen Lehrplanbestimmungen bestehen:

Interessens- und Begabungsförderung	1	1	1	1
Verkehrserziehung	1	1	1	1
Chorgesang	1	1	1	1
Spielmusik	1	1	1	1
Darstellendes Spiel	1	1	1	1
Technisches Werken/Textiles Werken	1	1	1	1
Bewegung und Sport	1	1	1	1
Einführung in die Informatik	-	-	1	1
Lebende Fremdsprache	-	-	1	1
Muttersprachlicher Unterricht	2-6	2-6	2-6	2-6

Grafik 3: Unverbindliche Übungen in den Grundstufen I und II der ASO
(Lehrplan für die Allgemeine Sonderschule, „Studentafeln“)

Die unverbindlichen Übungen können entweder geblockt oder während des ganzen Unterrichtsjahres geführt werden.

⁶ Für genauere Informationen zu den Inhalten des Lehrplanzusatzes „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch“ siehe Kapitel 5.2 *Lehrplanzusatz Volksschule und Sonderschule (Unterstufe): „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch“*

Unter den unverbindlichen Übungen ist auf der Stundentafel für die Grundstufen I und II auch der so genannte „muttersprachliche Unterricht“ angeführt.

Dieser wurde Anfang der 70er Jahre unter dem Titel „muttersprachlicher Zusatzunterricht“ als Schulversuch erstmals durchgeführt und ist seit dem Schuljahr 1992/1993 an den allgemeinen Pflichtschulen ins Regelschulwesen integriert. Gedacht ist dieser Unterricht für all jene SchülerInnen, die eine nicht-deutsche Erstsprache haben bzw. SchülerInnen, die zweisprachig aufwachsen. Der Umfang dieses Angebots kann 2 bis 6 Wochenstunden umfassen und der Unterricht kann – sofern der Bedarf vorhanden und die personellen Ressourcen vorhanden sind – in jeder Sprache erfolgen (vgl. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr. 1/2011, S. 20ff).

Der muttersprachliche Unterricht hat folgende Aufgaben:

- Festigung der Muttersprache/Primärsprache als Grundlage für den Bildungsprozess überhaupt sowie für den Erwerb weiterer Sprachen
- Vermittlung von Kenntnissen über das Herkunftsland (Kultur, Literatur, gesellschaftliche Struktur, ökonomische, politische Verhältnisse usw.)
- Auseinandersetzung mit dem bikulturellen Prozess (d. i. Migrantenkultur, neue Sozialisationsbedingungen, neues kulturelles Umfeld, soziokulturelle und psychosoziale Konfliktfelder usw.) (Lehrplan der Volksschule, „Muttersprachlicher Unterricht“)

Der muttersprachliche Unterricht an allgemein bildenden Pflichtschulen erfolgt entweder integrativ oder unterrichtsparallel am Nachmittag. Wird der muttersprachliche Unterricht unterrichtsparallel angeboten, dann gelten betreffend der Eröffnungs- und Teilungszahlen für Freigegegenstände bzw. für unverbindliche Übungen die jeweiligen Landes- oder Bundesgesetze (vgl. Informationsblatt des Referats für Migration und Schule, Nr. 1/2011, S. 22ff).

Das bedeutet z.B. für Niederösterreich, dass bei Sonderschulen mit einer SchülerInnenanzahl von 12 mindestens 8 Schüler notwendig sind, um eine unverbindliche Übung abzuhalten. Bei Sonderschulen mit 9 SchülerInnen werden 6 und bei Sonderschulen mit 6 SchülerInnen werden 4 Anmeldungen benötigt, um eine unverbindliche Übung einzuführen. Bei den Fremdsprachen Kroatisch, Slowakisch, Slowenisch, Tschechisch und Ungarisch ist eine MindestteilnehmerInnenanzahl von 5 notwendig (vgl. NÖ PflSchG, §11a (1a)).

An allgemein bildenden Pflichtschulen werden im Schuljahr 2011/2012 folgende Sprachen angeboten: Albanisch, Arabisch, Armenisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (BKS), Bulgarisch,

Chinesisch, Französisch, Kurdisch (Kurmanci und Zazaki), Pashto, Persisch (Farsi-Dari), Polnisch, Portugiesisch, Romanes, Rumänisch, Russisch, Slowakisch, Spanisch, Tschechisch, Tschetschenisch, Türkisch und Ungarisch, wobei österreichweit der weitaus größte Teil auf BKS und Türkisch entfällt (vgl. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr. 2/2012).⁷

Wie aus diesen Daten hervorgeht, müssen sowohl die Auseinandersetzung mit der Unterrichtssprache Deutsch, als auch die Beschäftigung mit der/den Erstsprache/n der SchülerInnen zentrale Themen jedes (Sprach)Unterrichts sein. Die sprachliche Bildung der SchülerInnen beeinflusst nicht nur thematisch (z.B. spezielle Aufbereitung des Unterrichtsstoffes für SchülerInnen mit geringeren Sprachkenntnissen) sondern auch organisatorisch (z.B. Durchführung des muttersprachlichen Unterrichts bzw. von Sprachförderkursen) den Unterrichtsalltag.

Aus diesem Grund wird in den nächsten Kapiteln zunächst aus psycholinguistischer Sicht auf den Prozess des Erstspracherwerbs, welcher in der Grundstufe der ASO noch nicht abgeschlossen ist, und anschließend auf den Erwerb der Zweitsprache Deutsch eingegangen. Anschließend wird geklärt, wie diese Fakten mit Erkenntnissen aus der Sprachlehr- und -lernforschung zusammenhängen und welche didaktischen und methodischen Konsequenzen daraus für den Unterricht in Sonderschulen resultieren.

⁷ Für genauere Informationen zu den Inhalten des Lehrplanteils des muttersprachlichen Unterrichts siehe Kapitel 6.1 *Inhalte des Lehrplanteils „Muttersprachlicher Unterricht“*

3 Erstspracherwerb in den Grundstufen I und II

SchülerInnen, die die Grundstufe I der Primarschule besuchen, sind in der Regel zwischen 6 und 8 Jahre alt. In einem Alter zwischen 8 und 10 Jahren besuchen die SchülerInnen die Grundstufe II der Primarschule.

Im Rahmen dieses Kapitels soll nun geklärt werden, in welchem Stadium des Erstspracherwerbsprozesses sich die SchülerInnen zum Zeitpunkt des Besuchs der Primarschule – also im Alter von 6 bis 10 Jahren – befinden.

Unter Einbeziehung verschiedener (Erst)Spracherwerbstheorien wird näher auf die Frage eingegangen, ob der Erstspracherwerb bei Kindern der Primarstufe bereits abgeschlossen ist, oder ob sich dieser noch in der Entwicklung befindet.

Die Erläuterung dieser Frage ist von essentieller Bedeutung, wenn es darum geht, aufzuzeigen, dass muttersprachlicher Unterricht in der Volksschule einen wichtigen Beitrag zum Erwerb der Erstsprache von Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch leisten kann und aus diesem Grund nicht vernachlässigt werden darf. Auch ist wichtig zu verstehen, dass der erfolgreiche Erwerb der Erstsprache eine essentielle Voraussetzung des Zweitspracherwerbs ist, da sich Erst- und Zweitsprache grundsätzlich nach demselben Grundmuster entwickeln (vgl. Zangl/Peltzer-Karpf 1998, S. 2).

Wie Klann-Delius in ihrem Werk *Spracherwerb* (vgl. Klann-Delius ²2008) aufzeigt, folgt jegliche Entwicklung der Erstsprache einer allgemeinen Logik. Diese beginnt mit dem ersten Schrei, führt über das Babbeln zum ersten Wort und bedingt schließlich in Folge der Ausweitung des Vokabulars die Bildung von Ein-, Zwei- und Mehrwortsätzen. Auch die Morphologie und komplexe syntaktische Muster werden nach und nach erworben. Klann-Delius beschreibt als vom Sprachtypus unabhängige Charakteristika des Erstspracherwerbs, dass

[...] alle Kinder die Meilensteine der grammatischen Entwicklung in ungefähr gleichem Alter erreichen, dass sie zuerst Wörter der offenen Klasse (Nomen, Verben, Adjektive) und erst später die der geschlossenen Klasse (Funktionswörter) erwerben [und] dass die ersten Wörter meist Nomina sind [...]. (Klann-Delius ²2008, S. 49)

Hirsh-Pasek und Golinkoff merken weiters an, dass alle Kinder im Lauf des zweiten Lebensjahres

[...] show evidence of having found the units used for grammar building by the way in which they begin with the smallest unit (words) and gradually create phrase- and then clause-sized units. (Hirsh-Pasek/Golinkoff 1996, S. 15)

In Bezug auf die ersten Wortkombinationen stellen Bates et al. fest, dass

[...] the same basic stock of relational meanings are encoded by 20-month-olds all around the world. Those meanings revolve around existence [...], desires [...], basic event relations [...] and attribution [...]. (Bates et al. 1992, S. 85)

Klann-Delius merkt jedoch an, dass es fraglich ist, ob die genannten Eigenschaften wirklich universellen Status haben, da es zu einem hohen Ausmaß von der strukturellen Organisation jeder Sprache abhängig ist, welche Strukturen wann erworben werden. Als Beispiel nennt sie den Erwerb der Kasusmarkierungen – ein Prozess, der im Deutschen erst mit ungefähr 3;6 Jahren abgeschlossen ist. Als Vergleich nennt sie das Kasussystem des Serbischen und Kroatischen, welches irregulärer und komplexer ist als jenes der deutschen Sprache und von Kindern infolge dessen auch erst mit 6 bis 7 Jahren sicher beherrscht wird. Die grundlegende Kasusmorphologie des recht regulären Kasussystems des Türkischen wird hingegen bereits mit 24 Monaten korrekt angewandt (vgl. Klann-Delius ²2008, S. 50).

Natürlich gibt es auch individuelle Unterschiede des Spracherwerbs innerhalb einer Sprache. So konnte bereits in zahlreichen empirischen Studien nachgewiesen werden, dass sich Kinder bereits in der Einwortphase im Hinblick auf die präferierte Verwendung verschiedener Wortarten unterscheiden. Auch gibt es Verschiedenheiten in Bezug auf den von den Kindern verwendeten Sprachstil (referentieller bzw. analytischer Stil oder expressiver bzw. holistischer Stil) sowie auf den Zeitpunkt des Sprachbeginns (vgl. z.B. Klann-Delius ²2008 oder Bates et al. 1992). Auch eine Abhängigkeit der Aneignungsgeschwindigkeit und des Differenzierungsniveaus in Teilaspekten des Erstspracherwerbs zum Geschlecht des Kindes (vgl. z.B. Klann-Delius 2005), zur Bindungsbeziehung des Kindes zur Bezugsperson (vgl. z.B. Oppenheim et al. 2007) sowie zur Schichtzugehörigkeit (vgl. z.B. Pan et al. 2005) ließ sich bereits feststellen.

Da diese Arbeit nicht vorrangig auf SchülerInnen mit einer bestimmten Erstsprache, sondern vielmehr auf die Thematik des Erwerbs der Zweitsprache Deutsch von SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch im Allgemeinen eingeht, werden Theorien präsentiert, die eine generelle Entwicklung universeller Eigenschaften des Erstspracherwerbs beschreiben.

Aufgrund des nur geringen Umfangs dieser Arbeit kann jedoch auf spezifische einzelsprachliche Charakteristika nur in Kürze, auf individuelle Unterschiede der LernerInnen gar nicht eingegangen werden.⁸

3.1 Die Anfänge der Erstspracherwerbsforschung

Mitte des 19. Jahrhunderts begann die Erforschung der Kindersprache im Zuge der Analyse von Tagebüchern, welche Eltern über die sprachliche Entwicklung ihrer Kinder führten. Dennoch wurde die Kindersprache zu dieser Zeit eher im Kontext der Frage nach dem Ursprung der Sprache, nicht aber als eigenständiger Forschungsgegenstand untersucht. (vgl. z.B. Steinthal 1871)

Höhepunkte der Kindersprachforschung dieser Zeit stellen unter anderem die Werke *Die Seele des Kindes* (1882) von William Preyer sowie *Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung* (1907) des Ehepaares Clara und William Stern dar.

Ab Mitte der 1920er Jahre wurde die Praxis der Tagebuchaufzeichnungen durch das behavioristische Paradigma abgelöst. Diese Forschungsrichtung der Psychologie orientierte sich ausschließlich am objektiv beobachtbaren Verhalten, welches als Reaktion (*response*) auf wechselnde Umweltbedingungen (*stimuli*) verstanden wurde.

In diesem Sinne wurde auch jeglicher Lernvorgang mittels der Anwendung naturwissenschaftlicher Methoden als Folge einer Konditionierung analysiert. Dieses wissenschaftliche Konzept wurde auch auf den Prozess des Spracherwerbs angewendet. Es entstand die Annahme, dass sich auch der sprachliche Lernprozess durch Konditionierung vollzieht, während ausschließlich das Wissen um gewisse Strategien für die Aneignung von sprachlichen Kenntnissen als angeborene psychische Befähigung zu interpretieren ist (vgl. Bußmann

⁸ Ein Vergleich zwischen dem Phonem- und dem Graphemsystem des Türkischen und des Deutschen findet sich in Kapitel 5.6 *Sprachenvergleich im Sprachunterricht – ein Beispiel*, um die Notwendigkeit des Wissens über verschiedene einzelsprachliche Bereiche für den Deutsch als Zweitsprache-Unterricht aufzuzeigen.

³2002, S. 120). Diese Ansicht vertraten Burrhus Frederic Skinner in seinem Werk *Verbal Behavior* (1957) sowie Leonard Bloomfield, welcher in seinem Werk *Language* (1933) eine Loslösung der Linguistik von der Psychologie und eine Anwendung exakter naturwissenschaftlicher Methoden bei der Analyse linguistischer Daten fordert. Durch die Arbeit von Bloomfield entstand der so genannte Taxonomische Strukturalismus, welcher mithilfe der Analyse von Texten eine Beschreibung der Oberflächenstrukturen von Sprache vornahm. Ziel dieser Analyse war es, die im untersuchten Korpus segmentierten Einheiten aufgrund ihrer Distribution zu klassifizieren (vgl. Skinner 1957; Bloomfield 1933).

Während dieser Zeit begann auch Jean Piaget mit der Entwicklung seiner kognitivistischen Entwicklungstheorie. Seine Erkenntnisse in Bezug auf den Spracherwerb fasste er in dem Werk *Le langage et la pensée chez l'enfant* (1923) zusammen. Indem er die Fähigkeit des Spracherwerbs als eine Fähigkeit betrachtet, die von der allgemeinen kognitiven Entwicklung abhängig ist, stellt er sich gegen behavioristische Annahmen. In einem Vorwort der 1972 erschienenen deutschen Übersetzung von Piagets Werk (*Sprache und Denken des Kindes*), schreibt der Anthropologie Werner Loch zusammenfassend, dass

[...] die Grenzen der Sprache als eines die menschliche Lernfähigkeit bedingenden Faktors wahrgenommen werden [müssen]. Das bedeutet die Ablehnung sowohl einer behavioristischen als auch einer idealistischen oder ontologischen Auffassung von der Beherrschung des Denkens durch die Sprache. Vielmehr ist [...] die Annahme leitend, daß die spezifischen Leistungen des Sprachgebrauchs für die Lernprozesse in den verschiedenen Kommunikationssystemen überhaupt nur in Bezug auf die mitwirkenden nichtsprachlichen Faktoren angemessen dargestellt werden können. (Vorwort von Dr. Loch in Piaget 1972, S. 11).

Dieser Ansatz wurde vor allem von den Kinderpsychologen Lew Wygotski in seinem Werk *Sprechen und Denken* (1934) sowie von Charlotte Bühler in *Kindheit und Jugend. Gene des Bewusstseins* (1928) heftig kritisiert, da sie die Meinung vertraten, dass ein Wechselverhältnis zwischen Sprache und Denken besteht.

Die radikale Kritik am Behaviorismus durch Noam Chomsky leitete im Jahre 1959 die endgültige Abwendung vom behavioristischen Paradigma ein. Das Interesse der Forschung richtete sich nun auf die Untersuchung des durchschnittlichen, normalen Verlaufs des Erstspracherwerbs, wobei vor allem die Untersuchung des Wortschatzes und der Artikulation, aber auch einige Aspekte der Syntax von Interesse waren.

Über die Phase der Erstspracherwerbsforschung ab den späten 1950er Jahren und die damit verbundene Divergenz der von den Wissenschaftern verfolgten theoretischen Ansätze berichtet Klann-Delius, dass sich

Schon früh [...] nativistische, von Chomskys Theorie inspirierte, und konstruktivistische, von Piaget ausgehende Konzepte aus[kristallisierten]. Die Debatte um diese Konzepte führte zu einer Ausdifferenzierung der Standpunkte und beförderte auch die mit dem interaktionistischen Konzept initiierte Rückbesinnung auf die Stern'sche Konvergenztheorie. Themen in dieser Debatte waren das Verständnis von Sprache, die Art und die Bedeutung genetischer Dispositionen, die Bedeutung des sprachlichen Input, das Verständnis von Entwicklung und Lernen. (Klann-Delius ²2008, S. 14).

In der Spracherwerbs- bzw. Kognitionsforschung der letzten Jahre ist jedoch ein verstärktes Interesse an einer anderen Theorie festzustellen, nämlich an jener der dynamischen Modelle. Dieser Ansatz versucht, die bisher bestehende *nature-nurture* Dichotomie aufzulösen und den Erstspracherwerb als Prozess inmitten eines dynamischen Wechselspiels zwischen genetisch verankerten Faktoren und Einflüssen aus der Umwelt. Für Zangl bedeutet das,

[...] daß der Spracherwerb nur durch das Prinzip der bidirektionalen Kausalität von Organismus und Umwelt erklärt werden kann und somit als ein ständiger Dialog zwischen dem angeborenen Potential und den umweltspezifischen Bedingungen zu betrachten ist [...]. (Zangl 1998, S. 2)

3.2 Kognitivistische Erklärungsmodelle des Erstspracherwerbs

Kognitivistische Erklärungsmodelle entstanden Ende der 1950er Jahre in den USA und knüpfen die sprachliche Entwicklung eng an die kognitive Entwicklung von Kindern. Untersucht werden vor allem die mentalen Prozesse und Strategien, die die Grundlage des Denkens sowie des Speicherns von Informationen und des Verstehens und Produzierens von Sprache bilden. Es sollen kognitive Systeme modelliert werden, indem kognitive Prozesse des Menschen mithilfe von Computerprozessen simuliert werden (vgl. Bußmann ³2002, S. 350).

In den folgenden Unterkapiteln wird nun die kognitivistische Spracherwerbstheorie von Piaget näher erläutert.

3.2.1 Die Entwicklung der Kognition

Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung ist durch ein spezifisches Verständnis von Intelligenz und Sprache gekennzeichnet.

Intelligenz wird von Piaget einerseits als Folge und andererseits als besondere Form des Handelns interpretiert. Erkenntnis ist demzufolge eine dynamische Beziehung auf allen Ebenen, da der Organismus die Interaktion nach internen Gesetzmäßigkeiten strukturiert und im Zuge dieses Prozesses objektive Erkenntnis aufbaut, welche auf verschiedenen Stufen beobachtet werden kann (vgl. Furth 1972, S. 41f).

Das Kind entwickelt und differenziert seine angeborene, allgemeinemenschliche Organ-ausstattung in ständigem aktiven Austausch und Ausgleich mit der Umwelt durch An-eignung (Assimilation) und Anwendung (Akkommodation) zunehmend komplexer ope-rativer und sozialer Strukturen. (Vorwort von Dr. Loch in Piaget 1972, S. 10).

Sprache hat für Piaget eine begrifflich-semantische und eine sozial-kommunikative Funkti-on. Sie ist nicht nur ein Mittel zum Ausdruck, sondern dient auch der sozialen Kommunika-tion des Denkens. Die Entwicklung der sozialen Kommunikation des Denkens vollzieht sich in Abhängigkeit von der allgemeinen Intelligenzentwicklung des Kindes.

Die Entwicklung der Intelligenz gliedert Piaget in vier Stufen. Von der Geburt bis zum 2. Lebensjahr durchlebt das Kind die Stufe der senso-motorischen Intelligenz. Auf diese folgt im Zeitraum vom 2. bis zum 7. Lebensjahr die Stufe des intuitiven Denkens. Im Alter von 7 bis 12 Jahren wird die Stufe der konkreten Operationen durchlaufen und während der Ado-leszenz befindet sich der Mensch auf der Stufe der abstrakten, formalen Operationen.

Die senso-motorische Intelligenz

Die Periode der senso-mototischen Intelligenz teilt Piaget in 6 aufeinanderfolgende Stadien ein. Von der Geburt bis zum 1. Monat erfolgt die Übung von angeborenen Reflexen wie dem Saug- oder dem Greifreflex.

Im 2. Stadium, welches im Zeitraum vom 1. bis zum 4. Lebensmonat durchlaufen wird, kommt es zur Ausbildung der ersten Gewohnheiten. Die Kinder merken, dass ein bestimmtes Verhalten zu einem Ergebnis führt, und wiederholen aufgrund des Wunsches, dieses Ergebnis zu reproduzieren, die Handlungssequenz so lange, bis diese zur Gewohnheit wird.

Das 3. Stadium setzt mit ungefähr 4 Monaten ein, wenn bereits eine Koordinierung des Sehens und des Greifens möglich ist. Das Kind entdeckt, dass bestimmte Handlungen ein Mittel sein können, um ein gewünschtes Ergebnis zu erzielen – es erfolgt eine Differenzierung zwischen Mittel und Ziel. Für Piaget befindet sich das Kind in diesem Stadium an der Schwelle zur Intelligenz.

Das 4. Stadium wird zwischen dem 10. und dem 12. Lebensmonat durchlaufen. In diesem Stadium hat das Kind bereits ein bestimmtes Ziel vor Augen und wendet verschiedene Mittel an, um dieses zu erreichen.

Während im 4. Stadium alle Mittel, die ein Kind anwendet, von bereits bekannten Assimilationsschemata abgeleitet werden, werden im 5. Stadium durch eine Differenzierung der bereits bekannten Schemata neue Mittel gesucht, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen.

Im 6. Stadium, also in einem Alter von 18 bis 24 Monaten, wird

[...] das Kind [...] fähig, neue Mittel nicht mehr nur durch äußere und materielle tastende Versuche, sondern durch innere Kombinationen zu finden, die zu einem plötzlichen Verstehen oder *Insight* führen. (Piaget/Inhelder ⁶1996, S. 22)

Diese letzte Stufe stellt also die Vollendung der vorher genannten Stufen dar. Im 4. Stadium beginnen Kinder über Objektpermanenz zu verfügen und das Gefüge eines praktischen Raumes zu entwickeln. Zeitgleich erfolgt auch die Herausbildung des Kausalitäts-Schemas. Die Beziehungen von Ursache und Wirkung werden nun erkannt und können von den Handlungen eines Subjekts abgegrenzt werden. Laut Piaget stellt die Abfolge des Erwerbs der genannten Fähigkeiten ein Entwicklungsgesetz dar, welches auch die ganze folgende intellektuelle Entwicklung des Kindes bestimmt (vgl. Piaget/Inhelder ⁶1996, S. 28f).

Das intuitive Denken

Im Alter von 2 bis 7 Jahren ist das Kind zwar schon zur Reflexion über die Welt fähig, jedoch erfolgen die mentalen Abläufe noch intuitiv und nicht systematisch.

Auch die Zuordnung eines bestimmten Konzeptes zu einer übergeordneten Klasse ist in diesem Zeitraum noch nicht möglich. Die den Klassen zugrunde liegenden Eigenschaften wie Assoziativität, Identität oder Tautologie können noch nicht erkannt werden. Auch die Fähigkeit, eine systematische Bildung von Relationen durchzuführen, wurde zu diesem Zeitpunkt noch nicht erworben (vgl. Klann-Delius ²2008, S. 107). Dennoch meint Piaget, dass

Dieses anschauliche Denken [...] ein Fortschritt gegenüber den vorbegrifflichen oder symbolischen Denkformen [ist]. Da sie sich im wesentlichen auf Gesamtkonfigurationen und nicht auf einfache, halb individuelle, halb generische Figuren bezieht, führt diese Anschauung zu Ansätzen zum logischen Denken, das sich aber in der Form von vorstellungsmäßigen Regulierungen und noch nicht in Form von Operationen ausdrückt. (Piaget ⁵1972, S. 148).

Die konkreten Operationen

Im Alter von 7 Jahren beginnen sich logisch-arithmetische und räumlich-zeitliche Operationen des Denkens zu entwickeln.

Das Denken eines Kindes ist im Rahmen konkreter Aufgaben reversibel geworden und es können verschiedene Transformationen gleichzeitig stattfinden.

So ist es z.B. möglich, dass zwei aufeinanderfolgende Handlungen zu einer einzigen Handlung koordiniert werden können. Im Zuge dessen werden Handlungsschemata reversibel und es ist dem Kind nun möglich, ein und dasselbe Ergebnis über verschiedene Wege zu erreichen. Auch eine geistige Rückkehr zum Ausgangspunkt ist möglich. Eine Handlung kann entweder wiederholt werden oder als eine neue Tätigkeit, die kumulativ wirkt, ausgeführt werden (vgl. Piaget ⁵1972, S. 160f).

Die abstrakten, formalen Operationen

Auf das Stadium der konkreten Operationen, welches in einem Alter von 12 Jahren abgeschlossen ist, folgt die Periode der abstrakten, formalen Operationen. Die Jugendlichen entwickeln die Fähigkeit zu hypothetisch-deduktivem Denken. Es werden Hypothesen gebildet, die schließlich überprüft werden. Aus den Ergebnissen dieser Überprüfungen werden schließlich mittels Reflexion Schlüsse gezogen (vgl. Piaget ⁵1972, S. 170f).

3.2.2 Die Entwicklung der Erstsprache

Piaget sieht die Sprache als eine Fähigkeit, die sich aus Nachahmung entwickelt und ungefähr zeitgleich mit anderen Formen des semiotischen Denkens auftritt bzw. sich parallel zu senso-motorischen Phasen entwickelt (vgl. Piaget/Inhelder ⁶1996, S. 88).

Vor allem die Entwicklung von Begriffen und Bedeutungen sowie die Entfaltung der Kommunikationsfähigkeit sind für Piaget in seinen Arbeiten von zentraler Bedeutung.

Die Entwicklung der Sprache beginnt mit der Phase des spontanen Lallens, welche vom 6. bis zum 10. Lebensmonat andauert. Sprache entwickelt sich mit jeder Phase des sensorischen Stadiums kontinuierlich weiter und ist am Ende dieses Stadiums durch die Fähigkeit der Produktion einzelner Wörter gekennzeichnet.

Im Bezug auf die für die Sprache sehr wichtige Bildung von Begriffen ist dieser Zeitraum von Übergeneralisierungen gekennzeichnet. Der Gebrauch verbaler Schemata erfolgt nach subjektiven Prinzipien, und ein und dasselbe Schema wird auf verschiedene Referenten angewandt (z.B. „Wauwau“ für Hunde, Pferde, Autos, etc.).

Im Zeitraum des intuitiven Denkens erreicht das Kind im Alter von 2 bis 4 Jahren die Stufe der Vorbegriffe. Die verwendeten Begriffe begleiten nun Handlungen nicht mehr, sondern werden auch dazu gebraucht, die Erinnerung an eine bestimmte Handlung auszudrücken. Im Zeitraum zwischen dem 4. und dem 7. Lebensjahr findet

[...] eine allmähliche Koordinierung der vorstellungsmäßigen Beziehungen statt, d.h. eine wachsende Verbegrifflichung, die das Kind bis an die Schwelle der Operationen führt. (Piaget 1969, S. 146 zit. nach Klann-Delius ²2008, S. 113).

Im 7. und 8. Lebensjahr erfolgt schließlich eine Entwicklung des Vorbegriffes hin zum operativen Begriff. Verschiedene Objekte können erstmals mit bestimmten Klassen in Beziehung gesetzt werden und es bildet sich ein operatives Begriffssystem.

Während des Stadiums des formal operativen Denkens – also in einem Alter von ca. 12 Jahren –, entstehen schließlich auch wissenschaftliche Begriffssysteme, indem das Begriffssystem selbst zum Gegenstand des Denkens wird (vgl. Klann-Delius ²2008, S. 114f).

Begriffliche Systeme werden im Rahmen der Kommunikation weitertransportiert, und diese erlaubt es dem Kind auch, Widersprüche im eigenen Sprachsystem zu finden.

Über lange Zeit herrscht in der Kommunikation der Kinder die intellektuelle Haltung des Egozentrismus vor. Das Kind betrachtet Vorgänge und Objekte bzw. Personen aus einer subjektiven Perspektive, welche als allgemein gültig angesehen wird. In der Sprache zeigt sich dieser Egozentrismus darin, dass noch keine explizite Bezugnahme auf Gesprächspartner erfolgt. In Gesprächen unter Kindern im Alter von 4 bis 6 Jahren konnte Piaget vor allem die Struktur der kollektiven Monologe feststellen. Die Kinder sprachen zwar miteinander, erwarteten aber oft keine Antwort oder gaben diese selbst.

Erst gegen Ende des Stadiums des intuitiven Denkens bzw. zu Beginn des Stadiums der konkreten Operationen bemerkte Piaget auch eine Einbeziehung des Gesprächspartners und somit einen Rückgang des Egozentrismus. Mit ca. 7 Jahren erfolgen schließlich auch Gespräche, die eine Zusammenarbeit im abstrakten Denken erfordern. Erst in diesem Alter entwickeln Kinder eine Meinung über bestimmte Gegenstände und ihre Rede weist nach und nach Systematisierung und Kohärenz auf. Auch die Fähigkeit, sich in die Perspektive des Gesprächspartners zu versetzen, entwickelt sich erst in diesem Stadium. (vgl. Klann-Delius ²2008, S. 116f)

Da die sprachliche Entwicklung laut Piaget eng an die kognitive Entfaltung gebunden ist, kann eine Veränderung der sprachlichen Fertigkeiten bis hin zur Adoleszenz angenommen werden. Auch im Zuge dieser Spracherwerbstheorie wird dem Alter zwischen 7 und 10 Jahren eine große Bedeutung beigemessen.

Das Alter von sieben Jahren [...] bildet eine entscheidende Wende in der geistigen Entwicklung. Bei jedem der komplexen Aspekte des psychischen Lebens [...] beobachtet man das Auftreten neuer Organisationsformen, die die im Verlauf der vorigen Periode angedeuteten Errungenschaften vollenden und ihnen ein stabileres Gleichgewicht verleihen [...]. (Piaget 1972, S. 224)

3.3 Nativistische Erklärungsmodelle des Erstspracherwerbs

Der Erstspracherwerb wird in nativistische Theorien durch die Anwendung angeborener Konzepte, welche in jedem Menschen biologisch verankert sind, erklärt. (vgl. z.B. Chomsky ⁸1972; Pinker 1984; Wode 1984 oder Krashen 1985)

Einige nativistische Theorien gehen von der Annahme aus, dass die angeborenen Konzepte Wissen um strukturelle Eigenschaften, die alle natürlichen Sprachen gemeinsam haben, beinhalten. Dieses angeborene Wissen wird auch als die *Universalien* des menschlichen Spracherwerbs bezeichnet. Es zählt dazu das Wissen um syntaktische Kategorien, das Erkennen distinktiver phonologischer Merkmale als auch das Setzen von sprachlichen Parametern. (vgl. Chomsky ⁸1972)

Andere Ansätze gehen davon aus, dass es beim Erstspracherwerb nicht auf das Wissen um Universalien ankommt, sondern dass die Vorstellung kognitiver Begriffe wie Dependenz

oder Adjazenz sowie die Anwendung biologisch festgelegter Lernstrategien den Erstspracherwerb bedingen. (vgl. Parker 1989)

Wieder andere Annahmen messen sowohl der angeborene Existenz von linguistischen Regeln als auch den kognitiven Fähigkeiten maßgebliche Bedeutung beim Erstspracherwerb bei. (vgl. Felix 1985)

Angesichts des geringen Umfangs dieser Arbeit wird nur einer der genannten Ansätze berücksichtigt und näher ausgeführt – die nativistischen Spracherwerbstheorien von Noam Chomsky.

3.3.1 Das Language-Acquisition-Device-Modell

Chomsky geht davon aus, dass jedes Kind über ein angeborenes Wissen um Grammatik verfügt. Dieses Wissen betrifft nicht nur die Komponenten einzelner Sprachen, sondern enthält vor allem in den Bereichen der Syntax, Semantik und Phonetik Informationen, die für alle natürlichen Sprachen gelten und somit alle Kinder in demselben Maße – unabhängig von der familiären, sozialen oder kulturellen Situation – dazu befähigt, eine Erstsprache zu lernen.

Bestimmend für den Erwerb der Erstsprache ist laut Chomsky ein Mechanismus namens *Language Acquisition Device* (Abkürzung: *LAD*), welcher wiederum von den Regeln der Universalgrammatik geleitet wird. Diese setzt sich aus dem Wissen über formale Universalien und der Kenntnis substantieller Universalien zusammen.

Unter formale Universalien fällt für Chomsky die Tatsache, dass Kinder dazu in der Lage sind, grammatische Regeln der zu erlernenden Sprache herauszufiltern und schließlich auf weitere sprachliche Prozesse anzuwenden. Diese Regeln können Anwendung auf der Oberflächenstruktur sowie der Tiefenstruktur der Sprache finden. Auch Wissen um die Rekursivität dieser Regeln zählt zu den formalen Universalien der Universalgrammatik.

Zu den substantiellen Universalien zählt für Chomsky die Fähigkeit des Erwerbs eines begrenzten Inventars an akustischen und auditiven Merkmalen, d.h. die Produktion sprachlicher Laute und die Fähigkeit zur Unterscheidung zwischen sprachlichen und nichtsprachlichen Lauten. Auch die Fertigkeit, der zu erlernenden Sprache eigene lexikalische und syntaktische Kategorien zu erwerben und zu differenzieren, gehört laut Chomsky zu den substantiellen Universalien. (vgl. Chomsky 1969, S. 45ff)

Eine weitere für den LAD wichtige Komponente ist die angeborene Fähigkeit zur Bildung und Bewertung von Hypothesen. Sobald das Kind Input in einer bestimmten Sprache erhält, analysiert es die Sprache mithilfe der Kenntnis über formale und substantielle Universalien und es kommt zur Bildung einer Hypothese über die dargebotene Sprache. Mithilfe von weiterem Input überprüft das Kind die zuvor gebildete Hypothese. Die anschließende Bewertung der aufgestellten Hypothese ermöglicht es dem Kind, eine effektive Grammatik der Erstsprache(n) zu konstruieren und schließlich auch in eigenen Äußerungen anzuwenden. Wichtig zu erwähnen ist, dass Kinder dazu in der Lage sind, die komplexen Regeln der Grammatik selbst dann aus dem sprachlichen Input zu abstrahieren, wenn dieser unzureichend oder sogar ungrammatisch ist (*poverty of stimulus*). (vgl. Chomsky 1969, S. 148ff)

Die Annahme eines LAD hat sich jedoch nur teilweise als zutreffend erwiesen. Kritisiert wurde das Language-Acquisition-Device-Modell vor allem in zwei Punkten.

Studdert-Kennedy merkt an, dass

[L]anguage, as a complex, hierarchical, behavioural structure with a lengthy course of development ... is rich in sequential dependencies: syllables and formulaic phrases before phonemes and features ..., sentences before lexical categories, lexical categories before complex sentences, and so on. (Studdert-Kennedy 1991, S. 10 zit. nach Bickes; Pauli 2009, S. 63)

Diese systematischen Abfolge der sprachlichen Entwicklung (*natural order*), kann nicht mithilfe des LAD erklärt werden, da nicht von vornherein ausschließlich die sprachlich korrekten Strukturen aus dem Input ausgewählt und schließlich in eigenen Äußerungen verwendet werden, sondern deren Aneignung vielmehr einen kontinuierlichen Lernprozess darstellt, welcher über eine Reihe von Zwischenstufen verläuft. Warum einige Komponenten der Erstsprache systematisch vor anderen erworben werden, kann das LAD-Modell nicht begründen.

Ein weiterer Kritikpunkt ist die Tatsache, dass die Falsifizierung von Hypothesen nur durch negative Evidenzen im Input möglich wäre. Da dies aber nicht der Fall sein kann, kann das Kind nicht wissen, ob die Hypothese wirklich falsch ist oder ob sie nur durch Zufall nicht durch den sprachlichen Input bestätigt wird. (vgl. Clahsen 1988, S. 30ff)

3.3.2 Das Prinzipien und Parameter-Modell

In dem im Jahr 1981 formulierten Prinzipien und Parameter-Modell führt Chomsky stärkere Restriktionen ein. Er gibt an, dass die UG nach Prinzipien und Parametern (*principles and parameters*) strukturiert sei. (vgl. Chomsky 1981)

The native speaker has acquired a grammar on the basis of very restricted and degenerate evidence; the grammar has empirical consequences that extend far beyond the evidence. At one level, the phenomena with which the grammar deals are explained by the rules of the grammar itself and the interaction of these rules. At a deeper level, these same phenomena are explained by the principles that determine the selection of the grammar on the basis of the restricted and degenerate evidence available to the person who has acquired knowledge of the language [...]. The principles that determine the form of a grammar and that select a grammar of the appropriate form on the basis of certain data constitute a subject that might, following a traditional usage, be termed “universal grammar”. (Chomsky ²1972, S. 27)

Die universellen Prinzipien der UG können je nach Einzelsprache unterschiedlich ausgeprägt sein. Als Parameter werden jene – streng eingeschränkten – Optionen bezeichnet, die von den Kindern ausgewählt werden können.

Es gibt unterschiedliche Ansätze betreffend Organisation und Funktion der UG.

Im Rahmen der *government and binding theory* wird die UG als ein modulares System, welches aus verschiedenen interagierenden Subsystemen besteht, aufgefasst. Jedes Subsystem verfügt über spezielle Eigenschaften und Regeln.

Die Repräsentation von Sätzen erfolgt auf unterschiedlichen Ebenen – der Tiefenstruktur (*D-structure* für *Deep structure*), der Oberflächenstruktur (*S-structure* für *Surface structure*), als logische Form (*LF* für *Logical Form*) und als phonetische Form (*PF* für *Phonetic Form*). Ein Satz ist nur dann als grammatisch richtig anzusehen, wenn er auf jeder einzelnen Ebene wohlgeformt ist. (vgl. Lakshmanan 1994, S. 6f)

Während einige Prinzipien der UG durch verschiedene Setzung von Parametern variabel sind, werden andere Prinzipien als invariante Komponenten der UG interpretiert. Als Beispiel eines invarianten UG-Prinzips kann die *X-bar theory* genannt werden.

Laut Bußmann fußt diese Theorie auf folgenden Bedingungen:

- (a) Sämtliche syntaktisch komplexen Kategorien aller natürlichen Sprachen (NP, VP, PP etc.) sind nach allgemeinen (universellen) Strukturprinzipien aufgebaut.
- (b) Alle lexikalischen Kategorien lassen sich auf der Basis eines begrenzten Inventars universeller syntaktischer Merkmale wie [$\pm$ nominal] und [$\pm$ verbal] definieren [...].
- (c) Alle syntaktischen Kategorien lassen sich hinsichtlich verschiedener Komplexitätsebenen unterscheiden. [...] (Bußmann ³2002, S. 759)

Jede Phrasenstrukturregel ist auf der Funktion $X^i \rightarrow \dots X^j \dots$ aufgebaut. Die drei Punkte in der Formel stehen für eine beliebige Zahl von Kategorien, die maximale Komplexität aufweisen. Die Indizes i und j geben den Grad der Komplexität der betreffenden Kategorien an. X^j darf jedoch nicht komplexer sein als X^i . (vgl. Bußmann ³2002, S. 759)

Im Zuge des Minimalismus sah man schließlich davon ab, die beschriebenen Ebenen voneinander zu unterscheiden und man ging dazu über, ausschließlich projizierende Kategorien von maximalen Projektionen abzugrenzen. (vgl. Chomsky 1995)

Auch das Prinzipien und Parameter-Modell wurde in einigen Punkten kritisiert. Vor allem der genaue Speicherort der Parameter wurde diskutiert. Zunächst wurde von Wissenschaftlern wie Wexler und Manzini (1987), aber auch von Cook (1995) die Meinung vertreten, dass die Setzung von Parametern ein ausschließlich lexikalischer Vorgang sei. Die aus diesem Gedanken entstandene *lexical parameterisation hypothesis* wurde mittlerweile zur *functional parameterisation hypothesis* ausgeweitet, welche besagt, dass die Auswahl der verschiedenen Parameter durch funktionale Kategorien bedingt ist. (vgl. Kaltenbacher 2001, S. 19)

Die Ausklammerung der zeitlichen Komponente wurde vor allem von Lakshmanan kritisiert.

The model of language acquisition assumed within the Principles and Parameters framework is an instantaneous model, which does not address the question of how language develops in real time. From a developmental perspective, UG is a prerequisite but not a sufficient condition for real-time acquisition. In addition to UG there are other factors (external and internal) which interact in the process of language acquisition. These factors include input/triggering data, a maturation schedule (non-linguistic and

linguistic) and some kind of a evaluation measure/learning procedure for linking the triggering data with the relevant parametric values [...]. (Lakshmanan 1994, S. 8)

3.3.3 Zeitliche Verfügbarkeit der UG für den Spracherwerb

Um zu klären, ob der Erstspracherwerb von SchülerInnen der Primarstufe bereits abgeschlossen oder noch im Gang ist, ist es wichtig zu wissen, ob die SchülerInnen in diesem Alter noch auf das Wissen der UG zurückgreifen können.

Wichtige Erkenntnisse in Bezug auf diese Fragestellung können aus dem Gebiet der Zweitspracherwerbsforschung gewonnen werden. White beschäftigte sich in ihrem Artikel *Second Language Acquisition* mit fünf Theorien in Bezug auf die Involvierung der UG in den Zweitspracherwerbsprozess (vgl. White 2000, S. 134ff).

Full Transfer / Partial Access

Diese Theorie nimmt an, dass die Zweitsprache mithilfe der Grammatik der Erstsprache analysiert wird. Das Endstadium der Erstsprache bildet folglich die Ausgangsbasis für den Zweitspracherwerb. Es sind nur jene Eigenschaften der UG für den Zweitspracherwerb verfügbar, die auch in der Grammatik der Erstsprache enthalten sind.

No Transfer / Full Access

Sowohl beim Erst- als auch beim Zweitspracherwerb verfügen SprachenlernerInnen über dieselben Voraussetzungen. Die Prinzipien der UG sind auch im Zuge des Erwerbs der Zweitsprache aktiv und alle Parameter können für die Zweitsprache neu gesetzt werden.

Full Transfer / Full Access

Vertreter dieser Theorie meinen, dass als Ausgangspunkt des Zweitspracherwerbs die Erstsprache dient. Die Grammatik der Erstsprache wird als Filter interpretiert, der es den LernerInnen eventuell unmöglich macht, wichtige Eigenschaften der Grammatik der Zweitsprache zu erkennen bzw. zu analysieren. Dieser Filter bedingt ab einem bestimmten Zeitpunkt die „Fossilisation“ einer Interlanguage-Grammatik.

Partial Transfer / Full Access

Eine große Anzahl von ForscherInnen nimmt an, dass der Ausgangspunkt einer Zweitsprache sowohl von der Erstsprache, als auch von der UG beeinflusst wird. Dieser Einfluss kann

das Vorkommen von lexikalischen und funktionalen Kategorien der Erstsprache in der Grammatik der Zweitsprache bedingen, allerdings nur in einem Anfangsstadium des Erwerbsprozesses.

Partial Transfer / Partial Access

Angenommen wird, dass sowohl lexikalische als auch funktionale Kategorien von der Erstsprache in die Zweitsprache übernommen werden können, wobei die Ausprägung dieser Kategorien für den Zweitspracherwerb nicht zugänglich ist. Im Laufe des Spracherwerbs ist es jedoch möglich, die Ausprägung dieser Kategorien zu erwerben und somit volle Kompetenz in der Zweitsprache zu erlangen.

Diese Ansätze wurden vor dem Hintergrund der von den Generativisten vertretenen *critical period hypothesis* (dt. Hypothese der kritischen Phase) formuliert, welche von Lenneberg im Jahr 1967 postuliert wurde. Nach Lenneberg gibt es eine biologisch determinierte Phase für den Spracherwerb, wobei der Beginn dieser kritischen Periode von funktionellen Veränderungen des Gehirns (Abbau von Plastizität des Gehirns sowie Spezialisierung von Gehirnfunktionen in einer der zwei Hemisphären) gekennzeichnet ist. Mittlerweile kann man zwei Versionen der *critical period hypothesis* voneinander abgrenzen, welche Lakshmanan wie folgt beschreibt:

The strong formulation of the critical period hypothesis predicts (incorrectly) that no first language acquisition is possible if the child is not exposed to language before puberty. The weak version of the hypothesis states that while some language learning is possible after puberty, native-like abilities will be unachievable and the process of language development will become more irregular and fall further short of native levels of achievement [...]. (Lakshmanan 1994, S. 14)

In diesem Fall wird also angenommen, dass der Erwerb einer Sprache nach der Pubertät zwar nicht unmöglich ist, dass es jedoch mit zunehmendem Alter immer schwieriger wird, sich muttersprachliche Kompetenzen anzueignen. Was den Spracherwerb im Zeitraum der Primarstufe betrifft, so wird also klar, dass dieser noch nicht abgeschlossen ist.

Long konnte in Studien belegen, dass es beim Phonologieerwerb bereits im Alter von sechs Jahren eine kritische Periode geben dürfte, nach deren Eintritt eine muttersprachliche Kompetenz in diesem Bereich nicht mehr erreicht werden kann. Im Hinblick auf die Morpholo-

gie, die Semantik und die Syntax, erfolgt der Eintritt der kritischen Periode erst im Teenageralter, d.h. zu Beginn der Pubertät. Vor allem diese Kompetenzen durchlaufen also im Alter von 6 bis 10 Jahren noch eine große Entwicklung. (vgl. z.B. Long 1993)

Wird angenommen, dass während des Erstspracherwerbsprozesses auf die Prinzipien der UG zugegriffen werden kann, so wären diese also während der ganzen Primarstufe noch für den Erwerb der Erstsprache relevant. Auch Parameter könnten während dieses Zeitraums noch gesetzt werden.

Dieses im Zuge der nativistischen Erstspracherwerbstheorien formulierte Postulat ist folglich nicht nur für die Diskussion einer Notwendigkeit des Angebots von muttersprachlichem Unterricht in der Grundstufe, sondern auch für ein möglichst frühes und umfangreiches Förderangebot „Deutsch als Zweitsprache“ relevant.

Auch Konsequenzen für das Gebiet der Sprachdidaktik müssten gezogen werden, da es die Aufgabe des Lehrers wäre, im Unterricht „künstliche“ Mittel anzuwenden, um die Aufgabe der Spracherlernung so zu dosieren, dass nicht gegen die natürliche Entfaltungslogik – sofern diese angenommen wird – vorgegangen wird. (vgl. Butzkamm 1989, S. 124)

3.4 Theorie der dynamischen Systeme beim Erstspracherwerb

Bereits in den 1970er Jahren wurde von Popper und Eccles die Meinung formuliert, dass der Erwerb einer Sprache nur durch die Mischung von genetischer Disposition und bewussten kognitiven Prozessen sowie aufgrund von kulturellen und sozialen Interaktionen und Einflüssen möglich sei. Dieser Ansatz stellt somit eine Kombination von kognitivistischen und nativistischen Theorien dar. (vgl. Popper/Eccles 1977, S. 48)

Im Jahr 1996 wurde von Renate Zangl im Rahmen einer Dissertation der Versuch unternommen, verschiedene Spracherwerbssituationen auf der Basis eines dynamischen Systems aufzuzeigen und zu analysieren. Die entstandene Theorie der dynamischen Systeme wurde schließlich von Renate Zangl und Annemarie Peltzer-Karpf im Zuge vieler Publikationen weiterentwickelt und präsentiert.

Das Modell der Selbstorganisation ist ein dynamisches und flexibles Rahmengerüst, welches naturwissenschaftliche und linguistische Theorien – vor allem *die Government & Bin-*

ding Theorie von Noam Chomsky (vgl. z.B. Chomsky 1981 oder Chomsky 1988) und die *Natürliche Morphologie* von Wolfgang U. Dressler (vgl. z.B. Dressler et al. 1987) – miteinander verbindet. Es geht von einem dynamischen Wechselspiel zwischen genetisch festgelegten Faktoren des Spracherwerbs und dem Einfluss der sprachlichen und sozialen Umgebung aus. (vgl. Zangl 1998, S. 1ff)

Es konnte bereits gezeigt werden, dass das Modell aufgrund der Anlehnung an neurobiologische Erkenntnisse so flexibel ist, dass es sich auf verschiedene Varianten des Spracherwerbs (z.B. Erstspracherwerb, Bilingualismus, Fremdsprachenerwerb) anwenden lässt (vgl. z.B. Zangl 1998, Peltzer-Karpf/Zangl 1998a und Peltzer-Karpf et al. 2006), da

Spracherwerb [...] unabhängig von der Erwerbssituation aus hirnnorganischen Gründen immer dieselben Prozesse [zeigt], allerdings mit variierendem Tempo und unterschiedlicher Intensität. Ebenso neuronal bedingt sind die gleichen Präferenzen bei der Selektion der Inputdaten. Die bisher festgestellten Entwicklungsmuster zeigen, daß Kinder durch Stadien unterschiedlicher Aktivität und Ordnung gehen, markiert durch Phasenübergänge, bei denen das Interface zwischen Systemen und Subsystemen neu definiert bzw. kontinuierlich an die neuen Systembedingungen angepaßt wird. (Peltzer-Karpf/Zangl 1998a, S. 6)

Essentielle Voraussetzung für die Annahme von dynamischen Systemen im Spracherwerb sind die Analyse der Fähigkeit zur Erkennung und Segmentierung von Mustern sowie das Wissen um die ständige Neu- und Reorganisation des Gehirns aufgrund der neuronalen Plastizität. Bevor nun genauer auf das Modell der dynamischen Systeme eingegangen wird, erfolgt eine nähere Erläuterung der genannten Grundvoraussetzungen für den menschlichen Spracherwerb.

3.4.1 Die Verarbeitung von Mustern

Sprache kann als organisiertes System von äußerst komplexen Mustern interpretiert werden. Abhängig von dem jeweiligen involvierten System, setzt jede Phase der sprachlichen Musterverarbeitung eine große Anzahl an motorischen, sensorischen und kognitiven Abläufen voraus. Peltzer-Karpf und Zangl nennen folgende Prozesse, die an der Organisation von Mikro- und Makrosystemen maßgeblich beteiligt sind:

- die kontextabhängige Kategorisierung
- die Trennung von Figur/Grund [...]
- die Segmentierung des Inputs in Gruppen
- das Herauslösen von Merkmalen
- das Entdecken von Regeln und Kategorien
- die Organisation funktionsabhängiger Hierarchien.

(Peltzer-Karpf/Zangl 1998a, S. 10)

Die Entwicklung jener Systeme, die in den Prozess der Verarbeitung von Mustern involviert sind, verläuft zeitlich gestaffelt. Aus diesem Grund erfolgt auch der Erwerb von sprachlichen Regeln in zeitlich aufeinanderfolgenden Stadien.

Zunächst müssen im Sprachfluss enthaltene Einheiten erkannt und extrahiert werden. Anschließend müssen eine Segmentierung und eine Speicherung dieser Einheiten erfolgen. Die gespeicherten Einheiten werden anschließend erneut analysiert und es kommt zur Extraktion von morphosyntaktischen Mustern. Im Zuge des Herausfilterns dieser Muster kommt es schließlich zu einer produktiven Anwendung von Regeln. Diese Stadien werden als universell und vom jeweiligen Inputmodus bzw. von der jeweiligen zu erlernenden Sprache unabhängig interpretiert. (vgl. Goldin-Meadow/Mylander 1998)

3.4.2 Neuronale Plastizität im Grundschulalter

Das sich ständig verändernde Sprachsystem ist auch eng an eine biologische Veränderung des Gehirns – die neuronale Plastizität – gekoppelt.

Die neuronale Plastizität ist essentiell für die Verarbeitung großer (sprachlicher) Informationsmengen und somit für die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten.

In der Studie *A kući sprečam Deutsch* wird betont, dass der hohen neuronalen Plastizität im Grundschulalter bei jeder Art von Spracherwerb, vor allem aber beim bilingualen Erwerb von Sprachen eine besonders hohe Bedeutung zukommt.

Hirnorganisch gesehen ist die Zeit um das sechste Lebensjahr eine spannende und aktive Phase, die ideale Voraussetzungen für die Verarbeitung großer Informationsmengen bietet. Das Gehirn erfährt einen weiteren großen Entwicklungsschub [...] und formt die neuronalen Netze, die in Zukunft einen weiteren Aufbau von Systemen bestimmen werden. Ein maßgeblicher Faktor dabei ist die hohe Plastizität, die gerade beim bilingualen Spracherwerb stark gefordert wird. (Peltzer-Karpf et al. 2006, S. 23)

Im Laufe der ersten drei Lebensjahre erfolgt ein enormes Wachstum der Verbindungen zwischen den Neuronen und es werden mehr Verbindungen hergestellt, als eigentlich benötigt werden. Alle nicht beanspruchten Synapsen werden während des Entwicklungsprozesses – vor allem im Alter zwischen 4 und 7 Jahren – nach dem Prinzip *use it or lose it* wieder abgebaut.

Die überschießende Produktion von Nervenzellen macht es dem Organismus möglich, sich schnell an die Anforderungen der Umwelt anzupassen. Diese Fähigkeit zur optimalen Anpassung an innere und äußere Veränderungen wird auch als „neuronale Plastizität“ bezeichnet. Diese Fähigkeit zur Anpassung wird mit zunehmendem Alter immer geringer. (vgl. Klatte 2007, S. 128)

Diese Feststellung legt die Annahme nahe, dass Lernen umso effizienter ist, je früher es erfolgt. Für den Erwerb der verschiedenen sprachlichen Module muss also die Formulierung einer kritischen oder sensiblen Phase erfolgen, welche je nach betroffener Gehirnregion zeitlich variiert. In diesen Phasen ist das Gehirn besonders sensibel für die Aufnahme und die Verarbeitung bestimmter Informationen. (vgl. Peltzer-Karpf/Zangl 1998a, S. 14)

Laut Peltzer-Karpf gibt es im Schulalter mehrere sensible Phasen, in denen das Gehirn besonders sensibel für Veränderungen ist. Diese *brain spurts* ereignen sich im Alter von 4, 7, 11 und 15 Jahren. Sie stellen eine zeitliche Grenze dar, nach deren Überschreitung der Erwerb bestimmter sprachlicher Strukturen nicht mehr oder nur mehr mit größter Mühe möglich ist. (Für genauere Informationen siehe Peltzer-Karpf 1996, S. 5f oder Klatte 2007)

Vom Prinzip einer zeitlichen Grenze ging auch Lenneberg aus, als er im Jahr 1967 als erster Wissenschaftler die Annahme einer kritischen Periode für den Spracherwerb formulierte. Er sah die kritische Periode für den Spracherwerb, welche seiner Meinung nach mit dem 2. Lebensjahr beginnt. Als Ende der kritischen Periode sieht er die Pubertät.

Nach der Pubertät nimmt die Fähigkeit zur Selbstorganisation und Anpassung an die physiologischen Erfordernisse des verbalen Verhaltens schnell ab. Das Hirn verhält sich so, als ob seine Funktionen nun festgelegt wären, und primäre, grundlegende Sprachfertigkeiten, die um diese Zeit nicht erworben worden sind, bleiben – außer dem Artikulationsvermögen – gewöhnlich während des ganzen Lebens unzulänglich. (Lenneberg 1967, S. 196)

Mittlerweile wird das Alter als nur eine Variable im Spracherwerbsprozess gesehen. Auch das System der Zweitsprache, die Qualität, Quantität und Dauer des sprachlichen Inputs sowie individuelle Faktoren wie Motivation, Interessen, Persönlichkeit, etc. werden als den Spracherwerb beeinflussende Faktoren angesehen.

Sprachliche Fertigkeiten werden zudem nicht mehr als eine einzige Einheit interpretiert, sondern es erfolgt die Unterscheidung nach sprachlichen Ebenen wie Phonetik und Phonologie, Lexikon, Morphologie und Syntax.

Ebenfalls ist bekannt, dass zusätzlich zur neuronalen Entwicklung auch die Entfaltung des sensorischen Systems von essentieller Bedeutung für den Erwerb einer Sprache ist. Auch dieses durchläuft im Grundschulalter viele Veränderungen.

Das visuelle System entwickelt bereits im Alter von 6 Jahren die Fähigkeit zur Verarbeitung von visuellen Mustern. In diesem Bereich werden von Grundschulkindern bereits dieselben Kapazitäten wie von Erwachsenen erreicht.

Das auditive System ist erst im Alter von 9 bis 10 Jahren voll ausgebildet. Eine Anpassung an das Lautsystem einer neuen Sprache kann also auch in diesem Alter aufgrund der Fähigkeit einer präzisen Extraktion und Segmentierung von sprachlichen Lauten noch ohne Probleme erfolgen.

Folgende Schlussfolgerung, zu der Peltzer-Karpf und Zangl in diesem Zusammenhang für den Bereich des Fremdsprachenunterrichts gekommen sind, ist zweifellos als relevant für jede Art des Sprachunterrichts in der Grundschule anzusehen:

Diese Mechanismen legen [...] eine Skalierung des Inputs hinsichtlich Qualität und Quantität nahe. Die Tatsache, daß die kritische Phase des auditiven Systems um das neunte Lebensjahr liegt, ist ein starkes Argument dafür, nur erstklassig trainierte Lehrer im frühen Fremdsprachenunterricht einzusetzen. Oder anders formuliert: die hohe auditive Sensibilität von Kindern macht es sehr wahrscheinlich, daß die jeweilige Aussprache des Lehrers kopiert und multipliziert wird. Wir hätten somit ein klares, biologisch fundiertes Argument für erstklassigen phonetischen Input bei früh einsetzenden Sprachprogrammen. (Peltzer-Karpf; Zangl 1998a, S. 15)

In Anbetracht der Tatsache, dass das neuronale System ein dynamisches System von parallel funktionierenden Netzwerken ist, welches vor allem durch eine Interaktion mit der Um-

welt verändert und entwickelt wird, ist die Qualität und Quantität sowie die individuelle Darbietung des sprachlichen Inputs von enormer Wichtigkeit für einen erfolgreichen Spracherwerb.

Vor allem Migrantenkinder benötigen aufgrund des parallelen Aufbaus der Erstsprache neben dem Erwerb der Unterrichtssprache Deutsch sowie der Fremdsprache Englisch nicht nur ausreichend Zeit und gute Umweltbedingungen, sondern auch optimalen Input in allen Sprachen, um das erwartete Lernpensum erreichen zu können. (vgl. Peltzer-Karpf et al. 2006, S. 24)

3.4.3 Das Modell der Selbstorganisation beim Erstspracherwerb

Wie bereits erwähnt, wird beim Modell der dynamischen Systeme davon ausgegangen, dass sich die genetisch determinierte Struktur des Gehirns aufgrund von Interaktion mit der Umwelt ständig neu organisiert. Die im Zuge dieser Neuorganisation ablaufenden Prozesse sind unabhängig von Struktur und Inputmodus der zu erlernenden Sprache. Als grundlegende Mechanismen des Systems jeder beliebigen Einzelsprache nennen Peltzer-Karpf und Zangl die Auswahl von Informationen aus dem sprachlichen Input, die Zunahme der Komplexität des Systems, die schließlich auch eine Unterteilung in verschiedene Subsysteme notwendig macht, sowie die ständige Reorganisation aufgrund der Aufnahme von neuer Information. (vgl. Peltzer-Karpf; Zangl 1998a, S. 6f)

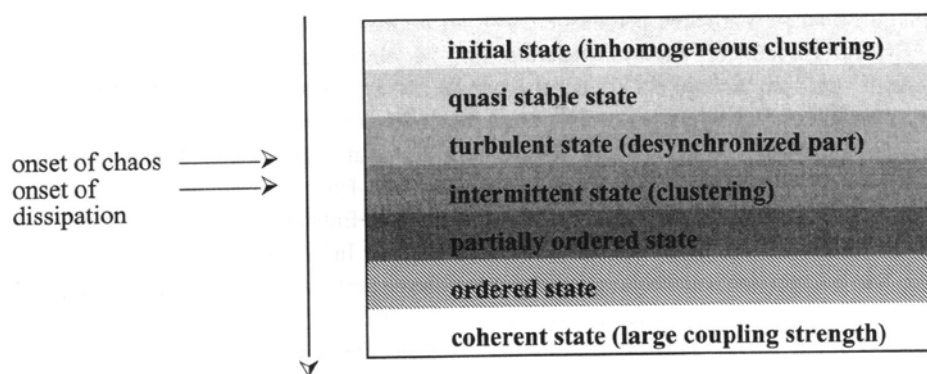
Um Daten aus dem Input selektieren zu können, müssen die Lernenden dazu in der Lage sein, verschiedene Stimulusmerkmale voneinander zu unterscheiden. Die Bildung von sprachlichen Mustern erfolgt auf Basis der jeweiligen neuronalen Struktur. Dementsprechend erfolgt bei der Auswahl aus dem sprachlichen Input zunächst eine Bevorzugung von frequenten, leicht segmentierbaren Daten. Ein dynamisches System ist jedoch dazu in der Lage, die Aufnahme bestimmter Stimulusmerkmale ständig zu konfigurieren, sodass nach und nach immer komplexere Regeln und Elemente erfasst werden können.

Sobald ein bestimmter Wert an Komplexität erreicht wird, erfolgt eine Differenzierung der Systeme durch Schaffung von Subsystemen. Als interessanten Faktor erwähnen Peltzer-Karpf und Zangl in diesem Zusammenhang die sprachliche Entwicklung von zwei- oder mehrsprachigen Kindern, welche die gleichzeitige Organisation verschieden komplexer Systeme bewältigen müssen.

Die verschiedenen Ordnungszustände werden sowohl beim Erst- als auch beim Zweitspracherwerb in hierarchischer Reihenfolge durchlaufen. (vgl. Peltzer-Karpf; Zangl 1998a, S. 7)

Spracherwerb, wie wir ihn sehen, erfolgt daher nach dem Prinzip asynchroner Modularisierung. Dabei dissoziieren Systeme mit unterschiedlicher Geschwindigkeit und Intensität, was bedeutet, daß unterschiedlich „alte“ Systeme mit unterschiedlichen Analysegraden koexistieren. [...] Gleichzeitig wird klar, daß Modularität nicht angeboren, sondern das Resultat eines Entwicklungsprozesses ist. (Zangl 1998, S. 19)

Zangl entwirft eine Grafik, in der verschiedene Ebenen zu sehen sind, welche durch unterschiedliche Ordnungszustände gekennzeichnet sind. Die Wissenschaftlerin stellt die Hypothese auf, dass sich am unteren Ende der Skala ein Zustand befindet, der sich durch Ordnung und Stabilität auszeichnet. Diese Charakteristika sind als Resultat eines Prozesses zu sehen, welcher durch das Zusammenwirken mehrerer Subkomponenten gekennzeichnet ist. Das jeweilige erreichte Stadium des Spracherwerbsprozesses lässt sich demnach bestimmen, wenn man den beobachteten Ordnungszustand betrachtet. (vgl. Zangl 1998, S. 19f)



Grafik 4: Chaotischer Pfad und Selbstorganisation: nichtlineare Prozesse führen zu synchronen Aktivitätsmustern (Zangl 1998, S. 20)

In der Grafik von Zangl ist die sprachliche Entwicklung in 3 große Stadien gegliedert, welchen wiederum 7 Phasen zuzuordnen sind.

Im Anfangsstadium (*initial stage*) stützt sich der/die SprachenlernerIn zunächst auf unanalyisierte, kopierte Formen, da noch keine Mechanismen zur Formgenerierung zugäng-

lich sind (= *initial state*). Das morpho-syntaktische Verhalten spiegelt aus diesem Grund einen pseudo-stabilen Ordnungszustand wider (= *quasi stable state*).

Das mittlere Entwicklungsstadium (*intermediate stage*) hat große Bedeutung bei der Ausbildung von morpho-syntaktischen Mustern, da die scheinbar stabile Ordnung aufgrund von Regelfindungs- und Analyseprozessen aufgegeben und durch ein zunehmend turbulentes Verhalten ersetzt wird (= *turbulent state*). Durch die größere Datenmenge, die dem Lerner/der Lernerin nun zur Verfügung steht, kommt es auch zu einer gesteigerten Interaktionsfähigkeit mit der Umwelt sowie zu einer selbstständigen und aktiven Auseinandersetzung mit Sprache. Es kann während des Prozesses der Regelfindung zu Regelverstößen sowie zu Verletzungen der Morphemstrukturbedingungen bzw. zu Veränderungen in der Regelanwendung kommen (= *intermittent state*). Auf besonders chaotische Phasen folgen Prozesse der Konsolidierung, im Rahmen derer sich das System schließlich wieder reorganisiert und stabilisiert (= *partially ordered state / ordered state*). Gleichzeitig werden die Bedingungen für eine neue Aufnahme von Informationen festgelegt.

Die wichtigsten Kennzeichen dieses Stadiums werden von Zangl wie folgt zusammengefasst:

Die Steigerung der Perzeptions- und Speicherkapazitäten ermöglicht eine intensivere Verarbeitung bzw. Analyse des Inputs mit Hilfe von Segmentierungsmechanismen, welche als Basis für die Muster- und Strukturbildung dienen. Die Fähigkeit der erhöhten Datenaufnahme und –verarbeitung korreliert wiederum mit einem Ansteigen des Komplexitätsgrades des Gesamtsystems, wobei die entstandenen Module gleichzeitig autonom und interaktiv arbeiten. Die ständige Reorganisation des Regelsystems führt schließlich zu einem kohärenten Systemzustand [...]. (Zangl 1998, S. 22)

Im Endstadium (*final stage*) hat sich das System bereits stabilisiert und es ist zu einer Bildung kohärenter Cluster gekommen. Der/Die Lernende verfügt über ein ausgereiftes und stabiles Regelsystem, welches gegenüber defektem Input resistent ist (= *coherent state*). (vgl. Zangl 1998, S. 20ff)

Es ist wichtig zu erwähnen, dass die eben beschriebenen Ordnungszustände für jedes Subsystem getrennt betrachtet werden müssen. Die Abfolge dieser Phasen sollte für alle Spracherwerbssituationen konstant sein. Unterschiede sind jedoch im Hinblick auf die zeit-

liche Ebene, d.h. auf die Geschwindigkeit, mit der die einzelnen Systeme gebildet werden, zu beobachten.

Auch bei einer Interpretation des Spracherwerbs mithilfe des Modells der dynamischen Systeme muss davon ausgegangen werden, dass der Erstspracherwerb im Zeitraum der Primarstufe noch nicht abgeschlossen ist. Weiters ergibt sich die Schlussfolgerung, dass SchülerInnen auch für den Erwerb einer Zweit- oder Fremdsprache über ideale neuroanatomische Voraussetzungen verfügen. Wesentliche Voraussetzung für einen erfolgreichen Spracherwerb ist in jedem Fall die Darbietung von ausreichendem und adäquatem Input in der zu erlernenden Sprache, um eine ideale Entwicklung des Sprachsystems zu gewährleisten.

3.5 Conclusio

Sowohl kognitivistische, als auch nativistische Erklärungsmodelle des Erstspracherwerbs zeigen auf, dass sich dieser Prozess im Alter von 6 bis 10 Jahren noch in ständiger Veränderung und Umstrukturierung befindet. Auch die Theorie der dynamischen Systeme besagt, dass der Erstspracherwerbsprozess im Grundschulalter noch nicht beendet ist. SchülerInnen verfügen in dieser Zeit aufgrund der neuronalen Plastizität, sowie der Entwicklung des visuellen und auditiven Systems über ideale Voraussetzungen zum Erlernen einer Sprache.

Diese Daten verdeutlichen nicht nur die Notwendigkeit eines umfassenden und adäquaten Unterrichts der Erstsprache(n) aller SchülerInnen im Grundschulalter, sondern sprechen auch für eine spezielle Förderung der Zweitsprache Deutsch. Auch besteht gemäß diesen Daten die Notwendigkeit einer Sprachstandserhebung in der Erst- und Zweitsprache vor einer Festlegung der verwendeten Unterrichts- bzw. Fördermaterialien, denn erst so können „verdeckte Sprachschwierigkeiten“ aufgezeigt und den Lehrenden bewusst gemacht werden. Oftmals ist es nämlich so (z.B. aufgrund des Besuchs eines Kindergartens etc.), dass SchülerInnen bei Eintritt in die Grundschule über gute BICS (*basic interpersonal communicative skills*; dt. grundlegende kommunikative Fähigkeiten) verfügen, mit denen Alltagssituationen in der jeweiligen Sprache ausreichend gemeistert werden können. Um intellektuelle Aktivitäten in der Schule zu meistern, benötigen SchülerInnen jedoch CALP (*cognitive academic language proficiency*; dt. kognitiv-akademische Sprachkompetenz)

(vgl. Cummins 2000). Diese fehlen Kindern bei Eintritt in die Grundschule jedoch sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache oftmals noch und es kommt bereits dann zur Förderung von kognitiv-akademischen Sprachfertigkeiten, wenn sich die grundlegenden Fähigkeiten noch in einer Entwicklung befinden. (vgl. Jeuk 2010, S. 52).

Die notwendige Differenzierung in diesem Bereich sollte gerade im Rahmen eines Unterrichts in der Sonderschule möglich sein, da der Lehrplan mehr zeitliche und organisatorische Freiheiten gibt als der einer anderen Schulform. Die Sonderschule macht es sich zudem zur Aufgabe,

[...] Lernprozesse und Lernbedingungen zu schaffen, welche bestehende Barrieren abbauen sowie sie [die SchülerInnen] in einer ihrer Lernbeeinträchtigung entsprechenden Weise zu fördern und sie zu einer positiv erfüllten Lebensgestaltung zu führen. Innerhalb der Schulgemeinschaft sollen die Schülerinnen und Schüler Schlüsselqualifikationen entwickeln, die die Gestaltung des individuellen Lebens und die Teilnahme am gesellschaftlichen Handeln ermöglichen. Grundlegende Einsichten und Einstellungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten tragen zum Erwerb von Sach-, Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz bei. (Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule, 2. Allgemeines Bildungsziel, S. 3)

Laut dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule haben der Unterricht und die Erziehung von SchülerInnen die Aufgabe, Kommunikationsbereitschaft und Kommunikationskompetenz zu fördern. Dieser Anforderung sollte sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache nachgekommen werden, um junge Menschen auszubilden, die in der Lage sind, sich kritisch mit Informationen in mehreren Sprachen auseinanderzusetzen und diese beurteilen zu können. Weiters ist das Nichtverständnis von Sprache als eine zentrale Lernbeeinträchtigung anzusehen, die es im Rahmen der Chancengleichheit zu beheben gilt. Dies ist jedoch nur mit entsprechenden Lehrmethoden möglich, die auf die sprachlich heterogene Situation jedes Lernenden adäquat eingeht.

4 Bilingualismus und der Erwerb von Zweitsprachen

4.1 Bilingualismus und seine Auswirkungen

Der Begriff Bilingualismus wurde von Bloomfield in seinem Werk *Language* geprägt (1935) und bezeichnete zunächst Menschen, die zusätzlich zu ihrer Muttersprache auch den Erwerb einer Fremdsprache perfekt meistern. Inzwischen gibt es unzählige Definitionen von Bilingualismus, wobei jedoch keine das volle Ausmaß dieses Phänomens gänzlich zu beschreiben vermag. Becker formulierte nach Analyse zahlreicher Definitionen folgende Fakten, die Bilingualismus zugrunde liegen.

1. Zweisprachigkeit ist eher die Regel als die Ausnahme [...].
2. Zweisprachigkeit ist dynamisch, da meist entweder eine oder auch beide Sprachen gerade im Prozess des Erwerbs befindlich sind oder auch im Prozess des Sprachverlusts.
3. Oft sind außerdem mehr als zwei Sprachen beteiligt. Aus diesem Grunde, um eben nicht die zahlreichen Sprecher auszugrenzen, die drei oder mehrere Sprachen sprechen, verbreitete sich der Begriff „Mehrsprachigkeit“.
4. Zweisprachigkeit ist stark geprägt von der Art und dem Verlauf des Erwerbs der beiden Sprachen.
5. Es lassen sich nicht immer klare Grenzen zwischen den sprachlichen Systemen ziehen. (Becker 2011, S. 61)

Tracy formuliert Mehrsprachigkeit wie folgt:

Ein Mensch kann als mehrsprachig gelten, wenn er oder sie zwei (oder mehr) sprachliche Wissenssysteme so weit erworben hat, dass er/sie mit monolingualen SprecherInnen in beiden Sprachen problemlos kommunizieren kann. (Tracy 2007, S. 49 zit. nach Becker 2011, S. 62)

Dass es als erstrebenswert gilt, während der schulischen Laufbahn möglichst viele Sprachen zu erwerben bzw. mit dem Fremdspracherwerb bereits so früh wie möglich zu beginnen, ist unumstritten (vgl. z.B. Fürstenau 2008).

Die Mehrsprachigkeit von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund wird dennoch oftmals nicht als wichtige Ressource, sondern eher als Behinderung bewertet. Dass

diese Sichtweise in krassem Gegensatz zu der allgemeinen positiven Wertschätzung von Mehrsprachigkeit steht und somit für betroffene SchülerInnen und deren Familien eine beschämende und verunsichernde Erfahrung darstellt, ist offensichtlich (vgl. Fürstenau/Gomolla 2011).

Der aktuelle politische und wissenschaftliche Diskurs in Österreich und vielen anderen Ländern ist gekennzeichnet durch heftige Kontroversen über den Stellenwert von Zweibzw. Mehrsprachigkeit im Bildungskontext. Vor allem aktuelle Erhebungen von Schulleistungen wie PISA oder IGLU rücken dabei Unterschiede beim Zugang zu höher qualifizierenden Bildungsinstituten im Hinblick auf ethnische Zugehörigkeit, soziale Herkunft und Geschlecht in das Interesse der Öffentlichkeit. Der sprachlichen Leistung von SchülerInnen wird besondere Bedeutung für den Bildungserfolg zugeschrieben (vgl. Gogolin 2009).

Trotz zahlreicher Bemühungen, der sprachlichen Heterogenität von SchülerInnen innerhalb des Bildungssystems gerecht zu werden (z.B. Lehrplanpunkt „muttersprachlicher Unterricht“ oder der Lehrplanzusatz „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch“), kann festgestellt werden, dass

Die in der Tat nicht einfach zu beantwortende Frage nach einem sozial gerechten und konstruktiven Umgang mit migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität in Kindergärten und Schulen [...] auf die Kompensation von ‚Sprachdefiziten‘ reduziert [wird]. Dem Blick auf ‚Sprachdefizite‘ liegt die Prämisse zugrunde, dass Einsprachigkeit im Deutschen die ideale und ‚normale‘ Ausgangslage für das Lernen in deutschen Schulen darstellt. Bildungsprogramme sind demnach ‚erfolgreich‘, wenn mehrsprachige Schülerinnen und Schüler im Vergleich mit einsprachigen ‚unauffällig‘ sind bzw. Unterschiede kompensiert werden. (Fürstenau/Gomolla 2011, S. 15)

Fürstenau und Gomolla führen weiters aus, dass diese so genannten „Sprachdefizite“ oftmals auf das individuelle Versagen von SchülerInnen sowie deren Eltern zurückgeführt werden, ohne dabei die speziellen Bedingungen des mehrsprachigen Aufwachsens zu hinterfragen oder mit einzubeziehen. Weiters geben sie an, dass

[...] eine umfassende Berücksichtigung der sprachlichen Heterogenität auf allen Bildungsstufen und eine inklusive Gestaltung sämtlicher schulischer Lernangebote mit

Blick auf die realen Bedürfnisse zwei- oder mehrsprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher nach wie vor aussteht. (Fürstenau/Gomolla 2011, S. 15)

Die zwei Wissenschaftlerinnen fordern, dass sprachliche Heterogenität nicht nur innerhalb spezieller Förderprogramme thematisiert, sondern dass diese vielmehr in jedes Unterrichtsfach miteinbezogen wird. Sprachliche Bildung soll den Autorinnen zufolge sowohl ein- als auch mehrsprachigen SchülerInnen gerecht werden. Um dies zu ermöglichen, sollte bereits eine möglichst früh einsetzende spracherwerbsbegleitende Diagnostik stattfinden, im Zuge derer nicht nur die Kompetenzen der deutschen Sprache, sondern auch die Fertigkeiten in der jeweiligen Erstsprache ermittelt werden müssen (vgl. Fürstenau/Gomolla 2011, S. 16ff).

Im Zuge vieler Studien wurde die kognitive und linguistische Entwicklung in Zusammenhang mit dem Phänomen des Bilingualismus untersucht. Manche dieser Studien berichten von höheren Kompetenzen der Zweitsprache, welche mit einer Förderung der Erstsprachkompetenzen erklärt werden konnten. Eine positive Korrelation wurde aber auch zwischen Bilingualismus und allgemeinen kognitiven Fähigkeiten sowie der Entwicklung des abstrakten Denkens berichtet. Ebenso konnte herausgefunden werden, dass Bilingualismus analytisches Denken in Bezug auf Strukturen der Sprache und Wahrnehmung fördert. Auch größere soziale Sensibilität sowie eine gesteigerte Flexibilität auf kognitives Feedback zwischen bilingualen Personen wurden festgestellt.

4.1.1 Auswirkungen von Bilingualismus auf linguistische Kompetenzen

Die Theorie, dass sich die Kompetenzen, über die Menschen in ihrer Erstsprache verfügen auf den Erwerb der Zweitsprache auswirken, wurde in den 1960er Jahren durch die so genannte „Sprachbarrierendiskussion“ untersucht und ins Blickfeld der Öffentlichkeit gerückt (vgl. z.B. Bernstein 1960). Doch bereits früher wurde von Wissenschaftlern der große Einfluss der Erstsprache auf den Erwerb der Zweitsprache beobachtet. So bemerkte der bereits 1934 verstorbene Vygotskij in seinem posthum veröffentlichten Werk *Sprechen und Denken*, dass

Der Fremdsprachenunterricht in der Schule [...] also die Kenntnis der Muttersprache zur Grundlage [hat]. (Vygotskij 1969, S. 187)

Diese Aussage gründet in der Annahme, dass SchülerInnen, die zusätzlich zur Erstsprache auch eine andere Sprache erwerben, stets auf das allgemeinsprachliche Wissen, welches mit der Erstsprache erworben wurde, zurückgreifen können.

Auch Lado teilte diesen Standpunkt, welchen er in seinem Werk *Linguistics Across Cultures* wie folgt vertrat:

Individuals tend to transfer the forms and meanings, and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture – both productively when attempting to speak the language and to act in the culture, and receptively when attempting to grasp and understand the language and the culture as practiced by natives. (Lado 1957, S. 2 nach Gass/Selinker ³2008, S. 89)

Butzkamm betont in seinem Werk *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*, dass SchülerInnen, die eine weitere Sprache erlernen, sich zwar neue Wörter und deren spezifisches Bedeutungsspektrum aneignen müssten, sich jedoch nur zu einem Teil neue Begriffe einzuprägen haben. Ähnlich, so Butzkamm, verhält es sich auch mit den Bereichen der Syntax und Pragmatik. SchülerInnen brauchen beim Erwerb einer zweiten Sprache nicht mehr zu lernen, was „fragen“ ist, da dieser Sprechakt und sein Ablauf bereits bekannt sind. Gelernt werden muss die Form, in der die Frage in der zu lernenden Sprache formuliert werden kann (vgl. Butzkamm 1989, S. 17ff). Butzkamm fasst seine Erkenntnisse wie folgt zusammen:

Muttersprachliche Vorleistungen gibt es auf allen Ebenen der Sprache. Eingeschlossen sind dialogische Fähigkeiten, Fähigkeiten im Umgang mit Texten, Schreiben-Können, syntaktisches Wissen [...], Verständnis für metaphorische Redeweisen und Ironie ebenso wie [...] artikulatorische Fähigkeiten. [...] Nun kann der Fremdsprachenschüler gar nicht anders, als sein Weltwissen und seine muttersprachlichen Fähigkeiten in den Unterricht miteinzubringen. Sie sind ein wesentlicher Teil seines Selbst, den er nicht einfach in einem Spind ablegen kann, bevor er den Klassenraum betritt. (Butzkamm 1989, S. 20)

In der von Katharina Brizić durchgeführten soziolinguistischen Begleituntersuchung zur vierjährigen Langzeitstudie *A kući spremam Deutsch*, konnte der positive Einfluss einer sehr guten bzw. mittelmäßigen Beherrschung der Erstsprache auf die Fertigkeiten in der Zweitsprache bestätigt werden.

Ergebnis 29: Kinder, deren Eltern (bzw. Mütter) die Staatssprache des Herkunftslandes nach Einschätzung der muttersprachlichen LehrerInnen sehr gut, gut oder mittelmäßig beherrschen, schneiden in Deutsch hochsignifikant besser ab als Kinder, deren Eltern (bzw. Mütter) die Staatssprache des Herkunftslandes nach Einschätzung der LehrerInnen schlecht beherrschen. [...]

Ergebnis 30: Diejenigen Kinder [...], an die die Mütter ihre eigene Muttersprache weitergeben konnten, schneiden in Deutsch hochsignifikant besser ab als diejenigen Kinder [...], deren Mütter ihre Muttersprache nur teilweise oder gar nicht weitergeben konnten. (Brizić 2004, S. 57f)

Auch wenn diese Ergebnisse keinen repräsentativen Charakter haben, so zeigen sie doch Tendenzen auf, welche die Annahme zur Folge haben, dass hinderliche Umstände im elterlichen Spracherwerb sich auch auf die Weitergabe dieser Erstsprache an die Kinder und in weiterer Folge auch auf den Zweitspracherwerb der Kinder ungünstig auswirken.

Im Bereich der metalinguistischen Fähigkeiten konnte in einer von Feldman und Shen durchgeführten Studie außerdem festgestellt werden, dass fünfjährige bilinguale Kinder im Gegensatz zu monolingualen Kindern über bessere Fähigkeiten verfügen, Bezeichnungen für verschiedene Dinge in relationalen Aussagen auszutauschen bzw. zu variieren (vgl. Feldman/Shen 1971).

Cummins zeigt auf, dass die Fähigkeit, linguistischen Input zu analysieren, durch Bilingualismus ebenfalls gesteigert wird. Er berichtet, dass

[...] both grade 3 and grade 6 bilingual children were significantly better able than unilingual children to evaluate nonempirical contradictory statements (e.g. 'The poker chip (hidden) in my hand is blue and it is not blue.' – 'True, False or Can't tell?'). (Cummins 1978 zit. nach Cummins/Swain⁵ 1996, S. 12)

An dieser Stelle soll nicht unerwähnt bleiben, dass der Erwerb einer Zweitsprache gänzlich anders organisiert ist als der Erwerb einer Fremdsprache. Während eine Fremdsprache zunächst ausschließlich in einer schulisch gesteuerten Situation gelernt und angewendet wird und somit das Objekt des Lernprozesses ist, ist die Zweitsprache eher als das Medium der Kommunikation anzusehen. Wird eine Zweitsprache erworben, so stehen – ähnlich wie beim Erstspracherwerb – unterschiedliche Modelle zur Verfügung. SchülerInnen, die eine Zweitsprache lernen tun dies nicht nur im gesteuerten, sondern auch im ungesteuerten Kon-

text, da die zu erlernende Sprache gleichzeitig auch die Umgebungssprache ist und die SchülerInnen deswegen auch außerhalb der Schule mit der Zweitsprache (oftmals in „alltäglicher“, d.h. nicht fehlerfreier Form) konfrontiert sind. Gemeinsam ist beiden Formen des Sprachenlernens wohl, dass eine Beherrschung der Erstsprache für den Erwerb der „neuen“ Sprache von Vorteil ist.⁹

4.1.2 Auswirkungen von Bilingualismus auf allgemeine kognitive und soziale Fähigkeiten

Die Erstsprache wirkt sich nicht nur auf den Erwerb der Zweitsprache, sondern auch auf weitere kognitive Leistungsbereiche aus. Berichtet wird von positiven Auswirkungen der Zweisprachigkeit in verschiedenen Intelligenzbereichen.

De Cillia führt durch die Förderung von Bilingualität erreichte Verbesserungen in analytischen Fähigkeiten sowie positive Veränderungen in kreativen Bereichen an (vgl. de Cillia 1998, S. 240).

Fischer betont in seinem Artikel *Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache zwischen Schule und Familie*, dass Vernachlässigung der Erstsprache und ein folgender mangelhafter Erwerb der Zweitsprache zur Folge haben, dass kognitiv-akademische (Sprach-)Fähigkeiten insofern beeinträchtigt sind, als z.B. die Ausbildung von abstrakt(er)en Begriffen („links“/„rechts“, Mengenvorstellungen etc.) gar nicht möglich ist (vgl. Fischer 1999, S. 128).

Aber auch emotionale Defizite können bei so genannter „*Halbsprachigkeit*“ – also der mangelhaften Beherrschung von Erst- und Zweitsprache(n) – auftreten, da sich Kinder oft in keiner Sprache und/oder Kultur wirklich beheimatet fühlen. Wird die sich ausbildende bikulturelle bzw. bilinguale Kultur durch eine Unterdrückung bzw. Ausblendung der Erstsprache im schulischen Kontext zerstört, sehen sich die Kinder konfrontiert mit

[...] neurotische[n] Störungen [...] wie Ich-Schwäche, soziale[r] Isolation, Neurotisierung der Eltern-Kind-Beziehung, Störung der sprachlichen Entwicklung sowie Schulversagen [...]. (Fischer 1999, S. 129)

Auch sozio- und interkulturelle Auswirkungen werden durch Bilingualität und eine gute Beherrschung der Erstsprache wirksam. Der amerikanische Philosoph Rorty spricht in sei-

⁹ Für genauere Informationen siehe *Kapitel 3 Erstspracherwerb in den Grundstufen I und II* sowie *Kapitel 4.3 Einflussfaktoren beim Zweitspracherwerb*

nem Werk *Kontingenz, Ironie und Solidarität* aus dem Jahr 1992 davon, dass jeglicher Veränderung der Gesellschaft ein Wandel des in ihr verwendeten Vokabulars zugrunde liegt. Die Implementierung neuer Bezeichnungen erfolge also aufgrund des Bedürfnisses einzelner Menschen, sich als einzigartige Individuen darzustellen (vgl. Rorty 1992).

Im Hinblick auf den Erstspracherwerb stellte auch Bruner in seinem Buch *Acts of meaning* ähnliche Annahmen an, da er angibt, dass die Ausdrucksfunktion allen weiteren sprachlichen Funktionen zugrunde liegt. Dabei unterstreicht Bruner ganz besonders das Verlangen der Menschen, Inhalte von großer emotionaler Bedeutung mit anderen Mitgliedern der Sprachgemeinschaft zu teilen (vgl. Bruner 1990).

Diese These, dass es vor allem Kinder sind, die Sprachen zum Zweck der Verfeinerung von Erzählungen über die Welt sowie der Beschreibung von Gefühlen weiterentwickeln, unterstützt auch Deacon in seinem Werk *The Symbolic Species*, indem er sagt, dass

Children's minds need not innately embody language structures, if languages embody the predispositions of children's minds. [...] because languages are under powerful selection pressure to fit children's likely guesses, children are the vehicle by which a language gets reproduced. Languages have had to adapt to children's spontaneous assumptions about communication, learning, social interaction, and even symbolic reference, because children are the only game in town. It turns out that in a curious sort of inversion of our intuitions about this problem, languages need children more than children need languages. (Deacon 1997, S. 109)

Beherrscht ein Individuum also seine Erst- bzw. seine Zweitsprache(n) nicht ausreichend, kann folglich keine befriedigende Kommunikation stattfinden, da die Ausdrucksmöglichkeiten eingeschränkt sind. Dies führt zu den genannten und zu weiteren – viel weitreichenderen – kognitiven, sozio-kulturellen und bildungsbezogenen Beeinträchtigungen.

4.2 Erste Theorien zum Zweitspracherwerb

Je nach Erwerbsfolge der gelernten Sprachen spricht man von simultanem oder von sukzessivem Bilingualismus. Simultaner Bilingualismus bezeichnet den gleichzeitigen Erwerb von zwei oder mehr Sprachen. Als sukzessiver Bilingualismus wird der zeitlich verschobene Erwerb von zwei oder mehreren Sprachen bezeichnet (vgl. Becker 2011, S. 62).

Bis um das dritte Lebensjahr herum gilt der Erwerb von weiteren Sprachen außer der Erstsprache als sukzessiver Bilingualismus. Der Erwerb einer zweiten Sprache nach dem dritten Lebensjahr wird hingegen als sukzessiver Bilingualismus bezeichnet. Im Hinblick auf die Tatsache, dass der Erstspracherwerbsprozess erst in der Pubertät vollkommen abgeschlossen ist¹⁰, stellt sich die Frage, ob diese Bezeichnung bzw. Unterscheidung tatsächlich so beibehalten werden kann.

Insofern sind auch Untersuchungen der simultanen Zweitspracherwerbsforschung, wie z.B. die Frage, ob bereits von Beginn an beide Sprachsysteme getrennt erworben werden oder ob es zur Entstehung eines Mischsystems kommt, relevant für die Fragestellung nach der Entwicklung der Zweitsprache Deutsch im Kontext der Grundschule, für die Konzipierung von Diagnostik- und Fördermitteln sowie für die Durchführung des Unterrichts (v.a. auch im Bezug auf die Korrektur von sprachlichen „Fehlern“).

Oft kommt zur Sprache, dass es Kindern im Rahmen des sukzessiven Bilingualismus im Falle einer konstruktiven Unterstützung von Eltern und ErzieherInnen

[...] mühelos gelingt, zwei Sprachen gleichzeitig zu erlernen, wie es ihnen gelingt, eine einzige Sprache zu erwerben [...] (Becker 2011, S. 63)

Bei dieser Aussage kommt es jedoch nicht zur Differenzierung, welche Art der Sprache diese Kinder so „mühelos“ erwerben. Auch wenn die Kinder nämlich über durchaus gute BICS (*basic interpersonal communicative skills*; dt. grundlegende kommunikative Fähigkeiten) verfügen mögen, so ist es dennoch nötig, sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache auch CALP (*cognitive academic language proficiency*; dt. kognitiv-akademische Sprachkompetenz) zu entwickeln, um im schulischen Alltag sprachlich bestehen zu können (vgl. Cummins 2000; Jeuk 2010).

Sowohl bei simultanem, als auch bei sukzessivem Zweitspracherwerb stellt sich in der linguistischen Forschung immer wieder die Frage nach dem Verhältnis von Erst- und Zweitsprache zueinander. Es entstanden zahlreiche Theorien, von denen die „drei großen Hypothesen“ (vgl. Becker 2011, S. 69) hier nun kurz erläutert werden sollen.

¹⁰ vgl. Kapitel 4 Erstspracherwerb in den Grundstufen I und II

4.2.1 Die Identitätshypothese

Die *Identity Hypothesis* (dt. Identitätshypothese) war eine der ersten Theorien zum Zweitspracherwerb und nimmt an, dass der Zweitspracherwerb ähnlich verläuft wie der Erstspracherwerb (vgl. Lewandowski ⁶1994, S. 1286).

Nach dieser Interpretation wird die Grammatik der Zweitsprache – ebenso wie jene der Erstsprache – durch eine Interaktion mit dem zweitsprachlichen Input auf der Basis von Prinzipien und Parametern der Universalgrammatik (UG) erworben.

All properties of UG are available for L2 acquisition, including new parameter settings, functional categories, and feature values. In other words, any options or choices not exemplified in the L1 still remain available; the content of UG itself (a) does not change as a result of L1 acquisition [...] and (b) is accessible in non-primary acquisition at any age. (White 2000, S. 135)

Beim Erst- als auch beim Zweitspracherwerb kommt es bei dem Lerner/der Lernerin zur Aktivierung angeborener mentaler Prozesse, die den Erwerb von sprachlichen Regeln und Elementen bewirken. Die Chronologie des Erwerbs ist sowohl in der Erst- als in der Zweitsprache gleich (vgl. Bausch/Kasper 1979, S. 9f).

Als wesentlicher Kritikpunkt dieser Theorie wurden stets die großen interindividuellen Varianzen beim Erst- und Zweitspracherwerb angeführt.

Die Identitätshypothese (in ihrer schwachen Form) lässt sich nur aufrechterhalten, wenn man Unterschiede in der kognitiven und sozialen Entwicklung sowie alles, was daraus für die Sprache folgt, für marginal hält. (Klein 1984, S. 35 zit. nach Becker 2011, S. 68)

4.2.2 Die Kontrastivhypothese

Ein weiterer Ansatz zur Erklärung des Erwerbs einer zweiten Sprache, war die *Contrastive Analysis Hypothesis* (dt. Kontrastivhypothese). Gemäß den Ausführungen von Vertretern dieser Theorie beeinflusst die Erstsprache die zu erlernende Zielsprache. Eine Ähnlichkeit

zwischen beiden Sprachen führt zu einem positiven, Unterschiede hingegen bedingen einen negativen Transfer (vgl. Lewandowski ⁶1994, S. 1286).

Einem/r Sprachenlerner/in steht demnach immer die jeweilige Grammatik der Erstsprache zur Verfügung. Sie stellt die Basis des Zweitspracherwerbs dar, da versucht wird, alle Elemente der Zielsprache in das System der Erstsprache einzugliedern.

[...] the L1 grammar constitutes the learner's representation of the L2 and is used to analyze the L2 input; in other words, the L2 initial state consists of the L1 final state. Properties of UG not instantiated in the L1 grammar are not available; [...] (White 2000, S. 134)

Ein zweitsprachliches Element kann dann mit Erfolg erlernt werden, wenn eine dement-sprechende Integration möglich ist. Ist keine Zuordnung zum grammatischen System der Erstsprache möglich, dann muss das Erlernen des betroffenen sprachlichen Bereichs als sehr schwer (oder sogar als unmöglich) eingestuft werden.

Die Umlegung auf verschiedene Bereiche der Sprache, wie z.B. auf das orthographische System scheint jedoch problematisch zu sein. Es ist nämlich durchaus möglich, dass ein Lerner/eine Lernerin zwar das Lautsystem der Erstsprache vollständig beherrscht, die Beherrschung des orthographischen Systems derselben Sprache gleichzeitig jedoch unvollkommen ist. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn es sich bei den Lernenden der Zweitsprache um Kinder handelt (vgl. Thomé 1987).

Natürlich können orthographische Systeme im Vergleich zu einem idealtypischen Schriftsystem mit durchgehender Phonem-Graphem-Korrespondenz auch unterschiedlich komplex sein. Möglicherweise ist also auch der Unterschied zwischen den Schriftsystemen an sich ein Grund für bestimmte auftretende Fehler (vgl. Becker 2011, S. 65).

In Bezug auf den Bereich der Morphosyntax scheint die Kontrastivhypothese keine Gültigkeit zu haben. Der Erwerb von Satzmustern der deutschen Sprache wurde bei Kindern mit Türkisch als Erstsprache untersucht, wobei man zu folgendem Ergebnis kam:

In keinem Fall behinderten die typologischen Kontraste zwischen den Satzmustern der beteiligten Erstsprachen und dem Deutschen den Erstspracherwerb. (Thoma/Tracy 2006, S. 75 zit. nach Becker 2011, S. 66)

Obgleich die Kontrastivhypothese heute kaum mehr zur Analyse des Zweitspracherwerbs herangezogen wird (vgl. Jordan 2004), da sie auf der bereits überholten behavioristischen Lerntheorie basiert, bildet sie noch immer eine Basis für eine nach wie vor verwendete linguistische Methode: den Sprachenvergleich. Es wird der Versuch unternommen, bestimmte Lernwege aufgrund des Vergleichs von Erst- und Zweitsprache nachzuvollziehen (vgl. z.B. Thomé 1987; Becker 2011).

Obwohl diese Hypothese nicht in der Lage ist, die ganze Komplexität des Zweitspracherwerbs zu beschreiben, sollten dennoch einige Aspekte dieses Ansatzes bei der Analyse des Spracherwerbs berücksichtigt werden.

Verwandtschaftliche Beziehungen zwischen Sprachen scheinen den Aufbau eines einheitlichen konzeptuellen Systems zu erleichtern, fehlende sprachliche Verwandtschaft hingegen zu einer stärkeren konzeptuellen Differenzierung zu nötigen. (Apeltauer 2006, S. 17 zit. nach Becker 2011, S. 67)

4.2.3 Die Interlanguage-Hypothese

Die populärste Theorie im Bezug auf Erwerb einer zweiten Sprache ist die *Interlanguage Hypothesis* (dt. Interimsprachen-Hypothese). Diese Theorie besagt, dass der Zweitspracherwerb einer inneren Systematik zufolge verläuft. Es bilden sich je nach persönlicher Lernstrategie zielorientierte Übergangssysteme im Sinne von Varietätengrammatiken – so genannte *interlanguages* oder Interimsprachen – heraus.

Jene *interlanguage*, die von dem Lerner/der Lernerin geschaffen wird, wird als individuelles linguistisches System interpretiert, welches systematische Merkmale beinhaltet, die weder von der Erst-, noch von der Zweitsprache abgeleitet werden können (vgl. z.B. Lewandowski ⁶1994, S. 1286; vgl. Selinker 1972). Somit werden in dieser Hypothese auch persönliche Faktoren wie emotionale, motivationale und soziale Aspekte berücksichtigt.

Die drei wesentlichsten Bedingungen im Bezug auf die Entwicklung von *interlanguages* und deren wechselseitiger Beeinflussung mit der Erst- und Zweitsprache der LernerInnen werden von Larsen-Freeman und Long formuliert.

1. ILs vary systematically.
2. ILs exhibit common accuracy orders and developmental sequences.

3. ILs are influenced by the learner's L1. (Larsen-Freeman/Long ⁸1994, S. 81)

Da sich die Zwischensysteme durch die ständige Auseinandersetzung mit dem Input aus der Zweitsprache sehr schnell weiterentwickeln, variieren *interlanguages* immer in einem sehr hohen Ausmaß (vgl. Larsen-Freeman/Long ⁸1994, S. 82).

Auch das Phänomen der Fossilisierung, also der Stillstand des Erwerbsprozesses, wird in dieser Theorie behandelt. Dies bedeutet, dass der Lerner/die Lernerin an einem bestimmten Punkt (z.B. in einem sprachlichen Bereich auf der *interlanguage* generell) „stehen bleibt“.

The learner's grammar is likely to fossilize. [...] only about five per cent of learners go on to develop the same mental grammar as native speakers. The majority stop some way short. The prevalence of backsliding (i.e. the production of errors representing an early stage of development) is typical of fossilized learners. Fossilization does not occur in L1 acquisition and thus is unique to L2 grammars. (Ellis ²1998, S. 34)

Die Theorie der *interlanguage* ist möglicherweise aufgrund der Fragen, die sie aufwirft, von größerer Bedeutung, als wegen der Ergebnisse, die sie liefern konnte: Wann und wie wird der Zweitspracherwerb vom Input beeinflusst? Warum kommen je nach LernerIn unterschiedliche Lernstrategien zur Anwendung? Was bringt SprachenlernerInnen dazu, das System ihrer *interlanguage* neu zu konstruieren? (vgl. Ellis ²1998, S. 34)

Zu kritisieren bleibt jedoch, dass nicht genau geklärt ist, ab wann ein bestimmtes Phänomen als erworben gelten kann. Ebenfalls problematisch ist die Tatsache, dass es nicht möglich ist, anhand dieser Hypothese vergleichende bzw. verallgemeinernde Aussage zu extrahieren. Gerade solche Aussagen wären aber z.B. zur Bestimmung des Sprachstandes in Erst- und Zweitsprache notwendig. (vgl. Becker 2011, S. 69)

Auf diese drei Hypothesen blickend, kann also festgestellt werden, dass

To date, there is no complete theory of SLA that a majority of researchers in the field accept, or even any group of theories that between them make up some coherent picture. (Jordan 2004, S. 13 zit. nach Becker 2011, S. 70).

Obwohl es derzeit also keine allgemein akzeptierte Theorie des Zweitspracherwerbs gibt, können doch einzelne Faktoren genannt werden, die den Erwerb einer zweiten Sprache nachhaltig beeinflussen.

4.3 Einflussfaktoren beim Zweitspracherwerb

Der gleichzeitige oder sukzessive Erwerb von zwei oder mehreren Sprachen wird von unterschiedlichen Faktoren wie dem Alter, bereits erworbenen Sprachen, dem Grad der neuronalen Vernetzung, der altersspezifischen kognitiven Entwicklung, dem jeweiligen Sprachtyp, umweltspezifischen Einflüssen (z.B. Art, Intensität und Dauer des Sprachkontakts) sowie von persönlichen Variablen (z.B. Motivation) beeinflusst.

Einige dieser Einflussfaktoren kristallisierten sich im Rahmen vieler Studien besonders heraus: Erwerbsalter und sprachliche Sozialisation. (vgl. Becker 2011, S. 71)

Besonders im Rahmen der Reifungshypothese wird dem Faktor Alter eine wichtige Rolle zugeschrieben. Es wird davon ausgegangen, dass eine Sprache sowohl im Bezug auf die Performanz, als auch im Hinblick auf die Kompetenz qualitativ defizitär ausgebildet wird, wenn sie nach einem bestimmten Alter – also nach einer „kritischen Periode“ – erworben wird. (vgl. z.B. Lenneberg 1967; Krashen 1973; Singleton 1989; Birdsong 1999)

Auch wenn die Annahme einer „kritischen Periode“ keineswegs unumstritten ist (vgl. z.B. Birdsong 1999; Singleton/Lengyel 1995), so konnte in zahlreichen Studien dennoch dokumentiert werden, dass der Erwerb bei jüngeren LernerInnen anders verläuft als bei älteren bzw. erwachsenen LernerInnen. In ihrer Studie zum Erwerb von Satznegation stellen Kroffke und Rothweiler folgendes fest:

Die Kinder mit türkischer Erstsprache, die im Alter von drei Jahren mit dem Erwerb ihrer Zweitsprache Deutsch beginnen, gleichen in dem hier untersuchten grammatischen Bereich monolingual deutschen Kindern. Die Ergebnisse der älteren Kinder dagegen weisen deutliche Parallelen zum Zweitspracherwerb Erwachsener auf, ohne allerdings damit identisch zu sein. (Kroffke/Rothweiler 2006, S. 152 zit. nach Becker 2011, S. 73)

Als weiterer Einflussfaktor des Erwerbs einer (zweiten) Sprache kann die sprachliche Sozialisation genannt werden. Bereits im Kindergarten beeinflusst die Peergroup die sprachli-

che Entwicklung eines Kindes maßgeblich. Auch bei Jugendlichen ist es für den Erwerb einer zweiten Sprache eher wichtig, welche Sprache in der Peergroup gewählt wird. Die Sprachwahl im Elternhaus wirkt sich auf den Erwerb der Zweitsprache nicht nennenswert positiv aus (vgl. Becker 2011, S. 75).

Im Rahmen weiterer Forschungen wurde oftmals der Versuch unternommen, weitere Variablen des Zweitspracherwerbs zu isolieren. Genannt werden zum Beispiel Motivation und Einstellung gegenüber einer Sprache (vgl. Rost-Roth 2001) sowie Empathie, Ambiguitätstoleranz oder Sprachlerneignung (vgl. Riemer 2001) oder involvierte Sprachkombinationen (vgl. Unsworth/Hulk 2009).

Es ist jedoch schwer, alle diese Variablen getrennt zu analysieren, da sie in steter Wechselwirkung zueinander stehen und dynamisch miteinander interagieren. Zudem wurden die genannten Einflussfaktoren vor allem für den Erwerb einer Fremdsprache formuliert und es ist daher fraglich, inwiefern sich diese auch auf den Erwerb einer Zweitsprache übertragen lassen.¹¹

4.4 Neuere Theorien zum Zweitspracherwerb

Während man zu Beginn des 20. Jahrhunderts noch davon ausging, dass Bilingualismus die allgemeine kognitive Entwicklung negativ beeinflusst, gibt es seit den 1960er Jahren zahlreiche Studien, die belegen, dass sich Bilingualismus eindeutig positiv auf allgemeine kognitive Leistungen auswirkt (vgl. Cummins 2000).

Im Bezug auf sprachliche Fähigkeiten in einer Zweitsprache seien laut Cummins jedoch zwei Bereiche zu unterscheiden: BICS und CALP. Während BICS (*basic interpersonal communicative skills*; dt. Grundlegende Kommunikative Fähigkeiten) die Fähigkeiten der mündlichen Kommunikation bezeichnen, die vor allem im Alltag eine wesentliche Rolle spielen und auch außerhalb der schulischen Förderung existieren und zur Anwendung kommen, beschreibt CALP (*cognitive academic language proficiency*; dt. kognitiv-

¹¹ Für die Unterscheidung zwischen dem Erwerb von Deutsch als Zweit- und Fremdsprache siehe z.B. Krumm 2010 (1. und 2. Halbband). Im Bezug auf die Faktorenkomplexität des Zweitspracherwerbs siehe z.B. Krumm 2010 (1. und 2. Halbband), Archibald 2000, Brizić 2007, Gogolin 2009 sowie die Studie *A kući sprečam Deutsch*

akademische Sprachkompetenz) die Fähigkeit, Sprache als kognitives Werkzeug zu benutzen. Diese Fähigkeit manifestiert sich vor allem in der Schriftlichkeit (vgl. Cummins 2000). Mit der Definition von BICS und CALP stellt Cummins einen Bezug zur kognitiven Entwicklung von SprachenlernerInnen her. Auch wenn noch umstritten ist, wie die Dimensionen von BICS und CALP zu konkretisieren sind und somit noch einer Weiterentwicklung bedürfen (vgl. Gogolin et al. 2003), kommt es zur zentralen Feststellung, dass in der Schule sprachliche Kompetenzen auf wesentlich komplexerem Niveau benötigt werden, als im Alltag.

4.4.1 Die Schwellenniveauhypothese

Die Grundlage für die Überlegungen von Cummins war ein Forschungsprojekt, das Skutnabb-Kangas und Toukomaa im Jahr 1976 durchführten. Untersucht wurde die Sprachentwicklung bei finnischen Migrantenkindern, die Schwedisch als zweite Sprache erlernten. Im Rahmen einer Längsschnittstudie wurde bei ca. 600 Kindern im Alter von sieben bis zehn Jahren der Sprachstand in Finnisch, als auch in der Zweitsprache Schwedisch überprüft. Man stellte fest, dass Kinder, die im Alter von zehn Jahren nach Schweden eingereist waren, die schwedische Sprache nach einigen Jahren besser beherrschten als jene Kinder finnischer Migranten, die in Schweden geboren und dort eingeschult worden waren.

Die Schlussfolgerung, die die Wissenschaftler aus dieser Beobachtung zogen, war, dass die Zweitsprache umso besser beherrscht wurde, je höher die Kompetenz der Erstsprache beim ersten Kontakt mit der zweiten Sprache ausgebildet war.

Die von Skutnabb-Kangas und Toukomaa formulierte Schwellenhypothese besagt also, dass in der Erstsprache bereits bestimmte Kompetenzen erreicht sein müssen, bevor gewisse Kenntnisse in der Zweitsprache erworben werden können (vgl. Skutnabb-Kangas/Toukomaa 1976).

In einer weiteren Publikation postuliert Skutnabb-Kangas, dass die Entwicklung im Fall von Migrantenkindern, die in Schweden geboren und eingeschult worden waren, sowohl in der Erst-, als auch in der Zweitsprache deshalb unzureichend verlief, da die Kinder im Rahmen des schwedischen Bildungssystems keine Schulung der Erstsprache erhielten (vgl. Skutnabb-Kangas 1992, S. 49). Als Charakteristika für eine unzureichende (erst- und zweit-) sprachliche Entwicklung werden eingeschränkte Fähigkeiten in Aussprache, Lexikon und

Morphologie genannt. Hinzu kommen negative Auswirkungen auf die übrige kognitive Entwicklung.

4.4.2 Die Interdependenzhypothese

Ausgehend von diesen Überlegungen formuliert Cummins im Jahr 1984 die Interdependenzhypothese (*developmental interdependence hypothesis*). Diese besagt, dass die jeweilige Erstsprache die Grundlage für den Erwerb der Zweitsprache bildet. Die Kompetenz, die Kinder in einer zweiten Sprache also erreichen (können), ist zumindest zum Teil vom Stand der Kompetenzentwicklung in der ersten Sprache abhängig (vgl. Cummins 1984).

Mit der Interdependenzhypothese kann gezeigt werden, dass der Erwerb einer zweiten Sprache auf der Erstsprache aufbaut und dass es sinnvoll ist, diese Kompetenzen zu nutzen. Die Annahme öffnet den Blick dafür, dass der Gebrauch der Erstsprache keine negativen, sondern positive Auswirkungen auf den Zweitspracherwerb und damit die schulische Bildung hat. (Jeuk 2010, S. 50)

Inzwischen gibt es sowohl im deutschen, als auch im angelsächsischen Raum zahlreiche Studien, die sich mit der Untersuchung der Interdependenzhypothese beschäftigt haben. Becker fasst die wesentlichen Punkte dieser einzelnen Untersuchungen wie folgt zusammen:

- Sprachproduktion und -rezeption in beiden Sprachen sind eng verbunden und beeinflussen einander, indem z.B. Verstehen in L1 die Produktion in L2 unterstützen kann.
- Die Einteilung von Cummins (s.o.) wird als zu einfach angesehen, da bestimmte Diskursfähigkeiten in der Zwischenstufe der komplexen Rede erworben werden.
- Als besonders entscheidend für die jeweilige sprachliche Profizienz erwies sich der individuelle Ablauf der Sprachentwicklung vor dem 10. Lebensjahr.
- Es zeigten sich Schwierigkeiten in bestimmten sprachlichen Entwicklungsprozessen: deiktische und phorische Sprachverwendungen, Verbalisierungsschwierigkeiten absenter Sprachverhalte. Außerdem wurden z.B. beim Erzählen die Ausprägung einer subjektiven Semantik und eine Versatzstückstrategie evident. (Becker 2011, S. 79f)

Zwar können mithilfe der Interdependenzhypothese keine differenzierten Aussagen zum Zusammenhang zwischen Erst- und Zweitsprache gemacht werden, es kann jedoch gesagt werden, dass eine positive Korrelation zwischen dem Gebrauch der Erstsprache und der Entwicklung der Zweitsprache besteht.

Jeuk untersuchte, wie sich die Semantik bei Kindern mit der Erstsprache Türkisch in der Zweitsprache Deutsch entwickelt. Er konnte zeigen, dass ein Zusammenhang zwischen den semantischen und grammatischen Fertigkeiten und der Zunahme des Wortschatzes besteht. Außerdem stellte sich heraus, dass auch beim Zweitspracherwerb Nomen sowie Verben zu den wichtigsten Wortarten gehören. Die aufeinanderfolgenden Entwicklungsschritte werden jedoch mit unterschiedlicher Geschwindigkeit durchlaufen. Der bedeutendste Unterschied zum Erstspracherwerb sind die im Zweitspracherwerb vorkommenden Sprachmischungen, wobei Jeuk diese als positiv interpretiert. Durch das Mischen könnten die Begriffe bzw. die vorhandenen semantischen Netzwerke der Erstsprache auch für den Erwerb der Zweitsprache nutzbar gemacht werden (vgl. Jeuk 2003).

Becker bemerkt, dass für den Erfolg des Zweitspracherwerbs auch soziale Faktoren entscheidend sind. Bei Kindern, die den Zweitspracherwerb erfolgreicher meistern, ist zu bemerken, dass diese in einer Umgebung aufwachsen, in der verstärkt auf die individuelle, zweisprachige Situation eingegangen wird.

Entscheidend ist erstens, dass der Besuch eines deutschen Kindergartens oder einer deutschen Kindertageseinrichtung eben nicht ausreichend Gelegenheit bietet; zweitens ist ebenso wichtig für die Lernsituation, dass sie die Möglichkeit zulässt, auf Fähigkeiten und Kenntnissen der Erstsprache aufzubauen, damit die aus dem Erstspracherwerb vertrauten Strategien und Verhaltensweisen produktiv für den Zweitspracherwerb eingesetzt werden können. (Becker 2011, S. 83)

4.4.3 Die Theorie der dynamischen Systeme

Auch die Theorie der dynamischen Systeme baut auf dem Gedanken der Vernetzung von Erst- und Zweitsprache auf. Sie nimmt an, dass sich diese während des Spracherwerbsprozesses im Rahmen eines langen Entwicklungsprozesses selbst organisieren, d.h.

[...] daß der Organismus die Daten, die er aus der Umwelt aufnimmt, nach bestimmten Kriterien auswählt, wobei das jeweilige System die Basis für die weitere Aufnahme und Organisation bestimmt. [...] Alle Sprachen organisieren sich selbst; dies gilt sowohl für die Auswahl von Inputdaten, die Dissoziierung von komplexen Systemen, die verschiedenen Ordnungszustände und generell für die [...] Prozesse der Musterbildung. (Peltzer-Karpf/Zangl 1998, S. 18)

Die Gleichheit dieser Prozesse lässt sich durch die strukturellen Gemeinsamkeiten, die so genannten *Universalien* verschiedener Sprachen erklären. Diese allen Sprachen gemeinsame Basis führt schließlich im Zuge ihrer ständigen Interaktion mit der Umwelt zu der Entwicklung eines hierarchisch organisierten, dynamischen Rahmengerüsts, welches den Erwerb einer Einzelsprache sowie die Interaktionen zwischen verschiedenen Sprachen (z.B. zwischen Erst- und Zweitsprache) regelt. Einzig der zeitliche Verlauf des Aufbaus dieser Systeme ist aufgrund der unterschiedlichen Komplexität einzelner Sprachen verschieden (vgl. Peltzer-Karpf/Zangl 1998, S. 19).

Wichtig für die Fragestellung nach dem Aufbau dynamischer Systeme in Erst-, Zweit- und Fremdsprache sind also vor allem in Bezug auf bilinguale Schüler/innen, bei denen sich zwei oder mehrere sprachliche Systeme gleichzeitig aufbauen und entwickeln, die Prinzipien der *Selektion von Daten* sowie der *Differenzierung von Systemen*.

Die Tatsache, dass bi- bzw. multilinguale Kinder ihre Sprachsysteme sowohl gleichzeitig, als auch sukzessive erwerben oder erworben haben, bedeutet ein Nebeneinander von Selektion, Differenzierung und Reorganisation – ein Prozess, der ein Zusammenwirken äußerst komplexer neuronaler und kognitiver Faktoren erfordert (vgl. Peltzer-Karpf/Zangl 1998, S. 19).

Laut Peltzer-Karpf und Zangl umfasst das Wechselspiel zwischen neuronalen sowie kognitiven Faktoren und der sprachlichen Umwelt folgende Prozesse:

1. Die Selektion von Inputdaten aus zwei oder mehreren Sprachsystemen [...].
2. Die Differenzierung von Systemen, nicht nur innerhalb einer Sprache, sondern parallel dazu auch zwischen den Sprachen.
3. Die verschiedenen Ordnungszustände und Phasenübergänge, in welchen das Interface zwischen den Subsystemen umformuliert und kontinuierlich an die neuen Systembedingungen angepaßt wird. (Peltzer-Karpf/Zangl 1998, S. 18)

Die Tatsache, dass diese Sprachen viele formale Gemeinsamkeiten haben, hat Sprachwissenschaftler dazu veranlasst, die so genannten sprachlichen *Universalien* als eine Art „Formatvorlage“ natürlicher Sprachen zu formulieren. Gemeinsamkeiten, aber auch Gegensätze verschiedener Einzelsprachen sind somit systematisch und in bestimmte Klassen einzuteilen (vgl. Tracy 2007, S. 42).

Bevor also näher auf bestimmte Einzelsprachen eingegangen werden kann, ist zunächst zu klären, auf welchen Ebenen sich Sprachen ähneln oder voneinander unterscheiden können. Tracy gibt an, dass sich Sprachen im Bereich der *Phonologie* darin unterscheiden, welche Lautkombinationen generell möglich sind. Weiters ist zu beachten, ob offene und/oder geschlossene Silben produziert werden und welche dieser Silben schließlich betont werden. Im Bereich der *Morphologie* sind für Tracy vor allem Kasuszuweisungen interessant. Während es im Deutschen beispielsweise Artikel gibt, wird der Kasus im Türkischen aufgrund fehlender Artikel am Substantiv selbst markiert. Auch hinsichtlich der Markierung von Genus und Plural kann man von Sprache zu Sprache erhebliche Unterschiede feststellen. Der deutschen Vielfalt bei der Kennzeichnung des Plurals steht im Türkischen das Pluralsuffix *-ler* gegenüber, welches an ein Nomen agglutiniert wird. Auf der Ebene der *Semantik* zeigt sich, wie unterschiedlich verschiedene sprachliche Konzepte lexikalisiert, also durch einzelne Lexeme ausgedrückt werden. Im Bereich der *Syntax* gibt es schließlich Unterschiede wie variierende Wortstellungsmuster oder die Nichtverfügbarkeit bestimmter Wortklassen. Auch Unterschieden im Bezug auf *pragmatische Aspekte* wie Direktheit und Indirektheit, Höflichkeitsverhalten etc. werden von Tracy genannt. Diese sind noch relativ wenig erforscht und besonders aus interkultureller Perspektive sehr interessant (vgl. Tracy ²2008, S. 42f).

Auch Peltzer-Karpf und Zangl gehen mithilfe der Theorie der dynamischen Systeme auf die verschiedenen, zu erwerbenden sprachlichen Ebenen ein.

Laut Peltzer-Karpf und Zangl basiert der Erwerb des *Lexikons* auf einer dauernden formalen und kognitiven Reorganisation. In diesem Zusammenhang besonders interessant ist die Tatsache, dass sich der Aufbau des Lexikons und der *Morphosyntax* zwar generell nach denselben Prinzipien ereignet, die beiden Bereiche aber unterschiedlich erfahrungsabhängig sind. Während sich der Bereich der Morphosyntax nichtlinear entwickelt, baut sich das Lexikon durch Akkumulation linear auf (vgl. Peltzer-Karpf/Zangl 1998, S.107). Erst nachdem

eine bestimmte Anzahl an Wörtern erworben wurde – Peltzer-Karpf und Zangl bezeichnen diese als „kritische Masse an Vokabular“ (vgl. Peltzer-Karpf/Zangl 1998, S.108) – ist es möglich, morphosyntaktische Muster zu erkennen. Obwohl sich der Erwerb des Lexikons durch die lineare Speicherung einzelner Elemente auszeichnet, ist er auch dynamisch, da eine „kritische Wortschatzgröße“ verschiedene Hierarchisierungs- und Differenzierungsprozesse bedingt (vgl. Peltzer-Karpf/Zangl 1998, S.108).

Was die *Semantik* betrifft, so ist zu sagen, dass das Wissen um Beziehungen zwischen Wörtern eine wesentliche Grundvoraussetzung für die Organisation des mentalen Lexikons ist. Nachdem Sprecher/innen zunächst dazu neigen, bei der Bedeutung von Wörtern eine Über- oder Untergeneralisierung vorzunehmen (d.h. den Wörtern wird eine zu weite oder zu enge Bedeutung gegeben), erhalten die Wörter nach und nach eine abgestufte Gliederung durch die Klassifikation von Begriffshierarchien. Peltzer-Karpf und Zangl bemerken hierzu, dass Kinder bis ins Schulalter mit Taxonomien wie *animal* > *bird* > *budgie* Schwierigkeiten hätten. Fehlende bzw. wenig differenzierte Oberbegriffe in der Zweit- bzw. Fremdsprache von Kindern seien daher durchaus als normal zu betrachten (vgl. Peltzer-Karpf/Zangl 1998, S. 109).

Im Zuge des Erwerbs einer Zweit- oder Fremdsprache kommt es vor allem dann noch zu Übergeneralisierungen von Wörtern, wenn die Zuweisung von Bedeutung(en) noch von der Suche nach Parallelität in der Erstsprache bestimmt ist (vgl. Zangl/Peltzer-Karpf 1998, S. 16). Es konnte gezeigt werden, dass der Erwerb von Wortfeldern in einer Fremdsprache dem Erwerb der Erstsprache ähnelt. Zum einen erfolgt dieser in beiden Spracherwerbssituationen zeitlich gestaffelt und zum anderen stehen kurze, transparente Lexeme immer am Beginn. Komposita und opake Wortformen werden erst in Folge erworben (vgl. Peltzer-Karpf/Zangl 1998, S. 117).

Für den Erwerb des Lexikons sind also nicht nur die Vorkommenshäufigkeit von Wörtern sowie deren lautliche oder graphische Ähnlichkeit zu Wörtern in der Erstsprache der Kinder relevant, sondern erst durch eine gewissen kognitive Reife und die Möglichkeit, auf bestimmtes Weltwissen zurückgreifen zu können ist es möglich, lexikalisches Material zu verarbeiten und semantische Relationen bzw. Bedeutungszuweisungen vorzunehmen.

In ihrem Buch *Die Dynamik des frühen Fremdspracherwerbs* publizierten Peltzer-Karpf und Zangl Ergebnisse einer Studie, im Rahmen derer sie eine Gruppe von 6 bis 10jährigen Kindern beim Erwerb einer Fremdsprache begleitet hatten. In diesem Alter ist die Arbeit an

der Organisation und Reorganisation des Lexikons in der Erstsprache noch nicht abgeschlossen. Aus diesem Grund erwarteten sich die Wissenschaftlerinnen folgende Bedingungen:

- (1) daß instabile semantische Netze, in denen Hierarchien noch nicht vollständig definiert sind und auch noch Elemente fehlen, eine instabile Basis für den Aufbau des neuen Systems darstellen und
- (2) daß als Folge dieser Instabilität vor allem in der Anfangsphase vermehrt *code-switching* und *foreignizing* auftreten [...]. (Peltzer-Karpf/Zangl 1998, S. 119)

Nach dem ersten Jahr bilingualen Unterrichts waren die Kinder dazu in der Lage, Relationen auszudrücken. Bei etwaigen Lücken im Lexikon, wurde mittels *code-switching* oder *foreignizing* die Erstsprache als Ausdrucksmöglichkeit gewählt, oder es wurde ganz auf eine Reaktion verzichtet.

Zwischen zweitem und drittem Jahr ließen sich keine signifikanten Unterschiede finden. In beiden Jahren erfolgte eine zunehmende Differenzierung der Semantik bzw. des Lexikons. Eine kritische Masse an Wortschatz wurde erreicht und es kam auf der Ebene der Morphosyntax oftmals zu Übergeneralisierungen. Der Wortschatz setzt sich in diesem Lernabschnitt vor allem aus prototypischen, hochfrequenten Elementen der Zielsprache zusammen. Gibt es Lücken im Lexikon, so werden diese nun nicht mehr durch Ausdrücke aus der Erstsprache, sondern durch ebendiese hochfrequenten Lexeme der Zielsprache kompensiert.

Im vierten Jahr wurde der Wortschatz aufgrund der nun bereits fortgeschrittenen kognitiven Entwicklung feiner kategorisiert. Weiterhin ließ sich ein Einfluss von Prototypikalität, Markiertheit und Frequenz der Elemente auf den Lexikonerwerb feststellen (vgl. Peltzer-Karpf/ Zangl 1998, S. 120).

Auch der Erwerb der (*Morpho-*)*Syntax* in einer Zweit- bzw. Fremdsprache wird durch eine Vielzahl von verschiedenen Faktoren beeinflusst. Ob in der neu zu erlernenden Sprache dieselbe Kompetenz erreicht wird wie in der Erstsprache, hängt von dem Zusammenwirken sprachlicher, genetischer, umweltspezifischer und persönlicher (z.B. die Einstellung zur neuen Sprache, Motivation etc.) Faktoren ab.

Als Basis für die Suche nach ähnlichen Erwerbsreihenfolgen in der morphosyntaktischen Entwicklung in der Fremdsprache dient zweifellos die Muttersprache. (Zangl 1998, S. 94)

Ellis meint, dass die Ähnlichkeiten zwischen Erst- und der Zweit- bzw. Fremdspracherwerbsprozessen im Bereich der syntaktischen Strukturen am stärksten ausgeprägt sind (vgl. Ellis 1994, S. 106). Sprachübergreifende, ähnliche Abfolgen konnten z.B. im Bereich der Interrogation und Negation, aber auch beim Erwerb von Relativsätzen und Wortstellungsregeln bereits in vielen Studien festgestellt werden (vgl. z.B. Larsen-Freeman/Long 1991).

Morphologische und syntaktische Regeln werden in jedem Fall nicht kontinuierlich, sondern phasenweise erworben. Aufgrund von Ähnlichkeiten im Erwerb der verschiedenen Sprachen kann auf für den Erwerbsprozess universell gültige Prozesse geschlossen werden (vgl. Peltzer-Karpf/Zangl 2001).

4.5 Die Qualifikationsfächer des Zweitspracherwerbs

Das Erlernen einer zweiten Sprache und die damit verbundene Teilnahme am Geschehen in verschiedenen Umgebungen erfordert die Aneignung von unterschiedlichen Einzelqualifikationen, die nach und nach erlernt werden müssen.

Ehlich nennt in einem vom deutschen Bundesministerium für Bildung und Forschung in Auftrag gegebenen Gutachten die folgenden fünf sprachlichen Fertigkeiten:

- (a) die rezeptive und produktive phonische (darunter versteht Ehlich die phonetisch-phonologische) Qualifikation (Aussprache, Lautdifferenzierung);
- (b) die pragmatischen und diskursiven Qualifikationen (kommunikative Einflussnahme auf die Wirklichkeit, sprachliche Kooperation, Erzählfertigkeit, kommunikativer Aufbau von Phantasiewelten);
- (c) die semantische Qualifikation (Wortschatz- und Bedeutungserwerb);
- (d) die morphosyntaktische Qualifikation (Strukturen der Wörter und Sätze);
- (e) die literale Qualifikation (Lesen und Schreiben). (Ehlich 2005, S. 19 nach Jeuk 2010, S. 54)

Ehlich und Jeuk betonen, dass diese Fertigkeiten nicht getrennt voneinander erlernt werden, sondern dass sie immer in Wechselbeziehung zueinander stehen.

4.5.1 Die phonische Qualifikation

Jeuk bezeichnet die phonische Qualifikation als Grundlage, die es möglich macht, Wörter sowie die dazugehörigen Bedeutungen unterscheiden zu können.

Beim Erstspracherwerb sind Kinder bereits ca. ab dem 5. Monat dazu in der Lage, gewissen Lautkombinationen entsprechende Bedeutungen zuzuordnen (vgl. Jeuk 2010, S. 56).

Auch im Hinblick auf den Zweitspracherwerb scheint eine frühe Aneignung der phonischen Qualifikation Vorteile zu haben. Je älter also Kinder oder Jugendliche beim ersten Kontakt mit der Zweitsprache sind, desto eher können Ausspracheschwierigkeiten auftreten. Äußern sich diese in Form eines Akzents, so sind sie für das schulische Lernen nicht von Bedeutung. Zum Teil können sich jedoch Auswirkungen auf den Erwerb der Schriftsprache ergeben. Jeuk nennt als Beispiel Jugendliche mit türkischer Erstsprache, die in der gesprochenen Sprache einen zusätzlichen Vokal zwischen zwei Konsonanten einfügen. Dieses Phänomen wird dadurch begründet, dass es im Türkischen kaum entsprechende Häufungen von Konsonanten gibt. Oftmals erfolgt eine Übertragung dieser mündlichen Einfügung auch in der Schriftsprache (z.B. *shipielen* statt *spielen*, *fabirik* statt *Fabrik*) (vgl. Jeuk 2010, S. 56f).

4.5.2 Pragmatische und diskursive Qualifikationen

Jeuk betont, dass gerade die pragmatischen bzw. diskursiven Qualifikationen eng mit den anderen Bereichen verbunden sind. Einschränkungen auf der Ebene der Aussprache, des Wortschatzes oder der Grammatik zeigen häufig Auswirkungen auf das genannte Qualifikationsfach von Sprachenlerner/innen.

Im täglichen Leben, aber vor allem auch in Bildungsinstitutionen stellen z.B. das Befolgen der Regeln eines Redewechsels, der angemessene Einsatz des Blickkontakts sowie eine adäquate Länge des Redebeitrags wichtige Qualifikationen für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben dar (vgl. Jeuk 2010, S. 57).

Im Bezug auf die Ausbildung von diskursiven Kompetenzen, also z.B. die Fähigkeit, einen Redebeitrag auf den Gesprächspartner/die Gesprächspartnerin auszurichten, konnte festgestellt werden, dass auch hier der Einfluss von gleichaltrigen Peers ausschlaggebend für den Erfolg ist.

Mehrsprachige Kinder und Jugendliche erwerben diese diskursiven Qualifikationen parallel oder verschoben in zwei oder mehreren Sprachen. Zum Teil ist es so, dass diesbezügliche

Fähigkeiten zwar in der Erstsprache schon vorhanden sind, in der Zweitsprache aufgrund anderer Defizite (z.B. im Wortschatz) jedoch noch nicht adäquat umgesetzt werden können (vgl. Jeuk 2010, S. 58).

4.5.3 Semantische Qualifikation

Der erste Meilenstein beim Erwerb einer zweiten Sprache ist die Produktion von Wörtern. Ein Wort jedoch verstehen und anwenden zu können, bedeutet noch nicht, über alle Bedeutungen und Verwendungskontexte Bescheid zu wissen.

Im Hinblick auf den Einstieg in den Lexikonerwerb konnte festgestellt werden, dass zu Beginn vor allem konkrete Nomen erworben werden, die sich auf wahrnehmbare Objekte beziehen. Verben und Adjektive werden ein wenig später erworben, wobei vor allem den Verben im Deutschen eine syntaktisch bedeutsame Rolle zukommt (vgl. Jeuk 2010, S. 59).

Der Erwerb des Wortschatzes und der Bedeutungen der Wörter ist eng mit dem Sprachkontakt verknüpft. Der Erwerb einer Bildungssprache verlangt von den Lerner/innen einer Sprache, einen Fachwortschatz mit wissenschaftlichen und abstrakten Begriffen zu erwerben. Da die Beschulung in der Zweitsprache erfolgt, kommt es zu einer Ausbildung des Fachwortschatzes in dieser, während die Entwicklung des Wortschatzes in der Erstsprache oftmals stagniert (vgl. Jeuk 2010, S. 60f).

4.5.4 Morphosyntaktische Qualifikation

Diese Qualifikation umfasst einerseits den Aufbau einzelner Wörter, sowie deren Stellung im Satz. Grieshaber geht beim Erwerb der Zweitsprache Deutsch von einem Stufenmodell aus, bei dem LernerInnen zunächst Einwortsätze äußern und anschließend die für das Deutsche charakteristische Satzstellung Subjekt-Verb-Objekt erwerben. Anschließend kommt es zur Trennung von finitem Verb und infiniten Verbteilen. Auf der nächsten Stufe verinnerlicht der/die Lerner/in, dass das Verb im Deutschen auch dann an zweiter Stelle steht, wenn davor ein Adverbial steht. Auf der vierten und letzten Stufe des Modells werden schließlich komplexe syntaktische Strukturen erworben und die Verbendstellung in Nebensätzen kommt zur Anwendung (vgl. Grieshaber 2005, S. 14 nach Jeuk 2010, S. 62f).

Geht man von einem solchen Stufenmodell aus, bedeutet das, dass alle Kinder – unabhängig von dem grammatischen System der Erstsprache – mit denselben Problemen konfrontiert sind. Natürlich spielt auch beim Erwerb der morphosyntaktischen Qualifikationen das erst-

sprachliche Wissen eine Rolle. So kommt es bei mehrsprachigen Kindern bereits nach kurzer Zeit zur Produktion von relativ langen Äußerungen (vgl. Jeuk 2010, S. 64).

4.5.5 Literale Qualifikation

Der Erwerb der Schriftsprache steht in engem Zusammenhang mit der Ausbildung der phonischen Qualifikation. Jeuk meint, dass literale Fähigkeiten auf allen anderen Qualifikationen aufbauen. Literale Qualifikationen sind jedoch die einzigen, die ausschließlich im schulischen Kontext erworben werden. Problematisch ist in diesem Zusammenhang, dass Kinder oftmals Literalität in einer Zweitsprache erwerben (müssen), die mündlich noch nicht vollständig beherrscht wird. Schüler/innen, die keine Leseerfahrung in der Erstsprache haben, können beim Erwerb der Literalität in der Zweitsprache zudem auf kein erstsprachliches Wissen aufbauen (vgl. Jeuk 2010, S. 64).

Im Bereich des Schriftspracherwerbs produzieren Schüler/innen oftmals „Fehler“, die jedoch als Interferenzen mit der Erstsprache zu interpretieren sind. Jeuk nennt als Beispiel die Übertragung der Phonem-Graphem-Zuordnung auf eine andere Sprache. Kinder mit Türkisch als Erstsprache setzen laut Jeuk das Graphem <ş> für das Graphem <sch>, da dies im Türkischen für den Laut /ʃ/ steht (z.B. *şiff* für *Schiff*). Jeuk betont, dass solche Fehler vor allem zu Beginn des Schrifterwerbs vorkommen (vgl. Jeuk 2010, S. 64).

Qualitativ unterscheiden sich die Fehler mehrsprachiger Kinder nicht von jenen einsprachiger Schüler/innen. Nach der Phonem-Graphem-Zuordnung entstehen Fehler bei Schärfung und Dehnung sowie im Bereich der Groß- und Kleinschreibung. Trotz der qualitativen Ähnlichkeit der Fehler, kommt es bei zweisprachigen Schüler/innen zu anderen Schwerpunktsetzungen. Vor allem im Bereich der Grammatik (z.B. Setzung von Kommata, das-dass Schreibung etc.) entstehen Schwierigkeiten (vgl. Jeuk 2010, S. 64f).

Knapp untersuchte die Textproduktionen von Schüler/innen der 5. und 6. Schulstufe und stellte fest, dass bei jenen Kindern mit Türkisch als Erstsprache oftmals sowohl die Erzählfolge, als auch die Komplexität der Texte unausgewogen waren. Knapp bezeichnet dieses Phänomen als „verdeckte Sprachschwierigkeiten“, da die untersuchten Schüler/innen häufig keine Auffälligkeiten in den lautsprachlichen Fertigkeiten aufwiesen.

Interessante Erkenntnisse ließen sich im Bezug auf die Aufenthaltsdauer der SchülerInnen gewinnen. Waren die Kinder bereits in Deutschland aufgewachsen, schnitten sie nicht besser als jene SchülerInnen ab, die sich erst bis zu zwei Jahre lang in Deutschland aufhielten.

Andere Schüler/innen hingegen, die zum Testzeitpunkt erst für kurze Zeit in Deutschland lebten, erzielten weitaus bessere Ergebnisse im Hinblick auf die Struktur der Erzählung. Mangelhaft seien die Texte hingegen im Bereich des Wortschatzes sowie der syntaktisch-morphologischen Aspekte. Knapp interpretierte diese Erkenntnisse wie folgt: Haben Schüler/innen bereits Erzählkompetenzen auf einem kognitiv-akademischen Niveau in der Erstsprache erworben, können sie diese leichter auch auf die Zweitsprache übertragen. Schüler/innen, die im Hinblick auf diesen Aspekt keine Erfahrung in der Erstsprache haben, sind diesbezüglich auch mit erheblichen Schwierigkeiten in der Zweitsprache konfrontiert (vgl. Knapp 1997 nach Jeuk 2010, S. 65f).

4.6 Sprachenvergleich im Sprachunterricht – ein Beispiel

Damit es für eine Lehrperson einerseits durchführbar ist, zu beurteilen, auf welcher Stufe im Zweitspracherwerbsprozess sich die Schüler/innen befinden, um sie anschließend entsprechend zu fördern, sowie zur Ermöglichung einer Bewertung von „Fehlern“ im Deutschunterricht erscheint es als unerlässlich, zumindest über ein Grundwissen im Bezug auf die Erstsprache(n) der Schüler/innen, sowie über deren sprachliches Umfeld Bescheid zu wissen.

Möglicherweise erscheint diese Forderung in Anbetracht der hohen Sprachenvielfalt an Schulen und auch in einzelnen Klassen als nicht durchführbar bzw. wird als Überforderung seitens der Lehrpersonen wahrgenommen. Dass dieses Wissen aber gerade für den Literalitätserwerb unbedingt notwendig ist, soll das folgende Unterkapitel zeigen, in dem ein kurzer Vergleich der Sprachen Türkisch und Deutsch veranschaulicht wird.¹²

¹² Es soll an dieser Stelle jedoch nicht unerwähnt bleiben, dass es wenig kontrastive Untersuchungen zwischen Sprachen wie Türkisch und Deutsch oder Bosnisch/Kroatisch/Serbisch und Deutsch gibt. Da das Wissen um kontrastive Aspekte verschiedener Sprachen für eine moderne Methodik des Deutschunterrichts, die auf die individuellen Kenntnisse und Bedürfnisse der SchülerInnen aufbaut, jedoch unerlässlich ist, ist auf diesem Gebiet in Zukunft dringend weitere Forschungsarbeit zu leisten.

4.6.1 Das deutsche und das türkische Lautsystem

	Bilabial	Lab.dent.	Alveolar	Postalv	Palatal	Velar	Uvular	Glottal
Plosive	p b		t d			k g		ʔ
Nasal	m		n			ŋ		
Frikativ		f v	s z	ʃ (ʒ)	ç	(x)	ʁ	h
Approximant					j			
Lateral			l					

Grafik 5: Das Konsonantensystem des Deutschen

(Becker 2011, S. 111)

	Bilabial	Lab.dent.	Dental/ Alveolar	Postalv	Palatal	Velar	Uvular	Glottal
Plosive	p b		t d		(j)	k g		ʔ
Nasal	m		n			ŋ		
Tap			r					
Frikativ		f v	s z	ʃ ʒ	ç	ʁ (x)		h
Affrikata					tʃ dʒ			
Approximant					j			
Lateral		ɬ	ɭ		ʎ			

Grafik 6: Das Konsonantensystem des Türkischen

(Becker 2011, S. 112)

Becker beschreibt im Rahmen einer kontrastiven Analyse beider Lautsysteme, dass die Vokale vor allem im Bezug auf die Unterscheidungsgrade der Vokalqualität variieren. Im Deutschen ist dieser Distinktätsgrad als sehr hoch zu bewerten, während er im Türkischen eher eingeschränkt ist. Bei den Konsonantensystemen hingegen kann eine hohe Übereinstimmung bemerkt werden. Alle Konsonanten des Türkischen lassen sich in das System des Deutschen inkorporieren. Im deutschen System kommen lediglich der palatale und der velare Frikativ dazu (vgl. Becker 2010, S. 110ff).¹³

4.6.2 Das deutsche und das türkische Graphemsystem

Im Deutschen ist es möglich, eine regelhafte Beziehung zwischen den vorkommenden Phonemen und den realisierten Graphemen herzustellen. Bei den Vokalgraphemen ist es nicht möglich, den Unterschied zwischen lang und kurz graphematisch darzustellen. Konsonantenphoneme, die sowohl im Türkischen als auch im Deutschen vorkommen und mit dem jeweils gleichen Graphem bezeichnet werden, sind¹⁴ /b/ , /f/ <f>, /k/ <k>, /n/ <n>, /t/ <t>, /d/ <d>, /g/ <g>, /m/ <m>, /p/ <p> und /h/ <h> (vgl. Becker 2011, S. 117).

¹³ Für eine genauere Differenzierung siehe Johanson/Csato 1998 oder Ternes 1987.

¹⁴ Die Phone me sind durch / / gekennzeichnet, während die dazugehörenden Grapheme mit den Klammern < > bezeichnet werden.

Unterschiedlich sind folgende Grapheme (vgl. Becker 2011, S. 117f):

Phonem	deutsch	türkisch	Phonem türkisch	Graphem
/tʃ/	<tsch>	<ç>	/dʒ/	<c>
/ʃ/	<sch>	<ş>	/ɾ/	<r>
/ʒ/	<j>, <g>	<j>	/ɫ/	<l>
/j/	<j>	<y>	/Y/	<h> (am Silben
/s/	<s>, <ss>, <ß>	<s>	(j), (y)	<g>
/z/	<s>	<z>		
/v/	<w>, <v>	<v>		

Grafik 7: Konsonantenphoneme, die je nach Sprache mit unterschiedlichen Graphemen realisiert werden (Becker 2011, S. 117)

Grafik 8: Konsonantengrapheme, die je nach System unterschiedl. Phonemen zugeordnet sind (Becker 2011, S. 117)

Die Grapheme <x>, <w>, <q> und <ß> gibt es nur im deutschen Alphabet, während die Grapheme <ç>, <ğ>, <ı> und <ş> nur im Türkischen vorkommen. Das Graphem <ğ> erfüllt eine ähnliche Funktion wie das Dehnungs-h im Deutschen.¹⁵

4.7 Conclusio

Abschließend gilt zu bemerken, dass Kinder, die die Grundstufe I und II besuchen, in einem Alter sind, in dem weder die phonologische, noch die lexikalisch-semantische oder die morpho-syntaktische Entwicklung in der Erstsprache bereits abgeschlossen ist. Wird also eine Zweitsprache erworben, müssen sich Kinder in dieser Sprache eventuell Strukturen etc. aneignen, die in der Erstsprache noch gar nicht ausgebildet sind. Wieder sprechen diese Daten für eine absolute Notwendigkeit der Durchführung von muttersprachlichem Unterricht sowie einer besonderen Förderung in der zu erwerbenden Zweitsprache mit speziell für die mehrsprachliche Situation der SchülerInnen entwickeltem Lehr- und Lernmaterial.

Wie in diesem Kapitel gezeigt werden konnte, gibt es viele Gemeinsamkeiten zwischen dem Phonem- sowie dem Graphemsystem des Türkischen und des Deutschen, weshalb negativer Transfer in diesem Bereich nur an wenigen Stellen zu erwarten ist. Deutlich weniger Parallelen lassen sich, was das Türkische betrifft, zwischen Bereichen wie dem Lexikon, der Morphologie sowie der Syntax auffinden. Diese Bereiche sind zwar für den Schrift-

¹⁵ Weitere kontrastive Analysen von Sprachen (z.B. Rumänisch-Deutsch, Serbisch/Kroatisch-Deutsch, Bulgarisch-Deutsch, Arabisch-Deutsch usw. finden sich im 1. Halbband von *Deutsch als Fremdsprache* (Helbig et al. 2001).

spracherwerb nicht von direkter Bedeutung, wirken sich jedoch auf andere Bereiche des Spracherwerbs und -gebrauchs aus. Was hier im Unterkapitel 4.6 *Sprachenvergleich im Sprachunterricht* aufgrund des begrenzten Umfangs dieser Arbeit nur beispielhaft gezeigt werden konnte, soll folgende Notwendigkeit verdeutlichen: Um über mögliche Sprachlernschwierigkeiten Bescheid zu wissen, sowie um eine korrekte Analyse und Bewertung von sprachlichen (als auch schriftlichen) „Fehlern“ durchführen zu können, ist es für die Lehrpersonen unerlässlich, zumindest über Grundkenntnisse der Struktur der Erstsprache von SchülerInnen zu verfügen. Nur so ist es möglich, Sprachlernprobleme ganz gezielt im Deutschunterricht zu thematisieren und didaktisch auf diese einzugehen. Sind die Ursachen für Probleme unbekannt, gehen didaktisch an sich gut durchdachte und aufbereitete Einheiten möglicherweise ins Leere, da sie den Kern der eigentlichen Schwierigkeiten nicht oder nur am Rande treffen.

Wieder ist es gerade die Sonderschule, in der sprachliche Barrieren im Rahmen des Unterrichts weitestgehend abgebaut werden sollten, da die SchülerInnen oftmals zusätzlich zu den sprachlichen auch noch Lernbeeinträchtigungen anderer Art aufweisen. Die Flexibilität des Lehrplans sollte den Lehrpersonen genug Zeit lassen, um sich intensiv mit dem Thema Sprache auseinanderzusetzen – im Selbststudium sowie innerhalb der Klasse.

5 Deutschunterricht in den ersten vier Klassen der Allgemeinen Sonderschule

5.1 Inhalte des aktuellen Sonderschul-Lehrplans für das Fach „Deutsch, Lesen und Schreiben“ (Grundstufe I und II)

Aufgrund des Themas dieser Arbeit wird der Fokus nun ganz besonders auf die Lehrplaninhalte sowie auf die didaktischen Prinzipien des Unterrichts „Deutsch, Lesen und Schreiben“ in der Grundstufe I und II der Allgemeinen Sonderschule gelegt.

Zur Erinnerung soll nochmals erwähnt werden, dass für den Unterricht des Faches „Deutsch, Lesen und Schreiben“ in der 1. und 2. Schulstufe jeweils 5 Wochenstunden, in der 3. und 4. Schulstufe jeweils 6 Wochenstunden vorgesehen sind.¹⁶

5.1.1 Bildungs- und Lehraufgabe

Der Unterricht in Deutsch, Lesen und Schreiben bzw. Deutsch hat die Aufgabe, die Schülerinnen und Schüler in ihrer Bereitschaft und Fähigkeit zur Verständigung im mündlichen und schriftlichen Bereich durch Lernen mit und über Sprache zu fördern. (Lehrplan für die Allgemeine Sonderschule, „Bildungs- und Lehraufgabe“)

Im Bezug auf den Unterricht im Fach „Deutsch, Lesen und Schreiben“, werden Hören und Sprechen, Lesen und Schreiben, Umgang mit Texten sowie das Gestalten und Durchschauen der Sprache als relevante, zu fördernde Teilbereiche genannt.

Schwerpunkte dieses Faches sind u.a. die Erweiterung der individuellen Sprache, das Üben des richtigen Sprachgebrauchs im mündlichen und schriftlichen Bereich, die Förderung des kritischen Umgangs mit Medien sowie das Erfahrbare machen des lebenspraktischen Nutzens des Lesen- und Schreibkönnens. Weiters soll es den SchülerInnen ermöglicht werden, Informationen aufzunehmen, zu bearbeiten und sich mit verschiedenen Sachthemen auseinanderzusetzen (vgl. Lehrplan für die Allgemeinen Sonderschule, „Bildungs- und Lehraufgabe“).

¹⁶ Für genauere Informationen zu den Wochenstunden unterschiedlicher Gegenstände in den Schulstufen 1 bis 4 der Allgemeinen Sonderschule siehe Kapitel 2.4.2 *Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule*

Ziel des Deutschunterrichts ist es gemäß dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule (vgl. „Bildungs- und Lehraufgabe“) auch, die Schülerinnen und Schüler nach ihren individuellen Voraussetzungen entsprechend ihrer besonderen individuellen Voraussetzungen zu befähigen, ihre kognitiven, emotionalen und kreativen Möglichkeiten zu erkennen, zu nutzen und zu erweitern. Auch der deutschen Mundart soll im Rahmen einer Thematisierung von sozialen, kulturellen und sprachlichen Erfahrungen eine besondere Bedeutung zukommen.

5.1.2 Didaktische Grundsätze

Der Unterricht im Fach „Deutsch, Lesen und Schreiben“ ist mit anderen Unterrichtsgegenständen gekoppelt. Im Fall von sprachlichen Entwicklungsrückständen oder Sprachstörungen von SchülerInnen sind spezielle Lernhilfen wie Sprachtherapie anzubieten. Da der Unterricht in der Allgemeinen Sonderschule immer die besonderen Lernbedingungen der SchülerInnen berücksichtigt, ergeben sich daraus

- die Arbeit mit individuellen Förderplänen
- eine zieldifferente Strukturierung
- eine binnendifferenzierte Organisation des Lernprozesses und
- eine Sicherung der Lernmotivation (Lehrplan für die Allgemeine Sonderschule, „Didaktische Grundsätze“)

Gesprächssituationen sollen sich aus natürlichen Anlässen ergeben. Sprachliche Ausdrucksformen können in diesem Zusammenhang in verschiedenen Formen des Rollenspiels erprobt und erweitert werden (vgl. Lehrplan für die Allgemeine Sonderschule, „Didaktische Grundsätze“).

Das Erlernen der Lese- und der Schreibfertigkeiten ist eng aneinander geknüpft. Immer ist auch die Fähigkeit zum produktiven Umgang mit der (Schrift)Sprache zu fördern, wobei besonderes Augenmerk auf das Erweitern des Wortschatzes gelegt werden sollte. Um das Verfassen von Texten zu üben ist es sinnvoll, auf eine Schaffung von lebensnahen Schreibansätzen zu achten. Um die formale Richtigkeit von Texten zu gewährleisten, kann die Rechtschreibung auch separat mittels systematischer Übungen trainiert werden.

Im Bereich des Lesens ist es sinnvoll, von Beginn an verschiedene Textsorten im Unterricht zu verwenden, wobei bei der Auswahl dieser Texte der Erlebnis- und Erfahrungshintergrund der SchülerInnen miteinbezogen werden sollte. Durch eine abwechslungsreiche Beschäftigung mit verschiedenen Texten gelangen die SchülerInnen zu einer positiven Einstel-

lung zum Lesen. Auch die Bereitstellung adäquater Kinder- und Jugendliteratur (z.B. in einer Lesecke oder in der Schulbibliothek) ist notwendig, um die Lesemotivation der SchülerInnen zu erzeugen bzw. aufrecht zu erhalten (vgl. Lehrplan für die Allgemeine Sonderschule, „Didaktische Grundsätze“).

Im Unterricht ist immer darauf zu achten, dass die SchülerInnen dazu ermutigt werden, individuelle Lernstrategien und Methoden zu entwickeln, die beim Umgang mit sprachlichen Prozessen bzw. Anforderungen eingesetzt werden können. Dazu ist es notwendig, Situationen zu schaffen, in denen die SchülerInnen individuelle Lernstrategien entwickeln bzw. sich der Methoden bewusst werden können, die sie beim Gebrauch der Sprache auf verschiedenen Ebenen einsetzen (vgl. Lehrplan für die Allgemeine Sonderschule, „Didaktische Grundsätze“).

5.1.3 Lehrstoff der Grundstufen I und II

In der Grundstufe I und II der Allgemeinen Sonderschule werden noch keine Schularbeiten durchgeführt. Erst ab Beginn der Sekundarstufe I sind diese Leistungsüberprüfungen von den SchülerInnen zu absolvieren.

Der Lehrstoff im Fach „Deutsch, Lesen und Schreiben“ gliedert sich in folgende Bereiche: Hören und Sprechen, Lesen und Schreiben, Umgang mit Texten sowie Gestalten und Durchschauen der Sprache. Aufgrund des sehr umfangreichen Lehrstoffes, werden in Folge ausschließlich die Lernziele der Grundstufe I und II zusammenfassend dargestellt.¹⁷

5.1.3.1 Grundstufe I

Im Bereich des Hörens und Sprechens wird angestrebt, dass die SchülerInnen am Ende der 2. Schulstufe dazu in der Lage sind, anderen Personen aufmerksam zuzuhören und sich zu dem Gehörten in verschiedenartigen Situationen sprachlich adäquat äußern können. Diese Fähigkeit beinhaltet auch das Einhalten von Gesprächsregeln sowie die Fähigkeit zur Erweiterung des Wortschatzes und die richtige Artikulation von Lauten, Wörtern, Sätzen und Texten.

¹⁷ Die vollständige Auflistung des Lehrstoffes der einzelnen Schulstufen kann im Lehrplan für die Allgemeine Sonderschule (zu finden auf der Homepage der Community Integration Sonderpädagogik – CiS – unter www.cisonline.at [letzter Zugriff am 12.07.2012]) nachgelesen werden.

Im Bereich des Lesens und Schreibens sollen die SchülerInnen Lesemotivation entwickeln. Auch die Erfassung von Wortbausteinen und die anschließende Erarbeitung von Wörtern, Satzteilen und Sätzen werden angestrebt. Die für das Schreiben notwendige Grob- und Feinmotorik soll trainiert und das Verständnis für Bewegungsrichtung und Bewegungsformen des Schreibprozesses soll entwickelt werden, sodass in einer Schriftart schließlich frei geschrieben werden kann.

Beim Umgang mit Texten soll das Aufschreiben von Erlebnissen und Beobachtungen in kurzen Sätzen geübt werden. Vorgegebene Textteile sollen ergänzt werden und Handlungsanweisungen verstanden werden können. Auch die dazu notwendige Differenzierung von wichtigen und weniger wichtigen Informationen soll den SchülerInnen möglich sein.

Für das Gestalten und Durchschauen der Sprache ist es nötig, sprachliche Elemente zu erkennen und Sätze als Sinneinheiten zu begreifen. Die gängigen Wortarten sollen benannt werden können und der Wortschatz soll eine kontinuierliche Erweiterung erfahren (vgl. Lehrplan für die Allgemeine Sonderschule, „Lehrstoff der Grundstufe I“).

5.1.3.2 Grundstufe II

In der 3. und 4. Schulstufe ist es für den Bereich des Hörens und Sprechens notwendig, dass die SchülerInnen Gehörtes differenziert wahrnehmen und wiedergeben und sich somit auch anderen Personen mitteilen können. Gesprächsregeln sollen beachtet werden und es soll lautrichtig und verständlich gesprochen werden. Auch der vorhandene Wortschatz und der Satzbau sollen altersadäquat angewendet werden können.

Beim Lesen und Schreiben sollen die SchülerInnen der Grundstufe II den Lesestoff entsprechend der persönlichen Interessen auswählen. Piktogramme und Symbole sollen erkannt und verstanden werden. In Folge soll das Verständnis vorhanden sein, dass alle Zeichen Träger von Informationen sind. Die österreichische Schreibschrift soll beherrscht werden und der allgemeine Grundwortschatz sollte möglichst orthographisch korrekt wiedergegeben werden können.

Beim Umgang mit Texten sollen die SchülerInnen Informationen von verschiedenen Textsorten (z.B. Sachtexte, kindgerechte literarische Texte) sammeln, ordnen und bearbeiten können. Handlungsanweisungen sollen verstanden werden und umgesetzt werden können.

Das Gestalten und Durchschauen der Sprache soll sich in der kreativen Gestaltung von Buchstaben, Wörtern und Texten zeigen. Die Wortarten sollen nun erkannt und richtig angewendet werden und die Bedeutungsveränderung von Wörtern durch Hinzufügen oder Wegnehmen von Elementen soll den SchülerInnen möglich sein. Auch in der Anwendung der Zeitformen und Satzzeichen sollten die SchülerInnen sicher sein (vgl. Lehrplan für die Allgemeine Sonderschule, „Lehrstoff Grundstufe II“).

5.2 Lehrplanzusatz Volksschule und Sonderschule (Unterstufe): „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch“

Zusammen mit dem Lehrplan „Deutsch, Lesen und Schreiben“ bildet dieser Lehrplanzusatz die Grundlage für das Lehren und Lernen von Deutsch als Zweitsprache (DaZ).¹⁸

Besonders betont wird, dass aufgrund der teilweise sehr unterschiedlichen Vorkenntnisse der SchülerInnen nur auf der Ebene der klassenbezogenen Jahresplanung – und nicht im Lehrplan – auf den detaillierten Verlauf bzw. die genaue Planung des DaZ-Unterrichts eingegangen werden kann (vgl. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr. 6/2011, S. 5).

Der Lehrplanzusatz „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch“¹⁹ versteht sich als mehrjähriges Lernkonzept, welches nicht nach Schulstufen unterteilt ist. Je nach Vorkenntnissen werden die SchülerInnen auf entsprechendem Niveau gefördert. Dieser Unterricht orientiert sich in vielen Fällen an den Lernzielen und Vermittlungsformen des allgemeinen Lehrplans für Deutsch (vgl. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr. 6/2011, S. 5).

¹⁸ Im Folgenden wird auf den Zusatz zum Lehrplan der Volks- und Sonderschule (Unterstufe) „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch“ eingegangen. Dies ist erwähnenswert, da für den DaZ-Unterricht in der Sekundarstufe besondere didaktische Grundsätze formuliert wurden, die hier nicht besprochen werden. Ebenfalls existiert die unverbindliche Übung „Unterstützendes Sprachtraining Deutsch“ (USD) an Handelsakademien und Handelsschulen, welche in dieser Arbeit aber ebenfalls nicht thematisiert wird.

¹⁹ auch: „Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“ (vgl. z.B. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr. 6/2011)

Für *außerordentliche SchülerInnen mit nichtdeutscher Erstsprache*²⁰ kann ein DaZ-Unterricht im Ausmaß von bis zu 12 Wochenstunden angeboten werden. Es ist möglich, diesen Förderunterricht sowohl parallel zum Unterricht in den Pflichtgegenständen als auch gemeinsam mit diesem durchzuführen. Wird der DaZ-Unterricht jedoch zusätzlich zum regulären Unterricht angeboten, so muss darauf geachtet werden, dass die zeitliche Zusatzbelastung von SchülerInnen fünf Wochenstunden nicht übersteigt. Dies kann nur erreicht werden, indem entweder der Förderunterricht begrenzt wird oder aber Kürzungen in anderen Unterrichtsgegenständen vorgenommen werden. Ein Angebot dieses Zusatzunterrichts ist bei Bedarf ganzjährig anzubieten (vgl. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr. 6/2011, S. 5).

Für *ordentliche SchülerInnen mit nichtdeutscher Erstsprache* kann ein besonderer DaZ-Unterricht im Ausmaß von bis zu fünf Wochenstunden angeboten werden. Auch dieser Zusatzunterricht kann parallel zum Unterricht in den Pflichtgegenständen oder gemeinsam mit diesem geführt werden. Auch der DaZ-Unterricht für ordentliche SchülerInnen kann bei Bedarf ganzjährig angeboten werden. Erfolgt der zusätzlich angebotene DaZ-Unterricht im Rahmen von 3 bis 5 Stunden, so kann es für die teilnehmenden SchülerInnen zu einer Reduktion der Stundenanzahl in den Pflichtgegenständen von bis zu 3 Wochenstunden kommen (vgl. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr. 6/2011, S. 5).

5.2.1 Bildungs- und Lehraufgabe

SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch erwerben im Rahmen des DaZ-Unterrichts eine weitere Sprache. Dies stellt einen vielfältigen, interkulturellen Lernvorgang dar, bei dem es vor allem darum geht, die spezifischen Lebensbedingungen der SchülerInnen zu berücksichtigen und diese zu ermutigen, Bereiche der eigenen Kultur darzustellen und sich kritisch mit der eigenen Kultur sowie mit Kulturen anderer SchülerInnen auseinanderzusetzen. Dieses so genannte „interkulturelle Lernen“ soll auf das Leben in einer

²⁰ Die Aufnahme von außerordentlichen SchülerInnen wird in §4 des SchUG geregelt. Es gilt, dass schulpflichtige Kinder und Jugendliche nur dann als außerordentliche SchülerInnen die Aufnahme als ordentliche/r SchülerIn aufgrund mangelnder Kenntnis der Unterrichtssprache nicht zulässig ist (§3 Abs. 1 b) oder der Schüler/die Schülerin zur Ablegung einer Einstufungsprüfung zugelassen wird (§3 Abs. 6). Die Aufnahme als außerordentliche/r SchülerIn im Sinne des Abs. 2 ist höchstens für die Dauer von zwölf Monaten zulässig. Im Falle einer Aufnahme während des zweiten Semesters beginnt diese Frist erst mit dem folgenden 1. September zu laufen. Für genauere Informationen siehe §4 des SchUG.

multikulturellen Gesellschaft vorbereiten (vgl. Lehrplan für die Allgemeine Sonderschule, „Lehrplanzusatz - Bildungs- und Lehraufgabe“).²¹

Der Deutschunterricht hat die Aufgabe, SchülerInnen in Zusammenhang mit deren sprachlicher und kultureller Sozialisation so zu fördern, dass eine Voraussetzung für die Integration im schulischen und gesellschaftlichen Bereich geschaffen wird (vgl. Lehrplan für die Allgemeine Sonderschule, „Lehrplanzusatz - Bildungs- und Lehraufgabe“).

Während des Prozesses des Erwerbs der Zweitsprache Deutsch soll die Erstsprache immer berücksichtigt und miteinbezogen werden, da diese eine wesentliche Voraussetzung für jeden weiteren Spracherwerb ist. Kooperatives Von- und Miteinanderlernen aller SchülerInnen soll angeregt und ermöglicht werden.

Jene SchülerInnen, die eine andere Erstsprache als Deutsch haben, sollen zunächst Freude daran gewinnen, die Zweitsprache zu erwerben. Die deutsche Standardsprache soll immer besser verstanden werden und auch eine Verständigung in dieser soll erfolgen können, so dass eine Beteiligung am Unterricht möglich wird. Die SchülerInnen sollen weitere Arbeits- und Lerntechniken kennenlernen, die den Erwerb der Zweitsprache unterstützen (vgl. Lehrplan für die Allgemeine Sonderschule, „Lehrplanzusatz - Bildungs- und Lehraufgabe“).

5.2.2 Didaktische Grundsätze

An dieser Stelle ist besonders hervorzuheben, dass Unterricht in jeder Form auch als Sprachlernsituation aufzufassen ist. Zunächst sollte deswegen festgestellt werden, in welcher Sprache bzw. in welchem Schriftsystem die SchülerInnen alphabetisiert wurden (falls eine Alphabetisierung bereits erfolgt ist). Auch die Motivation sowie die vorhandenen Möglichkeiten und die tatsächliche Ausdrucksfähigkeit sind im Zuge der Einschätzung der individuellen Lernfähigkeit zu berücksichtigen (vgl. Lehrplan für die Allgemeine Sonderschule, „Lehrplanzusatz - Didaktische Grundsätze“).

²¹ Um die besondere Wichtigkeit von interkulturellem Lernen zu betonen und dieses in den Unterricht zu implementieren, wurde das **Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“** formuliert. Es geht vor allem darum, sich mit verschiedenen Aspekten anderer Kulturen auseinanderzusetzen, um kulturelle Vielfalt für die SchülerInnen als wertvoll erfahrbar zu machen. Das Unterrichtsprinzip hat auch dann seine Gültigkeit, wenn in einer Klasse keine SchülerInnen mit Migrationshintergrund bzw. keine SchülerInnen, die einer autochthonen Volksgruppe angehören, sind. (Für genauere Informationen siehe die Homepage des BMUKK unter www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/interkult_lernen.xml. [Zugriff am 10.06.2012]). Im Bezug auf die Interkulturellen Pädagogik und die Prinzipien des Interkulturellen Lernens im Bereich der sprachlichen Förderung von SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch in der Sonderschule ist die Publikation *Integration ausländischer Kinder im Deutschunterricht* von Cornelia Kummer (PH Graz 2004) zu empfehlen.

Generell erfolgt der Spracherwerb der Zweitsprache ungesteuert im Wechselspiel von Global- und Detailverständnis im Handlungs- und Sprachkontext sowie unter Einbeziehung von Kenntnissen in der Erstsprache bzw. von eventuell bereits vorhandenen Kenntnissen in der Zweitsprache.

Während dieses Prozesses ist ein großes Feingefühl seitens des Lehrpersonals vonnöten. SchülerInnen, die sich kaum in der Zweitsprache verständigen können, sollen z.B. nicht dazu angehalten werden, Texte frei zu verfassen. Hier sollte der Fokus eher auf lustbetontes Schreiben (z.B. Gestalten von Piktogrammen, Beschriftung von Zeichnungen) gelegt werden. Korrekturen in sprachlicher und sachlicher Hinsicht sind stets behutsam und verständnisvoll vorzunehmen.

Einen klaren Schwerpunkt im Unterricht von Deutsch als Zweitsprache soll die Entwicklung der mündlichen Ausdrucksfähigkeit (z.B. Aussprache und Intonation) bilden. Im Bezug auf die vier Fertigkeiten gilt, dass Hörverstehen vor dem Sprechen und Leseverstehen vor dem Schreiben vermittelt werden sollte. Dabei ist zu beachten, dass Lesen und Schreiben zunächst vor allem lustbetont vermittelt werden sollen, um die Motivation der SchülerInnen zu wecken und sie zum eigenständigen Spracherwerb anzuregen (vgl. Lehrplan für die Allgemeine Sonderschule, „Lehrplanzusatz - Didaktische Grundsätze“).

5.2.3 Lehrstoff

Wie bereits erwähnt, ist der Lehrstoff in diesem Fall nicht nach Schulstufen gegliedert, sondern richtet sich nach den speziellen Bedürfnissen der SchülerInnen. Die Themen der einzelnen Teilbereiche sollten immer in Bezug zu den kulturellen und soziokulturellen Aspekten aller in der jeweiligen Klasse vertretenen Kulturen stehen. Auf die spezielle Lebenssituation der SchülerInnen (z.B. Familie, Schule, Freizeit, Lebensgewohnheiten) sollte im Unterricht immer eingegangen werden.

Um den Erwerb des Hörens und Sprechens in der Zweitsprache zu fördern, wird im Lehrplan vorgeschlagen, phonetische Übungen durchzuführen, um die Eigenschaften von Lauten und Lautgruppen zu erfassen und schließlich auch den Sinn einfacher sprachlicher Äußerungen verstehen und eine angemessene Reaktion setzen zu können. Ebenfalls im Vordergrund steht im Teilbereich des Hörens und Sprechens die Erweiterung des aktiven und passiven Wortschatzes. Zu diesem zählt auch der für die verschiedenen Unterrichtsgegenstände benötigte Fachwortschatz.

Beim Lesen und Schreiben ist es wichtig, zunächst Strategien für das Abschreiben zu entwickeln und Wortbedeutungen abzuklären. Auch hier ist die Erweiterung des Wortschatzes eine wichtige Aufgabe. Zusätzlich soll das Erkennen und Verstehen formeller Eigenheiten der Sprache gefördert werden. Zur Förderung der Motivation sollte das Lesen und Schreiben stets lustbetont erfolgen.

Für den Umgang mit Texten ist es unerlässlich, dass die SchülerInnen die Bedeutung von Wörtern aus dem Zusammenhang erschließen können. Nur so sind ein Verständnis des Textes und eine angemessene Reaktion auf diesen möglich. Auch Nachschlagetechniken sollen erworben werden.

Um die zu erlernende Zweitsprache gestalten und durchschauen zu können, ist es notwendig, dass sich die SchülerInnen Strategien zum Betrachten, Vergleichen und Entdecken von den dieser Sprache eigenen Strukturen (z.B. syntaktische Stellung des Prädikats, Mehrzahlbildungen, Anwenden der Fälle) aneignen. Auch der Vergleich der Zweitsprache mit der Erstsprache soll angeregt werden (vgl. Lehrplan für die Allgemeine Sonderschule, „Lehrplanzusatz - „Lehrstoff“).

5.3 Didaktische Modelle des DaZ-Unterrichts

Im Rahmen der Erklärung von Inhalten für den Unterricht im Fach „Deutsch, Lesen und Schreiben“ und „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch“ wird darauf hingewiesen, dass Sprachverständnis und -produktion natürlich auch für den Unterricht in anderen Fächern von essentieller Bedeutung sind. Wie diese im Lehrplan erläuterten Inhalte und Ideale aber konkret umgesetzt werden, bleibt jeder Lehrperson selbst überlassen.

Ob die Lehrpersonen tatsächlich auf diese Aufgabe vorbereitet sind, bleibt fraglich. Tatsächlich ist es nämlich so, dass in der Ausbildung kaum auf den Bereich „Deutsch als Zweitsprache“ eingegangen wird.

An der Pädagogischen Hochschule (PH) Wien ist dieses Thema im Bachelorstudium für das Lehramt an Sonderschulen mit gerade einmal 2 Semesterwochenstunden (SWS) abgedeckt. Weitere 6 SWS können freiwillig im Rahmen eines individuellen Studienschwerpunktes gewählt werden. Weitere Studienschwerpunkte wie „Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts“ sowie „Stärkung sozialer Kompetenzen“ beschäftigen sich nur margi-

nal mit der Auseinandersetzung im Bezug auf die spezielle Situation der sprachlichen Heterogenität bzw. des Erwerbs von Deutsch als Zweitsprache (vgl. Curriculum der PH Wien). An der PH Niederösterreich wird der Schwerpunkt „Deutsch als Zweitsprache“ in 2 Modulen im Rahmen von ebenfalls nur 2 SWS abgedeckt. Zwar gibt es andere Lehrveranstaltungen, in denen die Schwerpunkte „Unterrichtserteilung in mehrsprachigen und kulturell heterogenen Klassen“ sowie „Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts“ behandelt werden. Explizit auf das Fach Deutsch bzw. auf die Vermittlung der deutschen Sprache, wird aber nur in einem Bruchteil dieser Lehrveranstaltungen eingegangen (vgl. Curriculum der PH NÖ).

Weiterführende Kompetenzen im Bereich des DaZ-Unterrichts können die Lehrenden in Fortbildungsseminaren erwerben. Deren Besuch erfolgt auf freiwilliger Basis.

Die scheinbar geringe Relevanz dieses Fachbereichs für die LehrerInnenausbildung ist interessant, vor allem wenn man bedenkt, dass bereits 52,5% der SchülerInnen in Wien und 20,0% der SchülerInnen in Niederösterreich, die im Schuljahr 2010/2011 eine Allgemeine Sonderschule besuchten, eine andere Erstsprache/andere Erstsprachen als Deutsch sprachen. Die häufigsten Erstsprachen dieser SchülerInnen sind Bosnisch/Kroatisch/Serbisch und Türkisch. (vgl. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr. 2/2012, S. 15ff).²²

Auch wenn dem DaZ-Unterricht in der LehrerInnenausbildung im Moment eher geringe Bedeutung zukommt, so wurden dennoch im Rahmen des wissenschaftlichen Diskurses bereits zahlreiche methodische und didaktische Konzepte für den Deutsch als Zweitsprache-Unterricht im schulischen und außerschulischen Kontext formuliert.

Da diese Konzepte im Rahmen eines Unterrichts – nicht nur in Deutsch, sondern auch in allen anderen schulischen Fächern – unbedingt aufgegriffen und umgesetzt werden sollten, um den SchülerInnen bestmögliche Unterstützung beim Erlernen der Zweitsprache zu bieten, werden diese nun in Kürze in den Folgenden Unterkapiteln dargestellt.

²² Für genauere Informationen sowie für Werte in absoluten Zahlen für alle Bundesländer und Österreich gesamt siehe: Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 2/2012

5.3.1 Allgemeines zu methodischen und didaktischen Konzepten

Das Fach „Deutsch als Zweitsprache“ ist ein aus der Praxis entstandenes Fach, das ab Ende der 1960er Jahre durch zunehmende Migration notwendig wurde. Zunächst wurden keine eigenen Konzepte entwickelt, sondern jene des Deutsch als Erstsprache-Unterrichts sowie des Fremdsprachenunterrichts übernommen.

Mittlerweile kam es zur Entwicklung eigener Methoden, und der DaZ-Unterricht wird nun zusätzlich zum regulären Unterricht angeboten.

Da in der Bundesrepublik Deutschland die deutsche Sprache weitgehend unhinterfragt Unterrichts- und Schulsprache ist, kommt der Förderung des Zweitsprachenerwerbs entsprechende Bedeutung zu, die damit zugleich weitgehend auf die Teilhabe am deutschsprachigen Schulunterricht ausgerichtet ist und mögliche andere Ziele wie beispielsweise die Ausbildung von Zweisprachigkeit – in Koordination mit dem Erstsprachenunterricht - wenig beachtet. (Luchtenberg 2001, S. 855)

Was Luchtenberg im Jahr 2001 im Bezug auf die Bundesrepublik Deutschland formulierte, trifft leider auch im Jahr 2012 noch auf Österreich zu. Auch wenn betont wird, dass die Alltagssituation und die individuellen Kommunikationsbedürfnisse der SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch berücksichtigt werden sollen, so wird die Ausbildung von Zweisprachigkeit noch immer hinter die Aneignung von Deutschkompetenzen gestellt.

Die Organisation des DaZ-Unterrichts weicht von dem regulären Deutschunterricht – dem „Deutsch als Muttersprache“ (DaM)-Unterricht (vgl. Rösch 2011) – in vieler Hinsicht ab. Einerseits wird er von SchülerInnen unterschiedlichen Alters aus mehreren Klassen besucht, weshalb neben dem sprachlichen hier vor allem auch soziales Lernen im Vordergrund steht. Aufgrund der vielen verschiedenen Herkunftssprachen der SchülerInnen können kontrastive Konzepte also in dieser Form von Unterricht nur dann umgesetzt werden, wenn tatsächlich eine sprachhomogene Gruppe zustande kommt.

Da der DaZ-Unterricht von den SchülerInnen sofort sprachliche Handlungsfähigkeit erfordert, andererseits aber auch einen ungesteuerten Spracherwerb mit sich bringt, der vom Sprachunterricht nicht beeinflusst wird, handelt es sich hier um eine ganz spezielle Lernsituation. Hieraus lässt sich einerseits die Handlungsorientierung, andererseits auch die Anwendung situativer Unterrichtskonzepte sowie die Entwicklung von Konzepten, welche den

ungesteuerten Spracherwerb ebenfalls berücksichtigen, erklären. Zu diesen Faktoren kommt auch noch wesentlich das Unterrichtsziel, welches darin liegt, in möglichst kurzer Zeit Deutschkompetenzen zu erwerben, die es möglich machen, dem Regelunterricht zu folgen (vgl. Luchtenberg 2001, S. 855).

Die Tatsache, dass Deutsch als Zweitsprache nach wie vor kein etabliertes Schulfach ist, sondern oftmals eher als „Nachhilfe“-Unterricht deklariert wird, ist für Luchtenberg aber nicht nur negativ besetzt, sondern durchaus auch als Chance zu werten. Aufgrund der offenen Organisationsform und dem Fehlen von fixen Lehrplänen, ergeben sich vielfältige Möglichkeiten, den DaZ-Unterricht zu gestalten (vgl. Luchtenberg 2001, S. 855).

Dass die Aneignung von Sprache bzw. der Erwerb von Sprachkompetenz auf verschiedenen Ebenen einen großen Einfluss auf den Erwerb von sachbezogenem Wissen hat, steht wohl außer Frage (vgl. z.B. Zydatiß 2010).

Apeltauer bemerkt im Bezug auf sprachliche Vorerfahrungen bei Schuleitritt, dass Kinder ohne Migrationshintergrund über ca. 3000-5000 Wörter verfügen. Kinder mit Migrationshintergrund verfügen in den meisten Fällen jedoch über deutlich weniger Wörter (vgl. Apeltauer 2004). Vor allem Begriffe aus dem Allgemeinwortschatz werden von SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch bei Schuleintritt noch nicht beherrscht (vgl. Baur et al. 1993). Gerade die Beherrschung eines Basiswortschatzes ist aber für den weiteren Erwerb der deutschen Sprache essentiell. So werden Grundschüler mit ca. 3000 neuen Wörtern pro Schuljahr konfrontiert. Als Vergleich nennt Apeltauer Zahlen aus dem Englischunterricht, wo den SchülerInnen nur 500-600 Wörter pro Schuljahr präsentiert werden (vgl. Apeltauer 2008, S. 244). Neben dem ungesteuerten Erwerb des Lexikons durch Alltagskommunikation werden Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch täglich zusätzlich mit ca. 10 neuen Wörtern konfrontiert.

Hierbei ist zu beachten, dass der eingeschränkte allgemeinsprachliche Wortschatz die Aufnahme neuer Wörter erschwert, da weniger Vernetzung, Ableitung oder Analogiebildung möglich ist. (Ahrenholz 2010, S. 18f)

Ahrenholz betont, dass der Wortschatzerwerb ein langsamer Prozess ist. Wörter werden erst nach einiger Zeit und vielen Wiederholungen verstanden. Die Entwicklung der Fähigkeit, diese neu erlernten Wörter selbstständig während eines Redeflusses anzuwenden, erfolgt

wieder erst nach einiger zusätzlicher Zeit. So wie also Lernen den Erwerb von Sprache bedingt, so ist der Erwerb von Wortschatz immer auch eine Voraussetzung für das Erlernen neuer Inhalte (vgl. Ahrenholz 2010, S. 18).

Während es mittlerweile viele didaktische Modelle gibt, die danach streben, Konzepte und Methoden des DaZ-Unterrichts in verschiedenen Unterrichtsfächern anzuwenden, wird nun auf didaktische und methodische Konzepte eingegangen, die im grundlegendsten und wichtigsten aller Unterrichtsfächer angewendet werden (können), um den Zweitspracherwerb in den Grundstufen I und II zu unterstützen und zu fördern, nämlich im Fach „Deutsch, Lesen und Schreiben“.

Über diese didaktischen Möglichkeiten und Ansätze Bescheid zu wissen, ist sehr wichtig für Lehrkräfte, damit der für die Klasse passende Ansatz gewählt und umgesetzt werden kann. Gerade in der Sonderschule, in der eine integrative bzw. inklusive Didaktik in allen Fächern angewendet werden sollte, ist eine Implementierung einer solchen vor allem im Fach Deutsch von ganz essentieller Bedeutung, um eine bestmögliche Förderung der SchülerInnen in allen Fächern zu gewährleisten.

Wie bereits erwähnt, gibt es zahlreiche didaktische Ansätze, wenn es um die Vermittlung von Deutsch (als Erst- oder Zweitsprache) geht. Immer wichtiger werden Ansätze, bei denen beide SchülerInnengruppen – jene mit Deutsch als Erstsprache und jene mit Deutsch als Zweitsprache – gleichermaßen profitieren.

Seit jeher besteht jedoch auch eine wesentliche Kontroverse zwischen Sprachlehr- und SprachlernforscherInnen im Bezug auf die Frage, ob eine zweite Sprache mithilfe expliziter Bewusstmachung von sprachlichen Regeln oder eher durch den ungesteuerten Kontakt mit Sprache gelehrt bzw. gelernt werden soll. Die Richtigkeit beider Ansätze wird in zahlreichen Studien belegt. Obwohl es gerade in der Grundschule sinnvoller erscheinen mag, die zweite Sprache spielerisch und ungesteuert zu erwerben, da der Erstspracherwerb zu diesem Zeitpunkt noch nicht abgeschlossen ist, gibt es durchaus auch Fakten, die für eine zusätzliche Konzentration auf strukturelle Aspekte der Sprache sprechen.

In den folgenden Unterkapiteln werden nun verschiedene gängige Modelle der Deutschdidaktik, die in sprachlich heterogenen Schulklassen sowie im Deutsch als Zweitsprache-Unterricht eingesetzt werden (können), vorgestellt und näher erläutert.

5.3.2 Integrativer/Interkultureller Deutschunterricht

Vom Standpunkt der SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch aus, ist auch der Regelunterricht in Deutsch eigentlich ein Zweitsprachenunterricht. Aus diesem Grund sind auch für den Regelunterricht in Deutsch integrative Konzepte anzustreben (vgl. Hegele/Pommerin 1983; Luchtenberg 2001).

Breits im Jahr 1983 entwickelten Hegele und Pommerin das Konzept eines erfahrungsentfaltenden und verständigungsorientierten Deutschunterrichts, mithilfe dessen verdeutlicht wurde, dass auch Kinder mit der Erstsprache Deutsch von diesem Ansatz profitieren.

Gemäß diesem Ansatz muss immer von einer bestimmten kommunikativen Situation ausgegangen werden, welche eine Vielzahl kommunikativer Strategien nötig bzw. möglich macht. Authentische Texte sollen verwendet und bearbeitet werden und so dem Spracherwerb sowie der Erweiterung der sprachlichen Kompetenzen dienen (vgl. Hegele/Pommerin 1983 in Luchtenberg 2001, S. 856).

Steinig entwarf 1988 das Konzept des partnerschaftlichen Lernens. Ein Thema, ein Bild oder eine Geschichte werden den SchülerInnen von der Lehrperson vorgegeben und diese sollen sich dann darüber unterhalten. Auch sprachliche Fragen versuchen die SchülerInnen untereinander zu klären (vgl. Steinig 1988 in Luchtenberg 2001, S. 856).

Auch Rösch betont im Hinblick auf die heterogene Situation in Klassenzimmern die Wichtigkeit, DaZ-didaktische Elemente in den Regelunterricht aller Fächer zu integrieren, um allen SchülerInnen gerecht werden zu können. Hierbei ist es wichtig zu beachten, dass alle vier sprachlichen Fertigkeiten (Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben) im Unterricht vorkommen. Hörübungen können z.B. mit Artikulationsübungen kombiniert werden, während sich das Leseverstehen mithilfe von Entschlüsselungshilfen (Wortlisten, Dialoge zu thematisch relevanten Vorerfahrungen, Bilder zu Texten usw.) erleichtern lässt. Wenn Methoden wie diese nicht nur durch die Lehrperson vorgegeben werden, sondern die SchülerInnen sich diese vielmehr auch als Methodenkompetenz aneignen, dann können sie in weiterer Folge schließlich auch im Regelunterricht selbstständig genutzt werden. Was die Sprachproduktion betrifft ist zu sagen, dass gerade bei Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch darauf zu achten ist, dass diese Vermeidungsstrategien überwinden und sich dazu ermutigt fühlen, die Sprache „auszuprobieren“. Auf genaue Sprache (kein Verschlucken der Endungen, richtige Satzstellung usw.) ist immer zu achten (vgl. Rösch 2009, S. 42f).

5.3.2.1 Einbeziehung von Erstsprachen

Dirim hält es im Rahmen eines integrativen Deutschunterrichts für ratsam, die Erstsprachen der SchülerInnen mit einzubeziehen, da sich die Kinder einerseits positiv aufgewertet fühlen und sogar gebeten werden können, als „ExpertInnen“ über ihre Sprachen Auskunft zu geben. Auch ist es durch einen Sprachvergleich möglich, Themen und Inhalte emotional und kognitiv besser zu festigen (vgl. Dirim 2009, S. 43f). Voraussetzung hierfür ist es jedoch, dass sich auch die Lehrpersonen ständig sprachlich weiterbilden, indem sie sich mit Sprachvergleichen beschäftigen und den erworbenen Wissensstand in Folge im Unterricht einsetzen (vgl. Dirim 2009, S. 44). Laut Dirim können die Erstsprachen der SchülerInnen auf mehrere Weise in den Unterricht integriert werden, ohne die Vorrangstellung des Deutschen als gemeinsame Sprache zu gefährden.

Es ist möglich, dass die SchülerInnen unter sich in ihren jeweiligen Erstsprachen sprechen, im Unterricht mit der Lehrperson hingegen sollten sie Deutsch sprechen. So ist es möglich, die situative Anwendbarkeit der verschiedenen Sprachen für die Kinder spürbar zu machen. Auf freiwilliger Basis können SchülerInnen mit gleichen Erstsprachen zusammengesetzt werden. Im Lauf der Zeit könnten sich so sprachliche Arbeitsgruppen bilden, die bei der Bearbeitung von Gruppenarbeiten multilinguale Sprechstrategien anwenden (vgl. Dirim 2009, S. 44).

5.3.2.2 Anfangsunterricht und DaZ

Das Erlernen des Lesens und des Schreibens stellt große didaktische Herausforderungen dar, da viele Konzepte für Deutsch als Erstsprache bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache nicht anwendbar sind. Sowohl im Bereich des Arbeitens mit der Anlauttabelle, als auch im Hinblick auf die Rechtschreibung orientieren sich Kinder oftmals an den Begriffen der Erstsprache oder wechseln zwischen der Erst- und der Zweitsprache. Dies zu erkennen, ist die Aufgabe der Lehrpersonen. Rösch betont, dass es dabei nicht darum geht, jede einzelne erstsprachlich bedingte schriftliche Leistung als solche zu erkennen, sondern vielmehr darum, diese Strategie an sich zu erkennen und die SchülerInnen auf Strategien hinzuweisen, die ihnen beim Erwerb der deutschen Sprache helfen (vgl. Rösch 2009, S. 46f).

Auch hier betont Rösch, dass es für SchülerInnen wesentlich einfacher ist, Grundoperationen in der dominanten Sprache zu entwickeln und sie erst im Anschluss in die Zweitsprache zu transferieren. Eine Möglichkeit, DaZ-SchülerInnen Unterstützung für die Alphabetisie-

rung anzubieten ist die so genannte „koordinierte zweisprachige Alphabetisierung“, bei der zunächst jene Buchstaben eingeführt werden, die in beiden Sprachen gleich sind. Buchstaben, die sich unterscheiden und bei denen Verwechslungsgefahr besteht, werden anschließend mittels Sprachvergleich behandelt. Hier betont sie, dass Alphabetisierung immer die Aufgabe des Regelunterrichts ist. Der DaZ-Unterricht kann nur eine unterstützende Hilfestellung bieten (vgl. Rösch 2009, S. 47ff). DaZ-SchülerInnen, die nur in der Zweitsprache (und nicht in der Erstsprache) alphabetisiert werden, brauchen ganz besondere Unterstützung. Ein positives Selbstkonzept der SchülerInnen ist in jedem Fall Voraussetzung für ein Gelingen der Alphabetisierung. Dafür ist es notwendig, dass sich die Lehrpersonen im Vorgehen abstimmen und sich kontinuierlich miteinander austauschen.

5.3.2.3 Wortschatzarbeit

Der Wortschatz, der erarbeitet werden muss, ergibt sich aus mehreren Anforderungen. Einerseits sollen alle SchülerInnen dem Regelunterricht folgen können. Andererseits sollen sich die Kinder auch in ihrer Umgebung sprachlich bewegen und selbst einbringen können. Als Basis kann ein definierter Grundwortschatz herangezogen werden, wobei der Wortschatz jedoch immer auf den im Unterricht behandelten Themen basieren soll.

Zunächst ist es wichtig, Inhaltswörter (Nomen, Verben, Adjektive) zu erwerben, anschließend sollen auch Strukturwörter (Präpositionen, Adverbien, Konjunktionen, Artikel, Pronomen etc.) zum Einsatz kommen, da diese es erst ermöglichen, Sätze bzw. Texte zu bilden. Neue Wörter können durch Umschreiben, Zeigen oder herkunftssprachliche Definitionen eingeführt werden. Auch eine Klassifizierung des Wortes in Ober- und Unterbegriffe oder die Zuordnung zu einer Wortfamilie scheinen hier sinnvolle Mittel zur Entfaltung des Wortschatzes zu sein (vgl. Rösch 2009, S. 53).

5.3.2.4 Hören und Hörverstehen

Betreffend des Hörens und des Hörverstehens spricht Rösch von einem „Sprachbad“. Da der Unterricht monolingual erfolgt, müssen Kinder „in die Sprache eintauchen“. Das ist nicht unproblematisch, wenn man bedenkt, dass sich der verlässliche Input in der Zweitsprache oftmals nur auf den Unterricht beschränkt, der oftmals nicht speziell auf die Bedürfnisse von SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch ausgerichtet ist (vgl. Rösch 2009, S. 54).

Die Entwicklung des Hörverstehens ist ein komplexer Prozess. Die wahrgenommenen Laute müssen analysiert werden und es muss ihnen eine Bedeutung zugeordnet werden. Um abzusichern, dass neue Bedeutungen verankert werden, sollte die Vermittlung neuer Informationen immer unter Berücksichtigung der jeweiligen Vorerfahrungen der SchülerInnen erfolgen und entsprechend unterstützt werden (durch Bildmaterial, Mimik etc.). Im Hinblick auf die Entwicklung einer adäquaten Aussprache weisen SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch keine Schwierigkeiten auf (vgl. Rösch 2009, S. 55).

Grundsätzlich gilt, dass Hörtexte im Anfangsunterricht nicht länger als 1 bis 2 Minuten sein sollten. Das Hörverstehen sollte umfassend trainiert werden. Zu unterscheiden ist dabei das inhaltsorientierte, globale Verstehen (authentisches Hören) vom detailorientierten Verstehen (analytisches Hören) (vgl. Rösch 2009, S. 55f).

5.3.2.5 Sprechen und Sprechen üben

Sprachlicher Input wird im Lauf der Sprachentwicklung zunächst wahrgenommen und verstanden, anschließend gespeichert und umstrukturiert und erst in Folge wieder abgerufen und als Output verwendet. Die Lehrsprache, die einen wesentlichen Teil des sprachlichen Inputs in der Zweitsprache ausmacht, sollte deswegen immer Vorbildcharakter haben.

Sprechen lässt sich auf viele Weisen üben: freies, authentisches Sprechen, gelenktes Sprechen, Nachsprechen, rhythmisches Sprechen, dialogisches Sprechen, handlungsbegleitendes Sprechen etc. Mögliche Ausspracheprobleme sollten durch einen Logopäden/eine Logopädin abgeklärt werden, die im besten Fall auch die Erstsprache des Kindes beherrscht. Dies ist notwendig, damit erschlossen werden kann, ob es sich um ein allgemeines Problem oder um eine durch den Erwerb des Deutschen bedingte Schwierigkeit handelt. (vgl. Rösch 2009, S. 56f).

5.3.2.6 Lesen und Leseverstehen

Lesen ist nicht nur ein aktiver Prozess, in den die SchülerInnen ihr eigenes Wissen bzw. ihre eigenen Vorstellungen einbringen, sondern es handelt sich dabei auch um einen konstruktiven Prozess, im Zuge dessen eine Entschlüsselung und Wiedererkennung von Phonem-Graphem-Zuordnungen erfolgen muss.

Die in der Grundschule vorrangig eingesetzten Textsorten (erzählende und literarische Texte sowie Sachtexte) können im Hinblick auf das Sinnverständnis erarbeitet werden. Dabei

ist es wichtig, für den subjektiven Zugang der SchülerInnen zum jeweiligen Thema offen zu sein, da die Lehrperson andernfalls manchmal nicht dazu in der Lage ist, die Kinder richtig zu verstehen. Neben der Textebene spielt aber auch die Ebene der sprachlichen Reflexion über einen Text eine wichtige Rolle. Oftmals besteht eine Differenz zwischen dem Verstandenen und dem, was die SchülerInnen über einen Text artikulieren. Üben lassen sich detailliertes, globales, suchendes sowie sortierendes Lesen (vgl. Rösch 2009, S. 59f).

5.3.2.7 Schreiben und Schreiben üben

Prinzipiell ist es wichtig, das Schreiben in für SchülerInnen nachvollziehbaren Zusammenhängen einzusetzen. Bei DaZ-Kindern müssen vor allem folgende Fragen berücksichtigt werden: Ist ihnen das lateinische Alphabet bekannt? Wie verbreitet ist Geschriebenes im sozialen Umfeld der Kinder? Sind alle Laute der Zielsprache auch in der Erstsprache vorhanden oder gibt es Abweichungen?

Das Ziel des Schreibens ist die Produktion von Texten. Für DaZ-SchülerInnen ist es eine große Hilfe, zunächst mit Textvorlagen zu arbeiten, die inhaltlich weiterentwickelt werden müssen. Eine andere Aufgabenstellung könnte die Bearbeitung des Wortschatzes oder der Struktur sein. Will man nicht mit Textvorlagen arbeiten, so eignen sich auch Bildgeschichten sehr gut zum Erwerb der Textkompetenz. Es ist jedoch in jedem Fall notwendig, SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch spezifische Hilfestellungen zum Wortschatz sowie zur Satz- und Textgrammatik anzubieten. Aspekte des Schreibens können z.B. mit Textvorlagen, Echotexten, Bildvorlagen, Lückentexten, Schnipseltexten, Kettentexten oder auch mit eigenen Texten geübt werden (vgl. Rösch 2009, S. 62ff).

5.3.2.8 Grammatik entdecken

Die Auseinandersetzung mit Grammatik soll immer im Bezug zu vorhandenen Lernschwierigkeiten erfolgen, wobei sich die Regelvermittlung an den Fähigkeiten der SchülerInnen orientieren soll. Es ist vor allem bei Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch wichtig, die Grammatik explizit zu vermitteln und zu trainieren. Ein Minimum an Grammatikvermittlung in der Grundschule ist die Flexion von Nomen, Pronomen und Adjektiven sowie ihre Abhängigkeit voneinander. Auch die Flexion von Verben ist ein wichtiger Bestandteil. Da die grammatischen Begrifflichkeiten sehr früh eingeführt werden, ist es wichtig, diese mithilfe von Gesten, Symbolen oder anderen nonverbalen Mitteln zu unterstützen bzw. zu

verdeutlichen. Es sollten ebenfalls grammatische Begrifflichkeiten etabliert werden, die die ganze Schulzeit hindurch verwendet werden (vgl. Rösch 2009, S. 65f).

5.3.3 Kommunikative Didaktik

Die Kommunikative Didaktik führte Ende der 1970er Jahre zur kommunikativen Wende im Fremdsprachenunterricht. Die Konzepte dieser Didaktik wurden schließlich auch auf den Zweitspracherwerb übertragen. Angestrebt wird die „natürliche“ und zweckgebundene Verwendung der zu erlernenden Sprache durch möglichst authentische Kommunikation. Spezifische, die LernerInnen betreffenden Variablen wie Alter, Geschlecht, Vorwissen, Erfahrung, Interessen etc. werden berücksichtigt.

Formen der Sprachvermittlung sind vor allem funktional-kommunikative Übungen wie Rate- oder Detektivspiele und sozial-interaktive Aktivitäten wie Debatten, Lernszenarien oder Rollenspiele. Wichtig ist hier vor allem, dass die SchülerInnen sprachliche Handlungskompetenz erwerben. Aus diesem Grund kommt es zur Erarbeitung einer Auflistung von verschiedenen Sprechakten, Sprechintentionen, Textsorten sowie zu erlernendem Grammatikinventar und Wortschatz (vgl. Kniffka/Siebert-Ott ²2009, S. 92).

Die Lehrperson hat vor allem die Aufgabe, den Lernprozess der SchülerInnen in einer ModeratorInnenfunktion zu begleiten. An erster Stelle werden Inhalte rezeptiv erfasst und reproduziert. Nach und nach werden produktive und schließlich auch kreative sprachliche Übungen angeleitet. Schließlich sollen die Lernenden dazu motiviert werden, durch individuelle Gestaltung der Lernumgebung autonomes Lernen zu erleben (vgl. Rösch 2011, S. 70; Edmondson/House 2006, S. 120).

Die Orientierung an den LernerInnen sowie am Lernprozess hat zur Folge, dass es im Rahmen dieses Ansatzes im Hinblick auf den Zweit- bzw. Fremdsprachenunterricht keine allgemein verbindliche Methode gibt, die allen Zielgruppen gerecht wird. Vielmehr ist es das Ziel, allgemeine Verfahrensweisen und Prinzipien zur Ausformulierung von Curricula bereitzustellen (vgl. Kniffka/Siebert-Ott ²2009, S. 94).

Kniffka und Siebert-Ott nennen folgende 5 Prinzipien des kommunikativen Ansatzes: Die LernerInnen einer Zweitsprache sollen im Unterricht vor allem sprachlich handeln, um Kommunikationsstrategien zu erarbeiten. Häufige Sozialformen im Rahmen des Unterrichts sind aus diesem Grund Gruppen- oder Partnerarbeiten, in denen Sprach- und Rollenspiele

durchgeführt werden. Ein weiteres Prinzip ist der Einsatz von „authentischen“, d.h. nicht für den Unterricht veränderten oder entworfenen Materialien (z.B. Zeitungsartikel, Bedienungsanleitungen, Kochrezepte etc.). Die LernerInnen sollen so ähnliche Strategien wie in der Erstsprache entwickeln, um mit Texten umzugehen. Gleichzeitig wird im Sprachunterricht auch darauf Wert gelegt, möglichst viele Anlässe für authentische Kommunikation zu schaffen. Ein weiteres Prinzip des kommunikativen Ansatzes ist die eigenständige Erschließung der Regeln grammatischer Strukturen. Lehrende unterstützen die Lernenden dabei immer und schaffen Situationen für Kommunikationsanlässe. Der Wegfall des Frontalunterrichts zugunsten von Partner- oder Gruppenarbeit hat aber auch eine erhöhte Selbstverantwortlichkeit der Lernenden für den eigenen Lernprozess zur Folge. Auch das Lernen von Grammatik soll nie Selbstzweck, sondern eine Hilfe zur Realisierung von Sprechintentionen sein. Besonders für den DaZ-Unterricht ist es wichtig zu erwähnen, dass im Rahmen der kommunikativen Didaktik die Erstsprache(n) der LernerInnen keine Rolle spielt – der Unterricht soll in der zu erlernenden Sprache gehalten werden und der Einsatz der Erstsprache ist auch als Hilfsmittel zum Verständnis nicht erwünscht (vgl. Kniffka/Siebert-Ott ²2009, S. 94ff).

Der kommunikative Ansatz hat sich seit seinen Anfängen weiterentwickelt. Mittlerweile gibt es unterschiedliche Varianten, welchen jedoch immer folgende 5 Hauptmerkmale zugrunde liegen:

1. Der Sprachgebrauch muss der Kommunikationssituation angemessen sein [...].
2. L2-Lernende müssen gleichermaßen lernen, sprachliche Inhalte zu formulieren wie auch, sie zu verstehen [...].
3. Unterrichtsaktivitäten sollen die Lernenden möglichst zu kognitiven Prozessen und zur Entwicklung von Strategien anregen.
4. Lernenden sollen dazu ermutigt werden, risikofreudig zu sein und aus ihren Fehlern zu lernen. Wenn Lernende über das hinausgehen, was ihnen vermittelt wurde, haben sie die Möglichkeit, eine Reihe von Kommunikationsstrategien anzuwenden, beispielsweise Kompensationsstrategien, wenn ihnen ein Wort in der Zielsprache „fehlt“.
5. Der moderne kommunikative Unterricht integriert verschiedene Fertigkeiten. Anstatt nur eine Fertigkeit isoliert einzuüben, werden die vier Fertigkeiten in unterschiedlichen Konstellationen miteinander kombiniert [...]. (Kniffka/Siebert-Ott ²2009, S. 97)

5.3.4 Sprachbad

Es handelt sich beim Sprachbad um einen rein kommunikativen – immersiven – Ansatz der Sprachvermittlung, der davon ausgeht, dass Kinder, die eine (Erst- oder Zweit-)Sprache erwerben, das grammatische Wissen unbewusst aus dem ihnen präsentierten Input entnehmen. Dieser muss also ausschließlich in ausreichender Form und Qualität – vorzugsweise durch die Lehrperson – zur Verfügung gestellt werden. Der Ansatz des Sprachbades schließt eine Steuerung des Spracherwerbs komplett aus und strebt ein rein intuitives Lernen an (vgl. Kaltenbacher/Klages ²2008, S. 140f).

Bei Immersionsprogrammen wie dem Sprachbad entschließen sich die SchülerInnen freiwillig dazu, in einer fremden Sprache unterrichtet zu werden. In zweisprachigen Ländern (z.B. Kanada) wird Immersion sehr erfolgreich im Sprachunterricht eingesetzt. Ausschlaggebend für diesen Erfolg scheint einerseits das hohe Prestige beider unterrichteter Sprachen zu sein. Andererseits ist es auch bedeutsam, dass die Lehrkräfte in diesem Fall beide Sprachen (also auch die jeweilige Erstsprache der SchülerInnen) beherrschen, sodass eine Verständigung gegeben ist. Immersionsprogramme haben nicht die perfekte Beherrschung der Zweitsprache als Bildungssprache zum Ziel. Eine perfekte Beherrschung der Zweitsprache ist für die SchülerInnen nicht notwendig, da z.B. die Bildungschancen nicht von der Beherrschung dieser Zweitsprache abhängig sind (vgl. Jeuk 2010, S. 110).

Im Gegensatz zu Immersionsprogrammen, ist es bei Submersionsprogrammen durchaus das Ziel, dass SchülerInnen in der Zweitsprache (in unserem Fall Deutsch) Kompetenzen erwerben, die von den (erstsprachlichen) Sprachkompetenzen der Mehrheit nicht abweichen. In den meisten Fällen hat die jeweilige Erstsprache der SchülerInnen ein geringeres Prestige als die Bildungssprache und die SchülerInnen müssen akzeptieren, dass sie sich in Klassen befinden, in denen der Unterricht vor allem auf jene SchülerInnen ausgerichtet ist, für die die Unterrichtssprache auch gleichzeitig die Erstsprache ist. Die Lehrkräfte sprechen und verstehen die Erstsprache(n) dieser SchülerInnen oftmals nicht und auch eine Förderung der Erstsprache ist in den meisten Fällen nicht vorgesehen (vgl. Jeuk 2010, S. 110). Die Teilnahme am Regelunterricht, welche durch einen Besuch des DaZ-Unterrichts ergänzt wird, nennt man auch „gestützte Submersion“ (vgl. Kniffka/Siebert-Ott ²2009, S. 141).

5.3.5 Lernszenarien

Piepho prägte die kommunikative Didaktik im deutschsprachigen Raum wesentlich. Er setzte sich für eine Einführung von Lernszenarien ein, um selbstbestimmtes Lernen anzuleiten. Wichtig sind für ihn in diesem Zusammenhang die SMART-Kriterien, welche er auch für den Einsatz von Lernszenarien fordert.

Lernszenarien sollen demnach

- s(ignificant), also klar strukturiert,
- m(eaningful), das heißt aufgrund ihrer Bedeutsamkeit motivierend,
- a(chievable), das heißt für das Lernniveau angemessen,
- r(elated), als in sinnvollem Bezug zum Rahmenplan stehend,
- t(ime-related), also in einer angemessenen Zeit bearbeitbar (Piepho 2005, S. 121f zit. nach Rösch 2011, S. 70)

sein. Sie dienen dazu, durch die Schaffung authentischer Kommunikationssituationen den ungesteuerten Zweitspracherwerb zu unterstützen. Authentisch sollen auch die verwendeten Zusatzmaterialien sein (z.B. Zeitungsartikel, Fernseh- oder Radioberichte).

Petra Hölscher übertrug das allgemeine Prinzip der Lernszenarien auf den DaZ-Bereich, indem sie diese handlungsorientierte Form des Sprachunterrichts aufgreift. Der Sprachunterricht sollte laut Hölscher in einer ganz bestimmten Art aufgebaut sein. Zunächst ist es wichtig, Redeanlässe zu schaffen, die motivierend auf die SchülerInnen wirken. Themen aus der Erfahrungswelt der SchülerInnen stehen hier im Vordergrund. Anfangs ist für Hölscher die Entwicklung des Wortschatzes vordergründig, danach kommt erst der Erwerb von Grammatik. Sie orientiert sich hier an dem ungesteuerten Erwerb der Erstsprache, bei welcher es zunächst ebenfalls der Wortschatz ist, der den Spracherwerb vorantreibt. Das Lehren sollte nicht mehr im Rahmen eines Frontalunterrichts passieren, sondern als individuelle Übung aufgebaut und spielerisch aufbereitet sein (vgl. Hölscher ²2008, S. 157f).

Natürlich ist es unumgänglich, dass SchülerInnen im Zuge dieses Ausprobierens Fehler machen. Der richtige Umgang mit fehlerhaften Äußerungen der Kinder ist für Hölscher demnach sehr wichtig, da diese ein normaler, unvermeidlicher Bestandteil des Spracherwerbs sind und oftmals sogar ein Zeichen für einen individuellen Lernfortschritt (vgl. Hölscher ²2008, S. 156ff).

Die Möglichkeit einer Verwirklichung dieser Postulate sieht Hölscher in der Szenariendidaktik, die eine gemeinsame Förderung von Kindern mit Deutsch als Erstsprache und Kindern mit Deutsch als Zweitsprache möglich macht, indem sie auf Unterschiedlichkeiten wie variierende Sprachfähigkeiten, Lernerfahrungen und Lerngewohnheiten sowie auf verschiedene Persönlichkeiten und Lerntypen als auch auf das individuelle Weltwissen der SchülerInnen eingeht. Es kommt demnach weder zu einer Unter- noch zu einer Überforderung der SchülerInnen. Auch für die Lehrpersonen ist die Szenariendidaktik eine gute Möglichkeit, um die Schüler ohne aufwändige Vorbereitung individuell zu fördern, da sie da ansetzt, wo das Kind gerade steht.

Im Mittelpunkt des Unterrichts stehen immer ein Kernthema (z.B. *Winter, Familie, Ritter*), oder auch authentische Texte. Es werden verschiedene Aufgaben und Bearbeitungsmöglichkeiten vorgegeben, welche von den SchülerInnen je nach Interesse und Fähigkeiten gewählt werden können. Zu einem Text können z.B. folgende Aufgaben gestellt werden: Quizfragen zum Text ausdenken, einen Videofilm herstellen, ein Mini-Büchlein zum Text herstellen, Materialien zum Text herstellen (Mini-Wörterbuch, Satzdomino, Kreuzworträtsel etc.), wichtige Begriffe aus dem Text durch Umschreibung erläutern (vgl. Hölscher²2008, S. 161).

Eine Bearbeitung der gewählten Aufgabe ist dann entweder allein, zu zweit oder in einer Gruppe möglich. Mithilfe dieser Methode kommt es nicht nur zu einer Steigerung der Motivation seitens der SchülerInnen, sondern auch zu einem Nutzen des Vorwissens, was sich wiederum positiv auf das Lernen auswirkt. Das selbstständige Lernen macht es auch möglich, verschiedene Lernwege und Lernstrategien mit einzubeziehen. Immer können die SchülerInnen mit-, aber auch voneinander lernen.

Die ausgearbeiteten Aufgaben der SchülerInnen werden schließlich in einer Überarbeitung mit der gesamten Lerngruppe optimiert. Der Abschluss jedes Szenarios ist die Präsentation der überarbeiteten Ergebnisse (vgl. Hölscher²2008, S. 161ff).

„Sprachwachstum“ und „Sprachzuwachs“ sind Kernbegriffe des Konzepts. Das individuelle Sprachwachstum zu fördern und zu begünstigen, erfordert neue Wege in der Didaktik. Die Szenariendidaktik ermöglicht es, die Lerner selbst zu aktivieren, ihnen zu vermitteln, wie sie ihre Vorerfahrungen für das Sprachenlernen nutzen können. Die Möglichkeit zur Mitgestaltung des Szenarios fördert zudem das Bewusstwerden über Lernprozesse und den jeweils eigenen Lernzuwachs. (Hölscher²2008, S. 164)

5.3.6 Scaffolding

Scaffolding ist ebenfalls ein gängiges Modell der Deutschdidaktik und basiert auf der Erkenntnis, dass das Gesprächsverhalten von Lehrpersonen kaum dazu beiträgt, den Zweitsprachenerwerb im Bezug auf Schriftlichkeit bzw. Bildungssprache voranzubringen. Dies ist dadurch bedingt, dass Lehrende im Umgang mit SchülerInnen, die eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen, dazu neigen, ihre Sprache zu vereinfachen. So wird den SchülerInnen aber gleichsam die Möglichkeit genommen, die Bildungssprache bzw. die im jeweiligen Unterrichtskontext angemessene Fachsprache zu lernen (vgl. Kniffka/Siebert-Ott²2009, S. 108f).

Das von Pauline Gibbons entwickelte Scaffolding bezeichnet eine Form von Unterrichtsinteraktion, die einen systematischen Auf- und Ausbau der Sprache zum Ziel hat. Basierend auf Erkenntnissen der Text- und Diskursanalyse, der Zweitspracherwerbsforschung sowie auf Ergebnissen der Unterrichtsforschung schlägt Gibbons vor, den Diskurs im Unterricht so zu gestalten, dass SchülerInnen sich dem zu erlernenden Stoff zunächst über eine ihnen bekannte Variante der Sprache annähern. Gefragt ist hier vor allem die mündliche Form, die im Rahmen von Übungen und Gesprächen in Kleingruppen zur Anwendung kommen kann. Erst danach werden fachsprachliche Wendungen und Begriffe eingeführt, die bei einer mündlichen Präsentation der Ergebnisse zur Anwendung kommen sollen. Erst wenn diese Form der fachsprachlichen Kommunikation gefestigt ist, werden auch schriftliche Äußerungen angefertigt (z.B. Lerntagebuch). Hier kommen erstmals auch konzeptionell-schriftliche Elemente zur Anwendung, und es ist vor allem wichtig, die neu gelernten sprachlichen Mittel immer in einen bestimmten Kontext setzen zu können. Diesen also immer zu berücksichtigen, ist eine weitere Aufgabe der Lehrperson. Durch diese Methode haben die SchülerInnen die Chance auf vorhandenem Wissen aufzubauen und bereits bekannte Sachen mit aktuellem Lernen zu verbinden (vgl. Gibbons 2006, S. 272ff).

Für den Unterricht ergeben sich einige Änderungen gegenüber traditionellen Unterrichtsformen. Es ist auch bei Sachthemen zunächst auf deren sprachliche Besonderheiten bzw. Schwerpunkte zu achten. Bei jedem neuen Thema muss zunächst darüber nachgedacht werden, welche Elemente in welchem Kontext präsentiert werden können. Gibbons schlägt deswegen vor, jegliche Unterrichtsplanung zusammen mit SprachkollegInnen durchzuführen, um dieser schwierigen Herausforderung gerecht werden zu können (vgl. Gibbons 2006, S. 289).

5.3.7 Deutsch für den Schulstart – Vorstellung eines Förderprogramms

Das Programm *Deutsch für den Schulstart* wurde in Deutschland entwickelt, um SchülerInnen, die in die Grundschule eintreten, dabei zu unterstützen, die sprachlichen Voraussetzungen, die zur Teilnahme am Regelunterricht notwendig sind, auszubilden bzw. weiter zu entwickeln. Angestrebt wird eine Chancengleichheit für Kinder, die in ihrem Umfeld mit mangelnden sprachlichen und kognitiven Anregungen konfrontiert sind, sodass diese ihr Lernpotential nur unzureichend ausbilden können. Hiervon betroffen sind einerseits Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch, welche über nur unzureichende Kenntnisse in der Zweitsprache Deutsch verfügen, sowie deutsche Kinder aus sogenannten „bildungsfernen“ Familien (vgl. Kaltenbacher/Klages ²2008, S. 135).

Das Förderprogramm hat curricularen Charakter. Gefördert werden die Bereiche phonologische Bewusstheit, Wortschatz, Grammatik, Text sowie mathematische Vorläuferfertigkeiten in systematischer und aufeinander aufbauender Weise. Eingesetzt werden kann dieses Programm laut den Autorinnen im letzten Kindergartenjahr, in Vorschulklassen sowie in der 1. und 2. Klasse der Grundschule. Enthalten sind ca. 400 Spiele, die im Schnitt ein Jahr Förderung (bei 5 Stunden pro Woche) ausfüllen.

Das eigentliche Förderprogramm wird ergänzt durch eine vorangehende Sprachstandserhebung, ein Kurzprogramm, welches Basiswissen zum darauffolgend eingesetzten Förderprogramm vermittelt, sowie durch Anregungen für die ergänzende Elternarbeit (vgl. Kaltenbacher/Klages ²2008, S. 135f).

5.3.7.1 Zielsetzungen des Förderprogramms

Aus vielen Studien ergibt sich ein Zusammenhang zwischen der sozialen bzw. der kulturellen Herkunft und dem Schulerfolg. Vor allem eine mangelnde Beherrschung der Sprache Deutsch – vorwiegend in Bezug auf die konzeptionelle Schriftlichkeit bzw. die Literalität – ist wesentlich in diese systematische Benachteiligung involviert.

Ziel des Förderprogramms ist es, basierend auf psycholinguistischen und didaktischen Erkenntnissen, sowohl die Ausbildung der „akademischen“ sprachlichen Fähigkeiten, als auch die Entwicklung der für die Alltagskommunikation notwendigen Fähigkeiten dem Alter und sprachlichen Niveau der SchülerInnen entsprechend zu unterstützen (vgl. Kaltenbacher/Klages ²2008, S. 136f).

5.3.7.2 Didaktische Prinzipien

Der in dem Programm Deutsch für den Schulstart verfolgte Ansatz geht davon aus, dass im Rahmen der Förderung von Kindern eine besondere Gestaltung des Inputs notwendig ist. Dabei werden vor allem natürliche Entwicklungssequenzen in Betracht gezogen. Das bedeutet, dass sprachliche Erscheinungen in der Reihenfolge bearbeitet werden, in der sie von Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch auch im Zuge des ungesteuerten Spracherwerbs erworben werden. Die jeweiligen Sequenzen werden in typischen, funktionalen Kontexten spielerisch eingeführt. Gemäß dem Prinzip „Input vor Produktion“ werden die zu erlernenden Ausdrücke zunächst vorgegeben und sollen erst im Anschluss von den SchülerInnen aktiv gebraucht und durch vermehrtes Wiederholen schließlich gefestigt werden (vgl. Kaltenbacher/Klages ²2008, S. 141).

Auch der Modellierung von LernerInnenäußerungen durch die Lehrperson wird eine überaus wichtige Rolle zugeschrieben. Fehlerhafte Äußerungen der SchülerInnen werden in korrekter Weise wiederholt, um den Kindern somit ein Modell zu bieten und implizites Lernen anzuregen (vgl. Kaltenbacher/Klages ²2008, S. 141).

Intuitives Lernen steht für Kaltenbacher und Klages immer im Vordergrund, da es laut ihrer Annahme im Altersbereich der Zielgruppe (Kinder im Alter von 5 bis 7 Jahren) nur bedingt möglich ist, Sprachkompetenz im Rahmen von bewusstem Lernen aufzubauen. Die einzelnen eingesetzten Spiele verfolgen somit kein Lernziel, welches nach Abschluss eines Spiels erreicht sein soll, sondern sie stellen ein sprachliches Angebot dar, das von den Kindern aufgegriffen werden soll, wenn diese dazu bereit sind. Das Erlernen der deutschen Sprache wird auf diese Weise systematisch unterstützt (vgl. Kaltenbacher/Klages ²2008, S. 142).

5.3.7.3 Inhalte des Förderprogramms

Die ca. 400 Spiele (enthalten sind Lieder, Reime, Geschichten, Gedächtnis- und Bewegungsspiele) sind in verschiedene grundlegende Themenbereiche gegliedert. Für die grammatische Förderung wurden Themen verarbeitet, die für die Struktur des Deutschen wesentlich sind und/oder mit Erwerbsproblemen durch die Kinder verbunden sind. Natürlich orientiert sich die Auswahl auch an den konkreten Anforderungen der Schule. Die verschiedenen Inhalte des Förderprogramms sind immer miteinander verwoben, sodass ein Spiel

immer mehrere Teilbereiche abdeckt.²³ Ein generelles Merkmal des Programms ist die Wiederholung von Inhalten und Strukturen.

Wortschatz

Die Bereiche des Wortschatzes bilden das inhaltliche Gerüst des Förderprogramms. Es werden „nahe Bereiche“ wie Körper, Familie, Kleidung, Lebensmittel, Wohnen und „weiter entfernte Bereiche“ wie Beruf, Freizeit, Stadt, Besuch beim Arzt, Schule behandelt, wobei mit konkreten Begriffen begonnen und erst später mit abstrakten Begriffen fortgesetzt wird. Neben Nomen werden vor allem auch Verben und Adjektive intensiv gefördert, da diese wesentlich für das Baugerüst von Sätzen des Deutschen sind.

Um Vernetzungen im mentalen Lexikon zu schaffen, werden neue Wörter immer in einem sprachlichen Kontext präsentiert und gelernt. Auch Klassifikationsaufgaben, bei denen verschiedene Wörter nach inhaltlichen Kriterien in bestimmte Gruppen eingeteilt werden sollen, dienen diesem Ziel (vgl. Kaltenbacher/Klages²2008, S. 143).

Grammatik

Mithilfe der Förderung von Grammatik sollen Kinder sowohl dabei unterstützt werden, sprachliche Äußerungen zu verstehen, als auch dazu befähigt werden, selbst korrekte sprachliche Äußerungen zu produzieren. Spiele zum Satzbau sind ebenso enthalten wie Übungen zur Formenbildung von Nomen und Verben oder Aufgaben zu lokalen Präpositionen. Auch hier werden die in psycholinguistischen Studien (vgl. z.B. Haberzettl 2005; Thoma/Tracy 2006) erforschten Erwerbsabfolgen berücksichtigt. Zuerst erfolgt demnach ein Erwerb von grundlegenden Satzmustern. Erst wenn dieser abgeschlossen ist, wird das Artikelsystem mit dem grammatischen Geschlecht sowie dem Kasus bearbeitet. Für die Förderung des grammatischen Geschlechts wird das Prinzip des natürlichen Geschlechts herangezogen. Dieses besagt, dass Bezeichnungen für männliche Personen Maskulina und Bezeichnungen für weibliche Personen Feminina sind (z.B. *der Vater, der Großvater* aber *die Mutter, die Schwester*). Erst später wird schließlich das Neutrum fokussiert (vgl. Kaltenbacher/Klages²2008, S. 144f).

Um die Kinder für die Lautformen und das dazugehörige grammatische Geschlecht zu sensibilisieren, werden von allem Lieder und Reime herangezogen.

²³ Exemplarische Spiele können auf der Homepage unter www.deutsch-fuer-den-schulstart.de [Zugriff am 23.07.2012] eingesehen werden.

Text

Die Heranführung an Literalität erfolgt schrittweise. Zunächst werden den Kindern Geschichten noch nicht vorgelesen, sondern erzählt. Diese weisen so noch die Charakteristika von gesprochener Sprache – einfachere Formulierungen und eine auf die ZuhörerInnen abgestimmte Erzählweise – auf und es ist ein leichteres Verständnis möglich. Bilder und Gesten unterstützen die Präsentation der Geschichte. Durch anschließende Fragen sollen die Kinder zur Reflexion über die gehörte Geschichte angeregt werden.

Es kommt zur Verwendung verschiedener Textsorten: Erzählen, Beschreiben und Anweisen. Sprachliche Ausdrucksmittel wie zeitliche und kausale Abfolge aber auch textverweisende Pronomen sowie Adverbien und Konjunktionen sollen den Kindern näher gebracht werden (vgl. Kaltenbacher/Klages ²2008, S. 144f).

Mathematische Vorläuferfertigkeiten

Gefördert werden Fähigkeiten, die grundlegend für das algebraische und geometrische Denken sind, wie die Zählfähigkeit, die Kenntnis von Mengenbegriffen, das Wissen um Dimensionsadjektive sowie um räumliche Präpositionen und die Bezeichnung geometrischer Figuren (vgl. Kaltenbacher/Klages ²2008, S. 146f).

Phonologische Bewusstheit

Die phonologische Bewusstheit gilt als wesentliche Vorläuferfertigkeit des Schriftspracherwerbs (neben optisch-graphomotorischen, kinästhetisch-artikulatorischen, melodisch-intonatorischen und rhythmischen Fertigkeiten) (vgl. Sobczak 2011, S. 27f).

Unter dem Begriff „phonologische Bewusstheit“ versteht man die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit bewusst nicht auf die Bedeutung eines Wortes, sondern auf die formalen Eigenschaften der gesprochenen Sprache zu lenken (vgl. Sobczak 2011, S. 28). Vor allem die Abfolge von Laut- bzw. Buchstabenfolgen in einem Wort wird trainiert, wobei es nicht nur um die Verarbeitung von Einzellaute und Silben geht, sondern auch die Betonungsmuster von Wörtern werden thematisiert und erarbeitet.

Mithilfe von sprachlichen und nicht-sprachlichen Stimuli wird zunächst die auditive Aufmerksamkeit der Kinder geschult. Danach kommt es zur Beschäftigung mit Lautformen und Betonungsmustern von Wörtern. Hier spielt vor allem die Unterscheidung zwischen betonten Silben mit Langvokal und betonten Silben mit Kurzvokal eine wesentliche Rolle. Vor allem für Kinder, in deren Erstsprachen diese Unterscheidung nicht vorkommt, ist dieser, für einen gewissen Bereich der Schreibung sehr wichtige Kontrast überaus schwierig zu

erlernen. Minimalpaare werden erarbeitet, um die Sensibilität dafür zu entwickeln, dass Wörter aus bestimmten Einzellauten bestehen. Sätze sollen als Abfolge von Wörtern erkannt und mithilfe von Kärtchen graphisch dargestellt werden (vgl. Kaltenbacher/Klages²2008, S. 148f). Es geht in diesem Bereich vor allem um eine Reflexion von bereits vorhandenen Sprachkenntnissen, um Kinder bestmöglich auf den folgenden Schriftspracherwerb vorzubereiten.

Programme wie dieses orientieren sich stark an psycholinguistischen und didaktischen Erkenntnissen aus wissenschaftlichen Studien und Publikationen. Die Kombination dieser zwei Teilbereiche scheint hier auf jeden Fall sinnvoll zu sein, da sowohl psycholinguistische Aspekte als auch Erkenntnisse der Sprachlehr- und Sprachlernforschung berücksichtigt werden müssen, wenn eine individuelle und umfassende (erst- und zweit)sprachliche Förderung von SchülerInnen in heterogenen Schulklassen erreicht werden soll.

Das hier vorgestellte Förderprogramm kann problemlos in den Regelunterricht oder auch in einen Zusatzunterricht für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch integriert werden. In Deutschland wird dieses Förderprogramm bereits mit guten Erfolgen an vielen Schulen eingesetzt (www.deutsch-fuer-den-schulstart.de).

5.3.8 FÖRMIG – Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Im Januar 2010 wurde an der Universität Hamburg das Forschungstransferzentrum *FörMig* eingerichtet. Das Programm *FörMig* hat die sprachliche Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund als Fokus. Das Hauptanliegen ist es, schul- und bildungssprachliche Fähigkeiten kumulativ aufzubauen, da diese eine wesentliche Voraussetzung für schulischen Erfolg darstellen. Voraussetzung für einen solchen Aufbau von sprachlichen Fertigkeiten ist eine durchgängige und möglichst umfassende Förderung. Besondere Innovationsakzente, die *FörMig* im Bereich der Förderung setzt sind: Sprachdiagnostik, Koooperative Sprachbildung, Sprachbildungsnetzwerke, Sprachbildung an Übergängen im Bildungssystem, Sprachbildung in jedem Unterricht und Mehrsprachigkeit als Ressource. Diese Ideen werden in der Praxis erprobt und anschließend evaluiert. Folgende 3 Themenschwerpunkte wurden in der Vorbereitung dieses Modellprogramms festgelegt: „Sprachförderung auf der Basis individueller Sprachstandsfeststellungen“, „Durchgängige Sprachförderung in der gesamten Bildungsbiographie“ sowie „Sprachförderung beim Übergang in

das Berufsleben“. Das *FörMig*-Kompetenzzentrum der Universität Hamburg hat das Ziel, wissenschaftliche Ergebnisse über die Folgen von Migration für Bildung und Erziehung für die Öffentlichkeit aufzubereiten.

Die Prinzipien, die in allen *FörMig*-Projekten beachtet werden, sind jene der kooperativen Sprachbildung, der Sprachförderung an bildungsbiographischen Schnittstellen sowie auf Diagnoseergebnisse aufbauende Förderung.

Ein wesentlicher Punkt ist in diesem Zusammenhang die Aussage „Jeder Unterricht ist Sprachunterricht“. Projekte des Programms *FörMig* gründen auf der Annahme, dass jedes Unterrichtsfach seine eigene besondere Sprache hat. Aus diesem Grund wird in *FörMig*-Projekten erprobt, wie der Unterricht in verschiedenen Fächern zur Sprachförderung beitragen kann. Die Porträts von Britta Hawighorst dokumentieren detailliert die Umsetzung dieses Vorhabens an Modellschulen. Mithilfe von kontinuierlicher Evaluation werden die innovativen Förderansätze qualitativ verbessert, um diese schließlich in bestehende Regelstrukturen zu transferieren. Integriert werden verschiedenste Ansätze, von denen angenommen werden kann, dass sie transferförderlich sind. Bestehende Maßnahmen in den verschiedenen Ländern werden im Rahmen des Programms *FörMig* aus diesem Grund systematisch aufgegriffen und weiterentwickelt. Der Transferprozess wird stets von Programmevaluationen begleitet. Mithilfe dieser Evaluationen soll vor allem ermittelt werden, welche Erfolgsbedingungen für sprachliche Förderkonzepte abstrahiert werden können.

Ein besonders Markenzeichen ist in diesem Zusammenhang der Aufbau von Sprachnetzwerken. Die *FörMig*-Projekte recherchieren zunächst, wie viele mögliche Partner es in ihrem Umfeld gibt und treten anschließend in Kontakt mit diesen. Diese Netzwerke ermöglichen ein vielseitiges Angebot an Sprachlern- und -fördermöglichkeiten und unterstützen den Transfer von Projekten in andere Bildungskontexte.²⁴

5.4 Deutsch-Lehrbücher für die Grundstufe der Allgemeinen Sonderschule

Auf der Schulbuchliste 2012/2013 des bm:ukk für die Volksschule und Allgemeine Sonderschule sind folgende Deutsch-Lehrwerke für die Primarstufe der Allgemeinen Sonderschule

²⁴ Für genauere Informationen zum Programm *FörMig* siehe die Homepage <http://www.foermig.uni-hamburg.de> [Zugriff am 20.07.2012].

angeführt: Unter der Bezeichnung „Z Deutsch – Lesen für Sonderschulen“ finden sich für die Primarstufe die Titel „Abenteuer ABC 1“ sowie „Sissi und Michi“. Unter der Bezeichnung „Z Deutsch für Sonderschulen“ scheinen die Titel „Schau mal an, was ich schon kann. Heft 1 und Heft 2“ auf. „Z Deutsch – Sprachlehre für Sonderschulen“ beinhaltet die Titel „Abenteuer ABC 2“, „Kek 2, 3 und 4“, „Abenteuer Sprache 3 und 4“ sowie „Ich-Du-Wir 4“ und in der Kategorie „Z Schreiben für Sonderschulen“ ist das Buch „Komm-mach mit“. Auch für die Allgemeine Sonderschule geeignet sind die Titel „Zauber-Lese-Land“, „Blitz-schnelles Wörter erkennen und schreiben“, „Die 100 wichtigsten Wörter – Kartei zum Blitzlesen und Schreiben im Grundwortschatz“, „ShowMe – Erlernen und Üben von Begriffen“, „Katze mit tz – Rechtschreibstart und Grundwortschatz“, „Bunte Sprache 2, 3 und 4“, „MULTIDINGSDA – Training Grundwortschatz Deutsch und Erstsprache“, „Werkstatt Deutsch als Zweitsprache“, „Erste lustbetonte Lesetexte für Leseanfänger“, „Tobi-Fibel. Lese-Mal-Blätter zum sinnerfassenden Lesen“, „Leseexpress“ und „Lesikus-Grundkurs Lesetechnik“. In Folge werden jene Lehrwerke kurz beschrieben, die explizit für den Einsatz an Allgemeinen Sonderschulen gedacht und konzipiert sind.

5.4.1 Sissi und Michi

„Sissi und Michi“ ist ein zweiteiliges Erstlesewerk für die 1. bis 3. Schulstufe der Allgemeinen Sonderschule. Jeder Teil besteht aus 80 Seiten, und deren Gestaltung ist sehr einfach gehalten. Jede Doppelseite ist einem neuen Buchstaben gewidmet, wobei darauf geachtet wird, dass Groß- und Kleinbuchstaben getrennt voneinander behandelt werden. Die im Rahmen eines Buchstabens präsentierten Worte setzen sich nur aus bereits bekannten Buchstaben zusammen. Lese- und Schreibaufgaben wechseln sich in dieser Fibel ab. Als zusätzliche Lernmaterialien enthalten die Bücher Buchstaben- und Wortkärtchen. Außerdem wird ein Lehrerbegleitheft mitgeliefert, in welchem sich zusätzliche Übungen und didaktische Anregungen finden (vgl. Helm/Köstlbauer 1999).

5.4.2 Schau mal an, was ich schon kann

Heft 1 und Heft 2 der Serie „Schau mal an, was ich schon kann“ beinhalten Arbeitsblätter zur Förderung von Kindern im Alter von 5 bis 7 Jahren. Bei der Erstellung dieser Arbeitsmaterialien wurden die Wünsche von Eltern, KindergärtnerInnen, TherapeutInnen und PädagogInnen berücksichtigt. Mithilfe von Übungen zur visuellen Wahrnehmung (differenziertes Sehen und Vergleichen, geometrische Grundformen unterscheiden) werden hier vor

allem das logische Denken sowie die Wahrnehmungsleistung geschult. Ebenfalls enthalten sind Übungen zur Förderung der Grafo- und Feinmotorik sowie Aufgaben zur Steigerung der Konzentration und der Ausdauer (vgl. Jagersberger 1988).

5.4.3 Abenteuer ABC

Jeder Jahrgang von „Abenteuer ABC“ besteht aus einem Lese- und Schreiblehrgang (72 Seiten), einem Übungsbuch (72 Seiten) und einer Buchstaben-Schatzkarte im A3-Format. Das Lehrerbegleitheft liefert Kopiervorlagen und zusätzliche Übungsideen zu den jeweiligen Buchstaben.

Das „Abenteuer ABC 1“ führt die SchülerInnen auf eine spannende Reise durch den ersten Teil des Alphabets mit dem Piraten Imo. Im „Abenteuer ABC 2“ wird diese Reise schließlich durch den zweiten Teil des Alphabets fortgesetzt.

Das Buch ist nach den Prinzipien des bewegten und offenen Lernens gestaltet. Die Arbeitsaufträge bzw. die Gliederung der Bücher sind leicht verständlich und übersichtlich. Jeder Buchstabe wird durch ein Einstiegsbild und eine Geschichte zum Buchstaben eingeführt. Weiters kann das Erlernen der Buchstaben durch vorgegebene Lautgebärden begleitet und erleichtert werden. Die Bücher bieten den SchülerInnen viel Platz zum Schreiben. Auch die im Buch vorgedruckten Wörter bzw. Buchstaben sind in großer Schrift abgedruckt, um das Lesen zu erleichtern. Zu jedem Buchstaben gibt es Lernwörter und auch Bastelanleitungen (z.B. „Imo“-Lernkartei für die Buchstaben) sind vorgegeben. Für die Durchführung der Buchstabentage finden sich in den Büchern „Abenteuer ABC 1“ und „Abenteuer ABC 2“ Stationenpläne (vgl. Feitsch et al. 2003 und 2008).

5.4.4 Abenteuer Sprache

Jeder Jahrgang der Serie „Abenteuer Sprache“ – für die Grundstufe gedacht sind „Abenteuer Sprache 3“ und „Abenteuer Sprache 4“ – besteht aus einem Sprachbuch, einem Übungsbuch und einem Lehrerbegleitheft und ist für den Deutschunterricht in der ASO sowie in Integrationsklassen geeignet. Sprach- und Übungsbuch sind durchgehend farbig gestaltet und beinhalten zahlreiche Abbildungen. Behandelt werden Themen aus der Lebenswelt der SchülerInnen. Es ist vorgesehen, sich mit jedem Thema circa 2 Wochen lang zu beschäftigen, wobei Übungen im Sprach- und Übungsbuch stets aufeinander abgestimmt sind.

Texte und Übungen in den Büchern sind in verschiedenen Schwierigkeitsgraden verfasst, was deren differenzierten Einsatz im Unterricht ermöglicht. Innerhalb jedes Themas und jedes Schwierigkeitsgrades wird darauf Wert gelegt, Kompetenzen in den 4 Teilbereichen „Sprechen“, „Sprachbetrachtung“, „Rechtschreibung“ und „Texte verfassen“ zu trainieren. Um das situationsbezogene, freie Sprechen zu trainieren, sind in den Büchern zahlreiche detailgetreue Abbildungen vorhanden. Das Merken des erarbeiteten Grundwortschatzes wird durch die Darbietung von speziellen Merksätzen sowie mithilfe von vorhandenen Wörterlisten gefördert. Aufgelockert wird das Buch durch zahlreiche Spiele und Rätsel zu den jeweiligen Themengebieten. Das Lehrerbegleitheft enthält sowohl didaktische Erklärungen, als auch Anregungen für weitere Übungen und Spiele zu einzelnen Teilbereichen (Laube et al. 2005 und ²2007).

1 Unterwegs in der Stadt!

Stadt

Schule Bank
Gärtnerei
Post Kirche

Stadt

Supermarkt Bäcker
Schwimmbad
Eisbör Arzt

Ich gehe zur Schule.

2 Wie kommen die Tiere zu ihren Freunden?

Er geht 2 Schritte nach links,
 _ Schritte _____,
 _ Schritt _____,
 _ Schritte _____
 und _ Schritte _____.

nach unten
nach oben
nach links
nach rechts

54

Grafik 9: „Abenteuer Sprache 4, Sprachbuch“
(Laube et al. ²2007, S. 54)

5.4.5 Kek – vereinfachte Ausgaben

Diese vereinfachten Ausgaben von Büchern – bestehend aus einem Sprach- und einem Le-sebuch (sowie einem Begleitheft für LehrerInnen) – der Serie „Kek“ sind für SchülerInnen geeignet, die in der ASO oder in Integrationsklassen nach dem ASO-Lehrplan unterrichtet werden. Die Inhalte dieser Ausgaben sind so konzipiert, dass diese vereinfachten Ausgaben parallel zu den Kek-Büchern für die Grundschule eingesetzt werden können. So ist es Schü-lerInnen von Integrationsklassen möglich, zeitgleich am selben Thema zu arbeiten wie der Rest der Klasse, jedoch auf einem anderen Leistungsniveau. Ein ausgewählter Grundwort-schatz wird erarbeitet und durch den wiederholten Einsatz von gleich aufgebauten Übungen wird es den SchülerInnen ermöglicht, diese selbstständig zu bearbeiten. Im Bereich des Verfassens von Texten wird bei den präsentierten Modelltexten eine einfache Syntax ver-wendet. Entscheidungs- und Auswahltexte helfen beim Verfassen eigener Texte. Eine wei-tere Hilfe zum Texte Schreiben stellt die Wörterliste dar, die sich im Anhang des Buches befindet. Mithilfe der „Kek“-Bücher können die Bereiche „Sprechen“, „Rechtschreiben“, „Sprachbetrachtung“, „Texte verfassen“, „Lesen“ sowie „Kreative Sprachverwendung“ trainiert werden.

Im Buch „Kek 2“, werden folgende Themen behandelt: „Schule, ich komme“, „Federn, Fell und Flossen“, „Süß, sauer und saftig“, „Freundinnen und Freunde“, „Herbst“, „Ich baue mir meine Welt“, „Ich brauche, nehme und backe“, „Es war einmal“, „Zeit“, „Winter“, „Zau-berhut und Hexenkraut“, „Ich spüre mich“, „Fersen und Zehen wollen gehen“, „Hallo du!“, „Frühling“, „Bei uns und anderswo“, „Wünsche werden wahr“, „Wer gehört zu mir?“, „Eim-mal anders lernen“ und „Sommer“ (vgl. Dirnberger et al. 2005).

„Kek 3“ widmet sich folgenden Bereichen: „Gemeinsam lernen – zusammenarbeiten“, „Wir forschen und entdecken“, „Draußen bei jedem Wetter“, „Haben, wollen, brauchen“, „Herbst“, „Wir sind eine Gemeinschaft in der Klasse“, „Zu Hause fühlen wir uns wohl“, „Tiere im Winter“, „Von der Zeit“, „Winter“, „Viele Jahre zurückgeblättert“, „Fantasieren – träumen – erfinden“, „Gesund sein – Gefühle zeigen“, „Sehen, wissen, spielen“, „Frühling“, „Das kann ich werden“, „Familiengeschichten“, „Mit dem Traumschiff zur Pirateninsel“, „Lieblingsplätze – Zauberorte“ und „Sommer“ (vgl. Dirnberger et al. 2006a).

„Kek 4“ umfasst die Themengebiete „Rund um die Schule“, „Wohin wandern wir“, „Vögel ziehen in den Süden“, „Miteinander umgehen“, „Herbst“, „Schreiben – malen – musizie-ren“, „Ferne Sterne“, „Mit dir kann ich träumen“, „Ein Blick in die Zeitung“, „Winter“, „Sport, Spiel und Spaß“, „Vulkane und sagenhafte Berge“, „Brave Mädchen – schlimme

Buben?, „Mit dem Fahrrad unterwegs“, „Frühling“, „Aus dem Leben der Indianer“, „Energie sparen – Umwelt schützen“, „Rein ins Wasser, raus auf die Wiese“, „Kreuz und quer durch Österreich“ und „Sommer“ (vgl. Dirnberger et al. 2006b).²⁵



Grafik 10: „Kek2 – Federn, Fell und Flossen“
(Dirnberger et al. ³2009a, S. 17)



Grafik 11: „Kek4 – Wohin wandern wir?“.
(Dirnberger et al. 2006b, S. 13)

5.4.6 Ich-Du-Wir

Das Deutschbuch „Ich-Du-Wir 4“ ist für die 4. Klasse der Allgemeinen Sonderschule verfasst. Vorgegeben werden hier unterschiedliche Situationen, die mithilfe verschiedener sprachlicher Strategien bewältigt werden müssen. Alle präsentierten Situationen orientieren sich an der Lebenswelt der SchülerInnen. Der Fokus dieses Lehrwerks liegt also darauf, dass sich die SchülerInnen sprachliche Strategien aneignen, um in den präsentierten Situationen sprachlich adäquat und flexibel reagieren zu können, d.h. die Situationen sprachlich zu meistern. Es werden viele Beispiele vorgegeben und die verwendeten syntaktischen Strukturen sind bewusst einfach gehalten. Zahlreiche Illustrationen unterstützen die Präsentation sprachlicher Handlungsmöglichkeiten (vgl. Binder-Curnow et al. ²1993).

5.4.7 Komm – mach mit

Der Langtitel dieses Buches lautet „Komm – mach mit, Arbeitsbuch zur Entwicklung und Förderung der Feinmotorik“. Das Lehrwerk ist für die 1. Klasse der Allgemeinen Sonder-

²⁵ Jahresplanungen zu den Büchern der „Kek“-Reihe können auf www.veritas.at [Zugriff am 08.09.2012] heruntergeladen werden.

schule konzipiert und dient dazu, die SchülerInnen auf die motorischen Anforderungen des Schreibenlernens vorzubereiten. Enthalten sind dementsprechend viele graphomotorische Übungsmöglichkeiten (vgl. Seyfried 1973).

5.5 Conclusio

Das Fach „Deutsch, Lesen und Schreiben“ ist in den Regelunterricht der Grundstufen I und II der Allgemeinen Sonderschule implementiert. Dass es in sprachlich heterogenen Klassen nicht mehr ausreicht, beim Unterricht dieses Faches auf didaktische Methoden des „Deutsch als Erstsprache“-Unterrichts zurückzugreifen und diese schließlich auf alle SchülerInnen gleichermaßen anzuwenden, ist aufgrund der individuellen Bedürfnisse von SchülerInnen mit anderen Erstsprachen evident. Auch eine vermeintliche Differenzierung im Rahmen des Deutsch-Unterrichts mithilfe von Arbeitsblättern in unterschiedlichen Komplexitätsgraden ist als unzureichend anzusehen. Sehr amüsant werden Fehler, die beim Lehren einer Sprache gemacht werden können, von Petra Hölscher wie folgt zusammengefasst:

20 Vorschläge, wie man Sprachenlernen verhindert

- Machen Sie einen systematischen Grammatikkurs.
- Differenzieren Sie in Ihrem Kurs nach Leistung.
- Sorgen Sie dafür, dass nur Schüler der gleichen Muttersprache miteinander arbeiten.
- Setzen Sie viele Arbeitsblätter ein.
- Spielen Sie nicht zu oft; Spiele haben nichts mit Unterricht zu tun.
- Bringen Sie dem Schüler die Furcht vor dem Fehlermachen bei.
- Achten Sie weniger auf den Inhalt als auf die Form des Gesagten.
- Machen Sie dem Schüler ständig klar, dass er Fehler macht. Runzeln Sie die Stirn, verziehen Sie Ihr Gesicht und verbessern Sie jeden Fehler.
- Fordern Sie die Mitschüler auf, den Schüler immer zu verbessern, wenn er einen Fehler macht.
- Lassen Sie fehlerhafte Sätze so lange wiederholen, bis der Schüler keinen Fehler mehr macht.
- Vermeiden Sie, dass dem Schüler zu viel Sprache begegnet.
- Arbeiten Sie nicht mit Texten, in denen viele unbekannte Wörter vorkommen.

- Reden Sie mit den Schülern nicht natürlich, sondern in einfachster, reduzierter Sprache.
- Verbieten Sie den Schülern die Muttersprache.
- Lassen Sie jeden Schüler vom ersten Tag an vor allen reden, auch wenn er das nicht so gerne will.
- [...] Lassen Sie beschreiben, was der Schüler sieht. Auch das Nachsprechen von Sätzen ist besonders sinnvoll. Es sollte Sie nicht stören, dass das wenig spannend ist.
- Reden Sie im Kurs viel und lassen Sie die Schüler wenig sprechen. [...]
- Lassen Sie die Schüler untereinander nicht unbeaufsichtigt sprechen, denn im Gespräch mit anderen Schülern lernt er nur viele Fehler.
- Lassen Sie den Schüler die Sprache nicht einfach nur ausprobieren, denn dabei treten Fehler auf.
- Seien Sie sparsam mit Lob. Der Schüler braucht von seinen Fortschritten nichts wissen. (Hölscher ²2008, S. 165f)

Auch wenn die in diesem Kapitel präsentierten didaktischen Modelle teilweise unterschiedliche Ansätze verfolgen und auch verschiedene Schwerpunkte setzen, so sind sie doch alle in den Regelunterricht, aber auch in einen Deutsch-Zusatzunterricht integrierbar und lassen sowohl SchülerInnen mit Deutsch als Erstsprache, als auch SchülerInnen, die Deutsch als Zweitsprache lernen, davon profitieren.

Welcher didaktische Ansatz konkret verfolgt wird, hängt sicher auch stark von der Persönlichkeit bzw. den Vorlieben der Lehrperson ab. Wichtig ist aber, dass überhaupt didaktisch auf die sprachlich zunehmend heterogene Situation in Klassenzimmern eingegangen wird und der klassische Deutsch als Erstsprache-Unterricht durch neue, innovative Unterrichtskonzepte und -methoden abgelöst wird. Nur so kann eine Chancengleichheit erzeugt werden, die zu einem Bildungserfolg aller SchülerInnen führt.

Obwohl der Lehrplan diese Chancengleichheit und verstärkte SchülerInnenzentriertheit vorsieht, gibt er den Lehrpersonen nur sehr wenige Anhaltspunkte, wie diese Ziele zu erreichen sind. Wie bereits erwähnt, ist hier auch die LehrerInnenausbildung nicht wirklich hilfreich. Fortbildungen, eigene Kreativität, aber auch das Wissen um psycholinguistische Prozesse des gesteuerten und ungesteuerten Zweitspracherwerbs sind notwendig, um dem Bedarf an mehr Individualität gerecht werden zu können.

Im Hinblick auf die präsentierten didaktischen Modelle ist es jedoch sehr wichtig zu bemerken, dass deren Umsetzung nahezu keine finanziellen Mittel erfordert. Gefragt ist die Bereitschaft der LehrerInnen, sich über mögliche alternative Konzepte zu informieren. Natürlich muss auch die Schule bereit sein, diese neuen Vorgehensweisen in ihren Schulalltag zu implementieren.

Gerade der Unterricht an Sonderschulen scheint geeignet dafür zu sein, die präsentierten didaktischen Konzepte zu nützen. Der Lehrplan gibt nur Grobziele vor und ist weitaus flexibler als jener von anderen Schulformen. Zusätzlich benötigen die SchülerInnen auch besondere Unterstützung dabei, verschiedene Inhalte und Prozesse kognitiv zu erfassen. Da diese Inhalte sprachlich vermittelt werden, eignet sich auch hier der Deutschunterricht – aber auch der Unterricht in allen anderen Fächern – besonders dazu, die Inhalte mithilfe einer speziellen Didaktik, die gleichzeitig auch intensiv auf sprachliche Bedürfnisse eingeht, zu vermitteln. Im Bezug auf den Einsatz und die Umsetzung innovativer didaktischer Konzepte im Bereich Deutsch könnte die Sonderschule hier eine Vorreiterrolle einnehmen. Neue Modelle könnten hier besonders effizient eingesetzt und erprobt werden, um anschließend auch Anwendung in anderen Schulstufen und Schulformen zu finden.

6 Muttersprachlicher Unterricht in den ersten vier Klassen der Allgemeinen Sonderschule

Im Zuge der wirtschaftlichen Hochkonjunktur in den 1960er Jahren und dem damit verbundenen Arbeitskräftemangel, kam es zur gezielten Anwerbung von Arbeitskräften aus dem südosteuropäischen Raum (v.a. Jugoslawien, Türkei). Gemäß dem „Rotationsprinzip“, sollten Arbeitskräfte einige Jahre in Österreich bleiben, um danach wieder in ihr Herkunftsland zurückzukehren – neue ArbeiterInnen sollten folgen. Dieses Rotationsprinzip bewährte sich jedoch in der Praxis nicht, da es zur Migration von ganzen Familienverbänden kam. Im Zuge dieser Migration besuchten erstmals in den 1970er Jahren so genannte „Gastarbeiterkinder“ österreichische Volks- und Hauptschulen (vgl. Fleck 2002, S. 1).

Da in anderen Ländern Westeuropas eine ähnliche Entwicklung stattfand, kam es bereits Mitte der 1970er Jahre auf internationaler Ebene zu Empfehlungen an die Einzelstaaten, welche dazu angeregt wurden, neben dem Erwerb der jeweiligen Landessprache auch die Weiterentwicklung der Erstsprache(n) der SchülerInnen zu fördern (vgl. Fleck 2002, S. 1).

In Österreich wurden in Vorarlberg bereits im Jahr 1972 erstmals Kurse in den Sprachen Serbokroatisch, Slowenisch und Türkisch angeboten und es kam zur Festlegung allgemeiner Rahmenbedingungen für den Schulversuch „Muttersprachlicher Zusatzunterricht“, wie er bis 1991/92 noch bezeichnet wurde. Lehrpläne und Lehrbücher aus den Herkunftsländern der SchülerInnen dienten als Grundlage für den Unterricht. Die Lehrpersonen waren idealerweise native speaker der unterrichteten Sprachen. Auch sie sollten gemäß dem Rotationsprinzip nach einigen Jahren in ihre Herkunftsländer zurückkehren und durch neue Lehrkräfte ersetzt werden. Fleck betont, dass eine Koordination des muttersprachlichen Unterrichts mit dem Förderunterricht in Deutsch nicht vorgesehen war, da dieser eher auf Assimilation bzw. Integration abzielte, während der muttersprachliche Unterricht das Ziel einer Reintegration in das Schulsystem des Herkunftslandes verfolgte (vgl. Fleck 2002, S. 1f).

Diese Definitionen des muttersprachlichen Zusatzunterrichts waren jedoch schon bald überholt. Bereits Mitte der 1980er Jahre waren ca. 42% der Kinder mit Türkisch als Erstsprache und ca. 70% der Kinder mit Bosnisch, Serbisch oder Kroatisch als Erstsprachen in Österreich geboren (vgl. Fleck 2002, S. 2f). Das Land der Erstsprache war nun nicht mehr das eigene Herkunftsland, sondern jenes der Eltern. Eine Rückkehr in dieses – für die Kinder

oftmals fremde – Land geschah in den meisten Fällen folglich nicht mehr. Der muttersprachliche Unterricht musste sich neu orientieren (vgl. Fleck 2002, S. 2f).

Mittlerweile wurden in vielen Studien die linguistische, sozialpsychologische und gesellschaftspolitische Notwendigkeit des Erwerbs und der schulischen Förderung von Erstsprachen gezeigt (vgl. z.B. Brizić 2007; Akkuş/Brizić/de Cillia 2005). Vor allem in der Grundschulzeit, also im Alter zwischen 6 und 10 Jahren, befindet sich der Prozess des Erstspracherwerbs noch in ständiger Veränderung und Umstrukturierung und kann daher keinesfalls als abgeschlossen betrachtet werden.²⁶

Da ein Unterricht der Sprache Deutsch für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch nicht ohne einen ergänzenden bzw. parallelen Unterricht in der Erstsprache denkbar und sinnvoll ist, sollen in diesem Kapitel auch einige Methoden und Ansätze des Erstspracheunterrichts kurz erläutert werden. Vor allem integrative Modelle spielen hier eine ganz besondere Rolle, da diese sich besonders dazu eignen, in Koordination mit dem Regel- aber auch mit dem Förderunterricht in Deutsch durchgeführt zu werden.

6.1 Inhalte des Lehrplaneils „Muttersprachlicher Unterricht“

Im 9. Teil des österreichischen Lehrplans für die Volksschule findet man die „Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoff und didaktische Grundsätze der unverbindlichen Übungen“, wozu auch der „Muttersprachliche Unterricht“ zählt (vgl. Lehrplan der Volksschule, „Muttersprachlicher Unterricht“).

Auch im Lehrplan der Sonderschule findet sich der „Muttersprachliche Unterricht“ im 9. Teil bei den „Bildungs- und Lehraufgaben sowie didaktische Grundsätze und Lehrstoff der unverbindlichen Übungen und Freigegegenstände“, wobei darauf hingewiesen wird, dass sich die Inhalte der unverbindlichen Übung „Muttersprachlicher Unterricht“ am Lehrplan der Volks- bzw. der Hauptschule orientieren (vgl. Lehrplan für die Allgemeine Sonderschule). Aus diesem Grund werden die Bildungs- und Lehraufgabe sowie der Lehrstoff für die Grundstufe I und II dem Lehrplan der Volksschule entnommen.

²⁶ Für nähere Informationen zum Erstspracherwerb im Grundschulalter siehe Kapitel 3 *Erstspracherwerb in den Grundstufen I und II*.

6.1.1 Bildungs- und Lehraufgabe

Mithilfe des Muttersprachlichen Unterrichts soll es den SchülerInnen ermöglicht werden, ihre Erstsprache(n) zu erwerben. Es soll eine positive Einstellung gegenüber den Erstsprache(n) hergestellt und gefördert werden. Wesentliches Ziel dieses Unterrichts ist die Zweisprachigkeit der SchülerInnen, wobei immer darauf zu achten ist, dass Deutsch und die Erstsprache(n) als gleichwertig behandelt und angesehen werden. Im Hinblick auf die Wahrung und Gewährleistung gleicher Bildungschancen, ist die Herstellung einer altersgemäßen Kommunikationsfähigkeit im schriftlichen und mündlichen Bereich ein weiteres wichtiges Ziel des Muttersprachlichen Unterrichts. Es sollen Einsichten in die Sprachstruktur und die Literatur der jeweiligen Sprache vermittelt und die Kommunikationsbereitschaft gefördert werden. Immer ist dabei auf einen richtigen Sprachgebrauch zu achten (vgl. Lehrplan der Volksschule, „Muttersprachlicher Unterricht“).

Folgende drei Aufgabenbereiche sind wesentlich für den Muttersprachlichen Unterricht:

- Festigung der Muttersprache/Primärsprache als Grundlage für den Bildungsprozess überhaupt sowie für den Erwerb weiterer Sprachen
- Vermittlung von Kenntnissen über das Herkunftsland (Kultur, Literatur, gesellschaftliche Struktur, ökonomische, politische Verhältnisse usw.)
- Auseinandersetzung mit dem biculturellen Prozess (d. i. Migrantenkultur, neue Sozialisationsbedingungen, neues kulturelles Umfeld, soziokulturelle und psychosoziale Konfliktfelder usw.) (Lehrplan der Volksschule)

6.1.2 Didaktische Grundsätze

Der Muttersprachliche Unterricht wendet sich an SchülerInnen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist. Zu bemerken gilt an dieser Stelle, dass die Kinder oftmals eine erstsprachliche Umgangssprache erworben haben, die sich erheblich von der erstsprachlichen Standardsprache unterscheidet. Diese erstsprachliche Standardsprache muss wiederum nicht die gleiche wie die jeweilige Staatssprache des Herkunftslandes sein. Bei vielen SchülerInnen muss also von einer primären Zwei- oder Mehrsprachigkeit ausgegangen werden (vgl. Lehrplan der Volksschule, „Muttersprachlicher Unterricht“).

Unterschiede, die sich zur erstsprachlichen Standardsprache zeigen können, sind Abweichungen in Aussprache, Wortschatz, sowie in der soziokommunikativen Kompetenz. Auch

ist von Defiziten im kognitiven Bereich die Rede, wenn Eltern nicht dazu in der Lage sind, sich mit Kindern in der neuen Umwelt adäquat auseinander zu setzen. Es ist also davon auszugehen, dass SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch im Bezug auf die jeweilige sprachliche, kulturtechnische und kognitive Vorbildung sehr heterogen sind (vgl. Lehrplan der Volksschule, „Muttersprachlicher Unterricht“).

Um allen SchülerInnen gerecht werden zu können, wird in den didaktischen Grundsätzen des Lehrplanteils zum Muttersprachlichen Unterricht vorgeschlagen, verschiedene Sozialformen im Unterricht zu verwenden. Vor allem in der Grundstufe I sei individualisierenden Unterrichtsformen Vorrang zu geben. Als unbedingt für notwendig erachtet wird auch eine Koordination mit dem deutschsprachigen Unterricht. Die Alphabetisierung in der Grundstufe I kann entweder in der Erstsprache oder zweisprachig erfolgen. Auch andere Gegenstände sollen in der Erstsprache oder zweisprachig vermittelt werden. SchülerInnen sollen durch die Vermittlung von unterschiedlichen Arbeits- und Lerntechniken auch dazu befähigt werden, sich eigenständig mit (gesteuertem und ungesteuertem) sprachlichen Lernen auseinanderzusetzen (vgl. Lehrplan der Volksschule, „Muttersprachlicher Unterricht“).

6.1.3 Lehrstoff der Grundstufen I und II

Will man für Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch den Schuleinstieg emotional positiv und interessant gestalten, erreicht man diese Kinder anfangs ausschließlich über ihre Muttersprache. (Fleck et al. 2002, S. 59)

6.1.3.1 Lehrstoff der Grundstufe I

Die SchülerInnen verfügen oftmals über sehr unterschiedlich entwickelte Sprachfähigkeiten. Aus diesem Grund soll der Muttersprachliche Unterricht in der Grundstufe I zunächst die im Vorschulalter erworbenen Sprachkenntnisse erhalten und weiterentwickeln. Die Begriffsbildung und die Kommunikationsfähigkeit sind zu erweitern und die SchülerInnen sollen auch Grundwissen über ihr jeweiliges Herkunftsland erhalten. Auch die Durchführung von interkulturellen Projekten sowie eine aktive Auseinandersetzung mit dem biculturellen Prozess sind ebenfalls das Ziel dieses Unterrichts. Von Anfang an soll die Erstsprache auch der zu erwerbenden Zweitsprache Deutsch kontrastiv gegenübergestellt werden.

Es ist in jedem Fall darauf zu achten, dass die SchülerInnen auf reale Kommunikationsanforderungen vorbereitet werden, weshalb thematischen Kriterien vor formallinguistischen Aspekten Vorrang zu geben ist. Der Unterricht soll so flexibel gestaltet sein, dass die Verständigungsinteressen und -bedürfnisse der SchülerInnen berücksichtigt werden können (vgl. Lehrplan der Volksschule, „Muttersprachlicher Unterricht“).

Allgemeine Lehr- und Lernziele sind die Alphabetisierung in der Erstsprache sowie die Vermittlung von allgemeinen Kulturtechniken. Altersgemäße Sprachstandards sind herzustellen und die Kommunikationsfähigkeit soll im Hinblick auf Wort- und Satzbau sowie im Bezug auf soziokommunikative Situationen erweitert werden. Die SchülerInnen sollen für die zweisprachige Kommunikation sensibilisiert werden, und die Aufgabe der Lehrperson ist es auch, bei den SchülerInnen eine positive Einstellung zur Erstsprache sowie zur Zweisprachigkeit zu erzeugen (vgl. Lehrplan der Volksschule, „Muttersprachlicher Unterricht“).

Weitere Teilziele werden in den Bereichen der mündlichen sowie der schriftlichen Kommunikation, sowie im Bezug auf das Lesen und die Sprachbetrachtung gesetzt.

Im Hinblick auf die mündliche Kommunikation ist es zunächst notwendig, die Verstehenskompetenz sowie die Sprechfähigkeit zu steigern. Dazu müssen gemeinsame sprachliche Standards hergestellt werden. Die Erweiterung des Wortschatzes, der syntaktischen Mittel und die Förderung des zusammenhängenden, mündlichen Darstellens von Ereignissen, Erlebnissen und Sachverhalten durch die Schaffung von motivierenden Sprechanlässen sind wesentliche Teilziele in diesem Bereich.

Im schriftlichen Bereich soll die Alphabetisierung in der Muttersprache erfolgen. In diesem Zusammenhang wird die Wichtigkeit der Koordination mit dem Deutschunterricht betont, da die Alphabetisierung zunächst in der Erstsprache und erst dann in der Zweitsprache Deutsch erfolgen sollte. Auch eine parallele Alphabetisierung in beiden Sprachen ist denkbar. Anhand von Paralleltexten sollen die SchülerInnen für strukturelle Unterschiede zwischen Deutsch und der jeweiligen Erstsprache sensibilisiert werden. Auch im schriftlichen Bereich sollen reale Kommunikationssituationen als Schreibansätze dienen, um nach und nach auch mehr Motivation für eigene Produktionen zu schaffen.

Das Lesen soll mithilfe authentischer Texte und verschiedener Textsorten erlernt werden. Den SchülerInnen sollen die Grundtechniken der Texterschließung vermittelt werden und sie sollen weiters dazu befähigt werden, ein- und zweisprachige Wörterbücher zu verwenden.

Im Rahmen des Teilbereichs „Sprachbetrachtung“ ist es wichtig, den SchülerInnen die Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache zu verdeutlichen. Sprachliche Varietäten sollen erkannt werden und eine Reflexion über Sprachgefühl, Sprachrichtigkeit, Stil usw. soll angeleitet werden (vgl. Lehrplan der Volksschule, „Muttersprachlicher Unterricht“).

6.1.3.2 Lehrstoff der Grundstufe II

In der Grundstufe II werden folgende Grobziele verfolgt: Die in der Grundstufe I erworbenen Sprachkenntnisse sollen weiterentwickelt werden. Es ist weiters anzustreben, den Wortschatz im Hinblick auf einen Fachwortschatz weiterzuentwickeln. Wie in der Grundstufe I stehen auch in der Grundstufe II reale Kommunikationsanforderungen im Vordergrund. Thematische Kriterien haben Vorrang vor formallinguistischen Aspekten. Auch in der Grundstufe II ist ein Unterricht gefordert, der von einem offenen, flexiblen Angebot und einer differenzierenden und individualisierenden Vorgangsweise geprägt ist (vgl. Lehrplan der Volksschule, „Muttersprachlicher Unterricht“).

Allgemeine Lehr- und Lernziele sind die Förderung einer möglichst ausgeglichenen Zweisprachigkeit, ein Ausbau der Kommunikationsfähigkeit, sowie der Ausbau von Arbeits- und Lerntechniken und die Hinführung zum selbstständigen Arbeiten und Wissenserwerb. Die SchülerInnen sollen zur muttersprachlichen Literatur hingeführt werden und mit ein- und zweisprachigen Wörterbüchern arbeiten. Ziel ist auch eine kontinuierliche Verbesserung der Rechtschreibung (vgl. Lehrplan der Volksschule, „Muttersprachlicher Unterricht“).

Weitere Teilziele werden in den Bereichen der mündlichen sowie der schriftlichen Kommunikation, sowie im Bezug auf das Lesen und die Sprachbetrachtung formuliert. Im Hinblick auf die mündliche Kommunikation ist eine Verwendung der Erstsprache in verschiedenen Kommunikationssituationen anzustreben. Selbstständiges Nacherzählen und Erzählen sowie das sinngemäße Übertragen von Inhalten der Erstsprache ins Deutsche und umgekehrt sollen geübt werden. Auch die Vermittlung einer metasprachlichen Kompetenz ist Ziel dieses Teilbereichs.

Im Rahmen der schriftlichen Kommunikation wurden als Teilziele das Verfassen von kurzen schriftlichen Äußerungen sowie die Hinführung zum selbstständigen Gebrauch von

Nachschlagewerken formuliert. Ebenfalls wichtig ist es, die Sensibilisierung für die Unterschiede zwischen mündlicher Sprache und Schriftsprache zu vertiefen.

Vor allem sinnerfassendes Lesen soll in der Grundstufe II trainiert werden. Selbstständiges Lesen von kulturspezifischen Texten soll angeleitet und die sprachliche Kreativität gefördert werden.

Im Rahmen der Sprachbetrachtung ist eine Reflexion über die Struktur und Verwendung der Muttersprache anzuregen. Sprachliche Unterschiede sollen den SchülerInnen bewusst gemacht werden und auch zu Sprachkritik (z.B. Werbetexte, Stil) soll angeregt werden (vgl. Lehrplan der Volksschule, „Muttersprachlicher Unterricht“).

6.2 Didaktische Modelle des „Muttersprachlichen Unterrichts“

Dass die Durchführung von muttersprachlichem Unterricht von großer Wichtigkeit ist, ist bereits durch zahlreiche Studien aus Psycholinguistik und Sprachlehr- und Sprachlernforschung belegt (vgl. z.B. Cummins 2000; Jeuk 2010). Auch im Lehrplan der Volks- und Sonderschule wird diese Wichtigkeit durch die Formulierung von Kriterien und Zielen des muttersprachlichen Unterrichts hervorgehoben.

Dennoch ist es so, dass im Schuljahr 2010/2011 nur 20,6% aller SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch, die eine Allgemeine Sonderschule besuchten, am muttersprachlichen Unterricht teilnahmen.²⁷ Diese nur sehr geringe Anzahl ist unter anderem auch durch die aktuellen schulrechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen des muttersprachlichen Unterrichts bedingt.²⁸

Umso wichtiger ist es, auch jenen SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch, die nicht den muttersprachlichen Unterricht besuchen, zu ihrem Vorteil zu verhelfen. In diesem Sinne sind es wieder die KlassenlehrerInnen, die gefordert sind, in multikulturell zusammengesetzten Klassen Ideen zu einem vielsprachigen Unterricht umzusetzen. Dass dies ohne entsprechende Ausbildung zur Didaktik in multikulturellen Klassen schwierig ist, steht außer Frage. In der Publikation *Den ersten Schritt gehen wir gemeinsam* formulieren Fleck

²⁷ Für genauere Informationen sowie für Werte in absoluten Zahlen für alle Bundesländer und Österreich gesamt siehe: Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 5/2012

²⁸ Für genauere Informationen zu den aktuellen schulrechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen des muttersprachlichen Unterrichts siehe Kapitel 2.4.2 *Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule*

et al. einige Grundprinzipien, die helfen können, auch ohne muttersprachliche Lehrpersonen zum Vorteil aller Kinder zu agieren.

1. Versuchen Sie während der gesamten Schuleingangsphase geduldig zu sein, und geben Sie den Kindern Zeit, sich mit der neuen Umgebung, den neuen Kindern und der neuen Sprache anzufreunden.
2. Machen Sie möglichst viele Gruppenspiele, bei denen sich die Kinder immer wieder auf andere Art und Weise aneinander gewöhnen können.
3. Versuchen Sie den Kindern verständlich zu machen, dass sie immer, wenn ihnen etwas unklar ist, fragen dürfen und sollen.
4. Versuchen Sie während der ersten Schulwochen häufig Reime, Gedichte, rhythmische Sprachspielereien, Kreisspiele und Lieder mit den Kindern einzuüben. Dies beschleunigt die Gewöhnung an die deutsche Sprache und setzt die Gewohnheiten des Kindergartenlebens fort.
5. Besorgen Sie mehrsprachiges Lernmaterial (u.a. Wörterbücher, Leselektüre in den Sprachen der Kinder).
6. Machen Sie die Mehrsprachigkeit in der Klasse sichtbar: Hängen Sie mehrsprachige Wortkarten zu den im Klassenraum vorhandenen Dingen auf.
7. Beachten Sie die in der Klasse vorhandenen familiären Traditionen und typischen Lebensweisen der Kinder.
8. Bemühen Sie sich um einen individualisierenden Unterricht, denn nur so können Sie auf jedes Kind eingehen und seine Stärken und Schwächen kennen lernen.
9. Versuchen Sie auf den „Rotstift“ weitgehend zu verzichten. Korrigieren Sie möglichst spärlich und nur dann, wenn es tatsächlich notwendig ist. [...]
10. Bauen Sie Elternkontakte auf und greifen Sie auf deren Sprachkenntnisse zurück!
11. Laden Sie die Eltern in den Unterricht ein.
12. Stellen Sie Lernspiele gemeinsam mit den Eltern her. (Fleck et al. 2002, S. 61f)

Manche dieser Punkte beziehen sich vor allem auf den Unterricht in der Grundstufe I, andere sind auf die Interaktion während der gesamten schulischen Laufbahn von Kindern und Jugendlichen anzuwenden.

Wichtig ist, dass die Herkunftssprachen der SchülerInnen nicht nur im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts, sondern auch im Fachunterricht thematisiert und miteinbezogen werden. Das gilt natürlich ganz besonders für den Regelunterricht Deutsch, da hier die Basis für einen erfolgreichen Erwerb der Zweitsprache gelegt wird. Mittlerweile gibt es zahl-

reiche didaktische Modelle, die eine Integration der Herkunftssprachen in den Regelunterricht einplanen und forcieren. Die wichtigsten dieser Modelle – vor allem jene, die im Deutschunterricht realisiert werden können – werden nun überblicksmäßig vorgestellt.

6.2.1 Language Awareness

Language Awareness ist ein Ansatz, der es zum Ziel hat, die Kompetenzen mehrsprachiger SchülerInnen in das Zentrum des Deutschunterrichts zu stellen. Bei den SchülerInnen sollen vor allem die Freude an verschiedenen Sprachen geweckt und somit auch eine Neugier für sprachliche Prozesse erzeugt werden. Dadurch soll auch der Umgang mit Sprache und Texten erleichtert und ein bewusster Umgang mit Sprache gefördert werden (vgl. Oomen-Welke 2003).

De Cillia stellt fest, dass sich der Begriff *Language Awareness* nicht genau definieren lässt, da er je nach Verwendungskontext unterschiedlich interpretiert wird. Der Ursprung dieses Konzepts findet sich in den 1980er Jahren in der britischen Sprachdidaktik. Im Deutschen wird der Begriff *Language Awareness* etwa mit „Sprachbewusstheit“, „Sprachbewusstsein“, „Sprachlernbewusstsein“, „Sprachaufmerksamkeit“ oder „Sprachsensibilisierung“ übersetzt (vgl. de Cillia 2007, S. 43f). Ute Rampillon unterscheidet drei Bereiche der *Language Awareness*, nämlich das Verfügen über Kenntnisse und Fertigkeiten in einer bestimmten Sprache (*linguistic awareness*), das Wissen über bestimmte Kommunikationsstrategien (*communicative awareness*) sowie das Wissen über und die Anwendung von Lern- und Problemlösungsstrategien (*learning awareness*) (vgl. Rampillon 1997 zit. nach de Cillia 2007, S. 44). Gnutzmann schlägt im Hinblick auf die Einbeziehung von *Language Awareness* in den Unterricht didaktische Konsequenzen auf drei Ebenen vor: Einerseits plädiert er für einen stärker lernerInnenzentrierten Unterricht, um die Zusammensetzung von multikulturellen und mehrsprachigen Gruppen bewusst zu machen. Weiters bewertet er es als vorteilhaft, auch die Methoden des Sprachunterrichts entsprechend den Bedürfnissen mehrsprachiger Gruppen zu adaptieren und den Bereichen Kognition, Sprachbetrachtung und kontrastives Lernen mehr Platz einzuräumen, um auch den Einsatz der Erstsprache im Unterricht als wichtige Ressource zu nützen. Aus dieser Forderung ergibt sich auch die dritte von Gnutzmann vorgeschlagene Konsequenz, nämlich ein vermehrter Einsatz von sprachvergleichenden Methoden (vgl. Gnutzman 2003, S. 336ff zit. nach de Cillia 2007, S. 44).

Gnutzmann betont im Hinblick auf einen Sprachunterricht in der Schule bezüglich der Entstehung und Ausprägung von *Language Awareness* in der Erst- und Zweitsprache, dass

das anhand der Muttersprache entwickelte Sprachbewußtsein eines Kindes zum Zeitpunkt des Lernens einer Fremdsprache bereits vielfältig ausgeprägt ist und somit beim Fremdsprachenlernprozeß gar nicht ausgeschlossen werden kann. Statt also zu versuchen, das bereits muttersprachlich – durch Spracherwerb und durch Sprachunterricht in der Schule – erworbene und ausgeprägte Sprachbewußtsein beim Fremdsprachenlernen außen vor zu lassen, sollte es vielmehr darauf ankommen, es als einen (mit)steuernden Faktor des Fremdsprachenlehr- und -lernprozesses zu berücksichtigen und entsprechend in den Unterricht zu integrieren. (Gnutzmann 1995, S. 267)

Michel Candelier entwickelte mit dem Konzept des *éveil aux langues* eine spezifische Zugangsweise zur sprachlichen Sensibilisierung. Besonders bedeutsam ist für diesen Ansatz die Forderung, dass die LernerInnen an mehreren Sprachen gleichzeitig arbeiten. So können zwischen den bereits bekannten und den zu erlernenden Sprachen Querverbindungen hergestellt werden. Besonders am *éveil aux langues* ist, dass dieser auch eine Einbeziehung von nicht in der Schule unterrichteten Sprachen vorsieht. Nicht nur die Analyse und die Rezeption von Sprache werden dadurch geschult, sondern es entsteht gleichzeitig eine positive Haltung gegenüber der vorhandenen interkulturellen Sprachenvielfalt. Gefördert wird so vor allem eine kritische Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit und für sprachliche Unterschiede und die Aufmerksamkeit wird auf Gemeinsamkeiten im Sprachlernprozess gelenkt (vgl. Candelier 2003 zit. nach de Cillia 2007, S. 45).

Natürlich können Lehrpersonen in mehrsprachigen Klassen nicht – oder nur in seltenen Fällen – alle Sprachen der SchülerInnen kennen und beherrschen. In diesem Fall ist es ratsam, den SchülerInnen zu vertrauen und deren Kompetenzen in den Unterricht mit einzubeziehen. Auch den Lehrpersonen ist es so möglich, mehr Sprachbewusstheit für andere Sprachen zu entwickeln.

Eine Reflexion über verschiedene Sprachen kann mithilfe von Übersetzungen, Sprachvergleichen, Vergleichen von Textstrukturen und Textpragmatik sowie mit der Auseinandersetzung zu Themen wie Sprachmanipulation oder Sprachmissbrauch erfolgen. Sofern dies möglich ist, sollten die Fragen und Impulse der SchülerInnen immer Ausgangspunkt dieser Reflexionen sein (vgl. Jeuk 2010, S. 122).

Auch Kniffka und Siebert-Ott betonen, dass der bewusste Umgang mit Sprache das Ziel jedes Sprachunterrichts sein sollte. Neben der Vermittlung von Problemlösungswissen und deklarativem Wissen gehört auch die Ausbildung von metasprachlichen Kenntnissen zu den wesentlichen Aufgaben von Sprachunterricht. Zu fördern ist in jedem Fall auch eine Kooperation zwischen Deutschunterricht und Herkunftssprachenunterricht, was bedeutet, dass die jeweils andere Sprache immer thematisiert und einbezogen werden soll. Ein Sprachunterricht, der auf diese Weise organisiert ist, kann wesentlich zur Vermeidung von Transferfehlern beitragen, da Unterschiede in den Sprachen ganz klar thematisiert werden (vgl. Kniffka/Siebert-Ott ²2009, S. 186ff).

Ein Beispiel, wie dieses Unterrichtskonzept umgesetzt werden könnte, gibt Jeuk. Er stellt klar, dass Kinder bereits in der 2. Klasse der Grundschule dazu in der Lage sind, Wörter in ihre Bestandteile zu zerlegen und neue Wörter zu bilden. Die Bildung neuer Wörter funktioniert aber je nach Sprache unterschiedlich: Während es im Deutschen möglich ist, Komposita zu formen (z.B. *Türglocke*, *Haustür*, *Kinderwagen*), muss im Französischen auf Genitivstrukturen zurückgegriffen werden (z.B. *Haustür* = *porte de la maison*). Im Türkischen hingegen muss an das Grundwort immer noch ein Deklinationspartikel angehängt werden (z.B. *Baby* = *bebek*, *Wagen* = *araba*, *Kinderwagen* = *bebekarabası*).

Gibt man den SchülerInnen nun die Möglichkeit, Wortkompositionen in verschiedene Sprachen zu übersetzen, dann kann auch explizit oder implizit auf Bildungskriterien aufmerksam gemacht werden. Dies fördert die Sprachbewusstheit aller SchülerInnen (und Lehrpersonen). Auch andere sprachliche Aspekte wie Satzstrukturen, Verbstellung, Zeitenbildung etc. können mithilfe des Vergleichs von Sprachen spielerisch und schülerInnengerecht thematisiert werden, ohne, dass man dabei einen Rückfall in die überholte Grammatik-Übersetzungsmethode befürchten muss (vgl. Jeuk 2010, S. 122f).

In jedem Fall sollte die Lehrperson zumindest über grundlegendes Wissen sprachlicher Prozesse in verschiedenen Sprachen Bescheid wissen. Eine Abstimmung und Kommunikation mit MuttersprachlehrerInnen und/oder anderen in den behandelten Sprachen kompetenten Personen (z.B. Eltern, ältere Geschwister der SchülerInnen) ist deshalb immer von essentieller Wichtigkeit für das Gelingen dieses Unterrichtskonzeptes. Aber auch geeignete Unterrichtsmaterialien sind sehr hilfreich, wenn es darum geht, die sprachliche Bildung von SchülerInnen bestmöglich zu gewährleisten.

Im österreichischen Raum sind in diesem Zusammenhang vor allem die KIESEL (Kinder entdecken Sprachen)-Unterrichtsmaterialien zu nennen. Diese bestehen aus 10 Heften („Von den Sprachen des Kindes zu den Sprachen der Welt“, „Europanto“, „Die Wochentage in verschiedenen Sprachen“, „Die lange Reise der Wörter“, „Sind Obst und Gemüse männlich oder weiblich?“, „Mein Körper kann sprechen“, „Latein lebt! Warum es in vielen Sprachen ähnliche Wörter gibt.“, „Sprachwege. Der Zusammenhang von Sprache und Kultur am Beispiel des Burgenland-Romani“, „Bilder von der Welt in verschiedenen Sprachen“, „Sprachenportraits“), welche Unterrichtsmaterialien, Spiele und Sprachvergleiche beinhalten, sowie einer CD mit Hörbeispielen und sind für SchülerInnen zwischen 8 und 12 Jahren konzipiert. Eingesetzt werden können sie vor allem in der Grundstufe II sowie in der Sekundarstufe I, um die Konzepte von Mehrsprachigkeit und Interkulturalität zu vermitteln. Mithilfe dieser Materialien ist es nicht nur möglich, die Neugier der SchülerInnen für Sprachen zu wecken, sondern sie tragen auch dazu bei, die SchülerInnen für eine mehrsprachige Gesellschaft zu begeistern und eine positive Haltung gegenüber Menschen mit anderen Erstsprachen zu schaffen.

Das Heft „Sprachenportraits“ beinhaltet Hintergrundinformationen zu den anderen 9 KIESEL-Materialien. Alle Schulsprachen in Österreich, sowie die Sprachen der Nachbarländer und die Sprachen der Welt mit den meisten SprecherInnen werden in diesem Heft beschrieben. Von den anderen 9 Heften ist jedes methodisch unterschiedlich gestaltet. Die Unterrichtsvorschläge sind als zusammenhängende Units zu einem sprachbezogenen Thema gestaltet und erstrecken sich über 2 bis 8 Unterrichtsstunden. Die einzelnen Units sind ausführlich beschrieben und alle benötigten Arbeitsunterlagen sind kopierfertig beigelegt. Da jede Unit in sich abgeschlossen ist, können die Materialien entweder aufeinander aufbauend oder aber voneinander unabhängig und in beliebiger Reihenfolge eingesetzt werden.²⁹

Weitere Materialien, die einen Überblick über die Struktur, Verbreitung und Geschichte einzelner Sprachen geben, sind die so genannten „Sprachensteckbriefe“ des bm:ukk. In diesen Steckbriefen finden sich folgende Informationen: Zunächst wird ein kurzer Überblick über die Sprache inkl. deren Benennung gegeben. Diese Informationen sind vor allem im Hinblick auf eine Anmeldung zum muttersprachlichen Unterricht bei der Schuleinschreibung von großer Wichtigkeit, da es manchmal mehr als nur eine Bezeichnung für eine gewisse Sprache gibt, oder es Bezeichnungen für regionale Varietäten sowie auch für dazu-

²⁹ Die KIESEL-Unterrichtsmaterialien sind auf der Homepage des Österreichischen Sprachenkompetenzentrums unter www.oesz.at [Zugriff am 12.07.2012] als Download verfügbar.

gehörige übergeordnete Sprachgruppen gibt. Anschließend werden in den Sprachensteckbriefen Informationen zur geografischen Verbreitung sowie der geschichtlichen Entwicklung von Sprachen gegeben. Man erfährt, wo eine Sprache gesprochen wird bzw. in welchen Ländern sie als Staatssprache, zweite Amtssprache oder als Regional- und Minderheitensprache anerkannt ist. Von Interesse ist auch, welche Bedeutung die besagte Sprache in Österreich hat. Anschließend werden sogenannte „Sprachbrücken“ thematisiert. Es wird hier geklärt, ob es Wörter gibt, die ins Deutsche Eingang gefunden haben und es werden Lieder, Filme und Bücher genannt, die ins Deutsche übersetzt wurden. Danach folgen Informationen zu Eigennamen und Anreden. Es ist wichtig, Eigennamen richtig auszusprechen und auch Anreden („Du“- oder „Sie“-Form etc.) einzuhalten, da dies andernfalls für Menschen mit der betreffenden Erstsprache sehr irritierend sein könnte. Im zweiten Teil dieser Sprachensteckbriefe finden sich Beschreibungen der Sprache. Textproben und deren möglicher Einsatz im Unterricht werden vorgestellt. Auch Laut- und Schriftsystem(e) einer Sprache werden thematisiert und es wird ebenfalls auf grammatikalische Besonderheiten und Zahlen Bezug genommen. Diese Informationen sollen dazu beitragen, eventuelle Probleme der SchülerInnen beim Erwerb der Zweitsprache Deutsch besser zu verstehen und ihnen Unterschiede gegebenenfalls durch kontrastierende Gegenüberstellung beider Sprachen bewusst zu machen. Anschließend werden die gängigsten Redewendungen angeführt. Derem Anwendung kann den betreffenden Personen deutlich machen, dass man ihnen und ihrer Sprache Achtung entgegenbringt. Im letzten Teil der Steckbriefe sind weiterführende Hinweise angeführt. Vor allem Angaben zu Internetressourcen, Wörterbüchern, Sprachführern und Grammatiken sind hier zu finden.

Alle Steckbriefe können online eingesehen oder als PDF heruntergeladen werden. Aktuell gibt es Steckbriefe für 20 Sprachen, darunter Albanisch, Arabisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Persisch, Polnisch, Romani, Slowakisch, Slowenisch und Türkisch (Für nähere Informationen zu den „Sprachensteckbriefen“ siehe die Homepage „Sprachensteckbriefe“ des bm:ukk: www.sprachensteckbriefe.at [Zugriff am 29.08.2012]).

6.2.2 Didaktik der Sprachenvielfalt

Die so genannte *Didaktik der Sprachenvielfalt* ist eine Weiterentwicklung des Konzepts der *Sprachbewusstheit*, im Rahmen derer die vorgestellten Konzepte auch auf andere Fächer übertragen werden können und sollen. Dabei ist es wichtig, nicht nur Sprachen, sondern

auch Texte, Alltagsroutinen und kulturelle Gegebenheiten miteinander zu vergleichen (vgl. Oomen-Welke 2008; Schader 2003).

Konkrete Vorschläge für den sprachenübergreifenden Unterricht findet man z.B. bei Schader (2003). Auf Basis der Erfahrungen von SchülerInnen, soll es zur Bewusstmachung von sprachlicher und kultureller Vielfalt kommen. Einer der 101 Vorschläge von Schader beschäftigt sich mit dem Vergleich von Verwandtschaftsbezeichnungen. Diese sind im Deutschen weit weniger differenziert als z.B. im Türkischen, welches beispielsweise eigene Begriffe für die Tante mütterlicherseits und die Tante väterlicherseits hat. Als Ausgangspunkt für den Unterricht kann ein Stammbaum dienen, welcher durch die SchülerInnen bearbeitet wird, welche versuchen, die verschiedenen Verwandtschaftsgrade zu aufzuzählen. Laut Schader schafft die Frage, wie bestimmte Verwandtschaftsbeziehungen in den verschiedenen Sprachen bezeichnet werden, zahlreiche Sprechanlässe. Zusätzlich bietet diese Übung die Möglichkeit, noch unbekannte Verwandtschaftsbezeichnungen im Deutschen ebenfalls zu erarbeiten und zu festigen (vgl. Jeuk 2010, S. 123f).

Ein besonders beeindruckendes Beispiel für die didaktischen Konzepte der Sprachbewusstheit und der Sprachenvielfalt wurde an der Thornwood Public School in Mississauga/Kanada im Rahmen eines Projektes gegeben, welches an dieser Stelle überblicksmäßig vorgestellt werden soll. Die an der Thornwood Public School unterrichtenden *Englisch as Second Language* (ESL)-Lehrerinnen entschlossen sich, zusammen mit der York University und der University of Toronto eine Forschungsgruppe zum Thema „multilinguales Lernen“ zu bilden.

Ziel war es, den Literalitätserwerb multilingualer Kinder zu unterstützen. Die Lehrerinnen nahmen sich vor, die Kinder zu ermutigen, zweisprachige Bücher zu entwickeln – in Englisch und der jeweiligen Herkunftssprache der SchülerInnen. Ergänzend wollten sie auch Kassetten herstellen, auf der die Geschichte des Buches in beiden Sprachen zu hören ist. Zusätzlich zu dem globalen Ziel des Literalitätserwerbs der SchülerInnen, ergaben sich im Laufe des Projekts noch weitere Teilziele:

- Non-English-speaking parents could enjoy reading the stories to their children in their own language and expand on the ideas, values, skills, and concepts they encountered in the books.

- Through the use of audiocassettes, ESL students and parents would be exposed to basic English vocabulary, common grammatical structures, and conventions of English text.
 - The dual-language books would permit students to access prior knowledge through their L1, thereby providing a framework for transfer of this prior knowledge to English.
 - [...] the school would be communicating to parents and students that we value their language, their prior experiences, their knowledge, and their cultures as important resources for the curriculum and the community. [...]
 - [...] we would encourage them [the students] to express themselves more fully through their L1 in both oral and written communication. [...]
- (Chow/Cummins 2003, S. 34f)

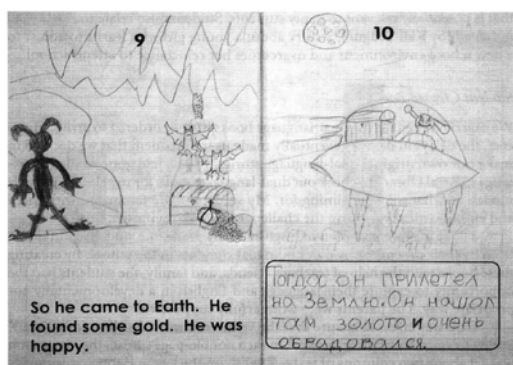
Die Herstellung der Bücher wurde von SchülerInnen der Grundstufe I vorgenommen. Die Geschichten wurden zunächst in der Zweitsprache Englisch verfasst und anschließend von Eltern der SchülerInnen oder von älteren SchülerInnen in Zusammenarbeit mit den VerfasserInnen der Texte in die Erstsprache übersetzt.

Es wurde außerdem sehr darauf geachtet, dass das Layout der Bücher beiden Sprachen die gleiche Wichtigkeit einräumte. Auf jeder Doppelseite der Bücher wurde eine Illustration präsentiert. Der englische Text stand auf der linken, der erstsprachliche Text auf der rechten Seite dieser Doppelseiten. Auch die Audiokassetten wurden von den SchülerInnen in Zusammenarbeit mit SchulkollegInnen, Freunden oder Familienmitgliedern hergestellt.

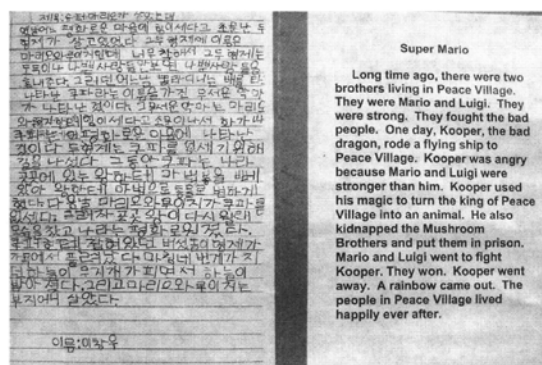
Alle produzierten Bücher wurden im Schaukasten der Schule präsentiert. Die SchülerInnen konnten außerdem die von ihnen gestalteten Bücher vorstellen. Illustrationen wurden gezeigt und die Geschichte in Englisch vorgelesen. Die SchülerInnen hatten auch die Möglichkeit, die Geschichte in ihrer Erstsprache vorzulesen. Vor allem diese Aktivität war für alle SchülerInnen ein spannendes Erlebnis – ihre KlassenkollegInnen in einer für die anderen Kinder unbekannten Sprache lesen zu hören, weckte Bewunderung und Neugier für diese andere Sprache. Die SchülerInnen, die sich präsentieren konnten, gewannen an Selbstvertrauen und Wertschätzung im Bezug auf ihre bilingualen Fähigkeiten. Für die Lehrpersonen war es die Möglichkeit zu erfahren, dass manche SchülerInnen in ihrer Erstsprache bereits sehr gut lesen und schreiben konnten.

The initiative has us allowed to discover and access knowledge, expertise, and energy in our students and community that we were largely unaware of in previous years. We

have gotten to know our students better, and in the process discovered more of our own potential as educators. (Chow/Cummins 2003, S. 44)



Grafik 12: „Alien Explorer“, L1: Russisch.
(Chow/Cummins 2003, S. 42)



Grafik 13: „Super Mario“, L1: Koreanisch.
(Chow/Cummins 2003, S. 44)

Auch in Österreich gibt es ein solches Projekt, welches von Christian Schreger im Herbst 2006 ins Leben gerufen wurde. In der Volksschule Ortnergasse im 15. Wiener Gemeindebezirk werden in der Mehrstufenklasse M2 die so genannten „Kleinen Bücher“ hergestellt. Die M2 – eine Klasse, in der mehr als 80% der SchülerInnen eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen – folgt der Lerntheorie, welche nach den Konzepten des französischen Pädagogen Célestin Freinet entwickelt wurde. Diese besagt, dass Lernen am besten in kooperativen Prozessen stattfinden kann. Die SchülerInnen werden dazu ermutigt, ihre eigenen Interessen einzubringen. Ein Hauptfokus der Lerntheorie liegt auf der so genannten „Pädagogik der Arbeit“ (frz. *pédagogie du travail*), welche besagt, dass die SchülerInnen im Rahmen ihres Lernens nützliche Produkte herstellen sollen (vgl. Freinet 1969).

Ein fertiges Produkt, welches von SchülerInnen der M2 produziert wird, ist ein so genanntes „Kleines Buch“. Jedes „Kleine Buch“ besteht aus 5 Texten, 5 Bildern und einem Umschlag. Die Leistungen der SchülerInnen werden so unabhängig von Erstsprache, Lernjahr und Thema verdeutlicht. Durch Bilder, die den Inhalt des Textes veranschaulichen, entsteht ein mehrdimensionaler Zugang zum Inhalt. Die SchülerInnen können auf eigenen Wunsch den Text der Bücher auch in der jeweiligen Erstsprache verfassen. Dieser Text wird dann übersetzt und die Sprachen stehen einander im Buch schließlich auch grafisch gegenüber. Diese Illustrationen erleichtern nicht nur das Lesen, sondern sie ermöglichen auch einen Einblick in die Wahrnehmungswelt der SchülerInnen.

Unabhängig von der/den Erstsprache/n der SchülerInnen, stellen die „Kleinen Bücher“ eine gute Einstiegsmöglichkeit in den Lernprozess der Zweitsprache Deutsch dar. Durch das

Verfassen der Bücher findet laut Schreger einerseits sprachliche Integration statt, andererseits wird auch die Zusammenarbeit mit den MuttersprachenlehrerInnen intensiviert (Für nähere Informationen zu den „Kleinen Büchern“ siehe die Homepage der VS Ortnergasse: <http://ortnergasse.webonaut.com/m2/projekte/index.html> [Zugriff am 29.08.2012]).

Ebenfalls genannt werden muss im Hinblick auf eine *Didaktik der Sprachenvielfalt* das WeltABC – ein österreichisches Internetprojekt von Christian Schreger. Das WeltABC stellt die Vielfalt der Sprachen in den Mittelpunkt. Bilder, Schrift und Audio kommen zum Einsatz und werden über eine Datenbank miteinander verknüpft.

Ein bestimmtes Wort wird im ersten Schritt durch mehrere Fotos illustriert. Gleichzeitig kann man Audiodateien abspielen, die die Bezeichnung des Wortes in 5 Sprachen nennen. Im nächsten Schritt werden zum präsentierten Wort 5 Nomen assoziiert. In weiterer Folge werden auch 5 Verben und 5 Adjektive zum Ausgangswort präsentiert. Anschließend erfolgt die Präsentation eines kurzen Textes, in welchem das Wort im Singular und im Plural vorkommt. Dieser Aufbau macht eine Sprachbegegnung auf unterschiedlichen Ebenen möglich – abgesehen von einer simplen Benennung von Dingen, kommt es ebenfalls zu einer Unterscheidung der verschiedenen Wortarten sowie zur Auseinandersetzung mit der Darstellung von Begriffen.

Eine Navigation innerhalb des WeltABCs ist auf 3 verschiedene Weisen möglich: Einerseits wird auf der Einstiegsseite ein ABC zur Verfügung gestellt. Klickt man einen bestimmten Buchstaben dieses ABCs an, so wird man zu Nomen weitergeleitet, die mit dem ausgewählten Buchstaben beginnen. Bei Klick auf einen bestimmten Buchstaben variieren die anschließend angezeigten Seiten, auf denen jeweils ein bestimmter Begriff angezeigt wird, dynamisch. Die folglich zu den einzelnen Nomen assoziierten Wörter können ebenfalls angeklickt werden. Es ist ebenfalls möglich, mittels der Suchfunktion gewünschte Wörter zu suchen. Sofern das gesuchte Wort vorhanden ist, wird es angezeigt. Fehlt das gewünschte Wort im WeltABC noch, dann wird man auf eine Seite weitergeleitet, die dazu ermutigt, den betreffenden Begriff selbst anzulegen und mit Bildern, Audios, Beschreibungen und Assoziationen zu verknüpfen. Auch bereits vorhandene Begriffe können durch die BenutzerInnen ergänzt werden. Neue Beiträge werden zunächst überprüft und anschließend freigegeben und online gestellt.

Das WeltABC geht von der deutschen Sprache aus. Das Konzept an sich ist aber auf alle Sprachen übertragbar. Auf der Internetseite finden sich mittlerweile über 700 illustrierte deutsche Begriffe und laufend treffen neue Vorschläge via Internet ein. Diese diskutiert

Christian Schreger oftmals mit seinen SchülerInnen im Deutschunterricht. Diskussionen über Begriffe und das Entdecken von „fehlenden Wörtern“ tragen laut Schreger in hohem Ausmaß zum Spracherwerb bei. Mittlerweile gibt es auch ein Druckschriftübungsheft, in dem sich ausschließlich Wörter aus dem WeltABC finden. Es ist möglich, Wörter und Bilder miteinander zu verbinden und die richtige Schreibweise der Wörter zu üben. Im Internet kann man sich die betreffenden Wörter zusätzlich anhören und außerdem weitere Bilder ansehen, die den Begriff zeigen. Die Audiofiles werden von den Kindern in Zusammenarbeit mit den MuttersprachenlehrerInnen gesprochen. Alle sprachlichen Inhalte, die auf der Homepage des WeltABC zu finden sind, werden von den SchülerInnen redaktionell betreut. Informationen über die Homepage können in den Sprachen Deutsch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Türkisch, Kurdisch und Englisch abgerufen werden. Die einzelnen Begriffe scheinen in unterschiedlichen Sprachen auf, u.a. in Englisch, Punjabi, Türkisch, Kurdisch, Bosnisch, Kroatisch, Serbisch oder Chinesisch (Für nähere Informationen zum WeltABC siehe die Homepage der VS Ortnergasse: <http://ortnergasse.webonaut.com/m2/projekte/index.html> [Zugriff am 20.09.2012] sowie die Homepage www.weltabc.at [Zugriff am 20.09.2012]).

6.2.3 Curriculum Mehrsprachigkeit

Im Jahr 2011 wurde von Hans-Jürgen Krumm und von Hans Reich in Zusammenarbeit mit dem bm:ukk sowie dem Sprachenkompetenz-Zentrum das „Curriculum Mehrsprachigkeit“ erarbeitet und dient der Integration sprachlicher Bildung, indem es die SchülerInnen dazu befähigt, sich selbstbestimmt neue einzelsprachliche Qualifikationen anzueignen. Im Rahmen schulischer Bildung sollen unter anderem Kompetenzen wie die Fähigkeit zur Reflexion der eigenen Sprachlernsituation, ein Repertoire von Sprachlernstrategien und sprachliches Selbstbewusstsein vermittelt werden. Wichtig dabei ist, dass das „Curriculum Mehrsprachigkeit“ den Anspruch stellt, den Blick auf die tatsächliche Vielsprachigkeit zu richten. Das bedeutet, dass auch jene Sprachen einbezogen werden, die zwar nicht zum Kanon der österreichischen Schulsprachen gehören, aber für einzelne SchülerInnen sehr wohl biographisch bedeutsam sind und darum als Ressourcen zur Sprach- und Persönlichkeitsentwicklung genutzt werden sollen (vgl. Krumm/Reich 2011, S. 2f).

Krumm und Reich weisen darauf hin, dass innerhalb der aktuellen Situation des Bildungssystems die Sprache mehr denn je eine wesentliche Rolle im Hinblick auf das Erreichen von Bildungserfolgen und das Wahrnehmen von Bildungschancen darstellt, da jeder Unterricht

sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten voraussetzt. Eine innovative Bildungspolitik muss es sich folglich zur Aufgabe machen, auf die Ressource der sprachlichen Heterogenität zu setzen und Mehrsprachigkeit aktiv zu fördern. Ein wichtiger Schritt auf diesem Weg ist die sprachpolitische Strategieentwicklung, die mit dem „Language Education Policy Profile“ (LEPP) in Gang gesetzt wurde, welches als wesentliches Ziel die Förderung einer plurilingualen Bildung formuliert. Das „Curriculum Mehrsprachigkeit“ versteht sich in diesem Zusammenhang als ein Element der Umsetzung dieses LEPP-Prozesses. Deswegen richtet sich dieses Curriculum an alle Personen im Bildungssystem, jedoch primär an jene Lehrpersonen, die im Mehrsprachigkeitsunterricht tätig sind (vgl. Krumm/Reich 2011, S. 4f).

Das „Curriculum Mehrsprachigkeit“ richtet sich nach der Stufengliederung des Bildungssystems in Österreich. Im Bereich der Primarstufe bedeutet das, dass die SchülerInnen viele neue sprachliche Erfahrungen verarbeiten müssen – es erfolgt eine erste Auseinandersetzung mit der Schriftform von Sprache und so werden auch Registerunterschiede deutlich. Hinzu kommen auch Unterrichtsangebote in einer Fremdsprache und/oder in der Minderheiten- bzw. der Herkunftssprache (auch hier muss dann zwischen Umgangs- und Standardsprache unterschieden werden). Der Mehrsprachigkeitsunterricht soll die Auseinandersetzung mit diesen Erfahrungen unterstützen. Gegen Ende der Primarstufe können sich die SchülerInnen bereits soweit bewusst mit Sprache auseinandersetzen, dass dieses Bewusstsein auch gezielt für den Unterricht nutzbar gemacht werden kann (vgl. Krumm/Reich 2011, S. 6f). Im Bereich der Primarstufe werden die Ziele und didaktischen Grundsätze für die 1. und 2. sowie für die 3. und 4. Schulstufe zusammengefasst.

6.2.3.1 1. und 2. Schulstufe

Ziel für die 1. und 2. Schulstufe ist es, dass die SchülerInnen für die Sprachen und Dialekte in ihrer unmittelbaren Umgebung Interesse entwickeln und auch Unterschiede zwischen Standardsprache und Dialekt ausmachen können. SchülerInnen sollen vor allem dazu angeregt werden, sich mit der eigenen Sprache sowie mit der Sprache der MitschülerInnen aktiv auseinander zu setzen. So soll nicht nur Akzeptanz für die sprachliche Heterogenität in der Klasse geschaffen werden, sondern die SchülerInnen sollen auch dazu ermutigt werden, sich einzelne Elemente anderer Sprachen selbst anzueignen bzw. den MitschülerInnen sprachliche Hilfestellung zu geben.

Es wird im „Curriculum Mehrsprachigkeit“ deswegen empfohlen, zumindest ein mehrsprachiges Kinderbuch zu lesen, Grußformeln, Lieder, Verse und das Zählen in mehreren Sprachen zu trainieren sowie eine Vereinbarung über den Gebrauch von Dialekten und Sprachen in der Klasse als Teil der Klassenordnung zu treffen. Sprachliches Wissen soll insofern gefördert werden, als den SchülerInnen der Unterschied zwischen „Laut“ und „Buchstabe“ verdeutlicht wird. Der Begriff des „Anlauts“ soll anhand von Beispielen aus unterschiedlichen Sprachen erklärt werden und die SchülerInnen sollen verstehen, dass es Laute gibt, die in einigen, nicht aber in allen Sprachen vorkommen. Gelernt werden sollen ebenfalls die Begriffe „Artikel“, „Nomen“, „Wort“ und „Satz“ sowie elementare grammatische Begriffe, deren Anwendung sprachübergreifend möglich ist. In diesem Zusammenhang sollen auch Nomen (z.B. zu einer bestimmten Wortfamilie) gesammelt werden, die den SchülerInnen in verschiedenen Sprachen bekannt sind. Weiters soll es zur Aneignung von Sprachlernstrategien kommen. So sollen die SchülerInnen dazu in der Lage sein, über die eigenen Sprachlerninteressen Auskunft zu geben und zu signalisieren, wenn etwas unklar ist bzw. nicht verstanden wurde (vgl. Krumm/Reich 2011, S. 12ff).

6.2.3.2 3. und 4. Schulstufe

In der 3. und 4. Schulstufe sollen die SchülerInnen mit der sprachlichen Heterogenität in der Klasse reflexiv und kommunikativ umgehen. Auch außerhalb der Klasse soll sprachliche Heterogenität beobachtet werden, um diese Beobachtungen schließlich innerhalb des Klassenverbandes mitzuteilen. Um die SchülerInnen darin zu bestärken, sich zumindest rezeptiv auf sprachliche oder schriftliche Äußerungen in anderen Sprachen einzulassen, wird innerhalb des Unterrichts zur Präsentation von kürzeren Texten in einer anderen Sprache als Deutsch angeregt. Vorstellen sollen diese Texte jene SchülerInnen, die eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen. In der 3. und 4. Schulstufe sollen die SchülerInnen über sprachliches Wissen in einem Ausmaß verfügen, das es ihnen ermöglicht, Wortähnlichkeiten, Gliederungen von Wortfeldern und Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede einzelner sprachlicher Strukturen in verschiedenen Sprachen zu bemerken. Im Bereich der Sprachlernstrategien ist es das Ziel, dass die SchülerInnen dazu in der Lage sind, sich selbst naheliegende Sprachlernziele zu setzen und diese aktiv zu verfolgen. Zu diesem Zweck sollen sowohl das Internet, als auch Bild-Wörterbücher und zweisprachige Wörterbücher systematisch genutzt werden. Auch dreisprachige Wörterbücher (Erstsprache, Zweitsprache Deutsch, Fremdsprache) können gegebenenfalls angelegt werden (vgl. Krumm/Reich 2011, S. 16ff).

Außer für die Primarstufe und die Sekundarstufe I werden im „Curriculum Mehrsprachigkeit“ auch Ziele für die Sekundarstufe II, d.h. für die AHS Oberstufe, die Handelsschule, die Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe sowie für die Handelsakademie formuliert (vgl. Krumm/Reich 2011, S. 30ff).

6.2.4 Arbeit mit dem Sprachenportfolio

6.2.4.1 Das Europäische Sprachenportfolio

Das *Europäische Sprachenportfolio* (ESP) wurde von der Language Policy Division des Europarates konzipiert und besteht aus dem Sprachenpass, der Sprachenbiografie und dem Dossier.

Der *Sprachenpass* dokumentiert die Erfahrungen im Hinblick auf das Erlernen einer neuen Sprache sowie auf Interkulturalität. Er ist als ein Dokument anzusehen und kann z.B. bei Bewerbungen und/oder bei einem Wechsel der Bildungsinstitutionen vorgelegt werden. Mithilfe der *Sprachenbiografie* erfolgt eine Bewusstmachung des Lernfortschritts. Die eigene Sprachlerngeschichte wird festgehalten und reflektiert und es erfolgt eine Selbsteinschätzung der Ziele, die angestrebt werden sollen. Im *Dossier* werden eigene Arbeiten zu den fünf Fertigkeiten „Hören“, „Lesen“, „An Gesprächen teilnehmen“, „Zusammenhängendes Sprechen“ und „Schreiben“ gesammelt. Auch Zertifikate und Zeugnisse können hier aufbewahrt werden. Zusammen mit dem Sprachenpass kann das Dossier als Dokumentation des sprachlichen Wissens und Könnens vorgelegt werden.

Die im Sprachenpass enthaltenen Sprachenprofile sowie die in den Checklisten der Sprachenbiografie enthaltenen Kann-Beschreibungen zur Selbstbeurteilung sind an die im GERS („Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen“) formulierten Kompetenzen der Niveaus A1, A2, B1, B2, C1 und C2 angelehnt.

Das Österreichische Sprachenkompetenzzentrum hat folgende nationale ESP-Modelle für Österreich entwickelt: ESP-G (Grundschule), ESP-M (Sekundarstufe I, Mittelstufe), ESP 15+ (Sekundarstufe II, AHS/BHS). Diese wurden jeweils ein Jahr lang an österreichischen Schulen pilotiert.

Das *Europäische Sprachenportfolio für die Grundschule* kann für Kinder im Alter von 6 bis 10 Jahren eingesetzt werden. Es soll den SchülerInnen dabei helfen, der sprachlichen Vielfalt ihrer Umgebung bewusst zu begegnen und die eigenen Sprachenkenntnisse (der Schul-, aber auch der Familiensprache) zu dokumentieren. Weiters sollen die SchülerInnen schrittweise zu einer Reflexion des eigenen (Sprach-)Lernverhaltens hingeführt werden, um so zu lernen, wie effiziente Strategien für das Lernen entwickelt und angewendet werden können.³⁰

Das ESP-G weist einige Besonderheiten auf, um den Bedürfnissen der Zielgruppe gerecht zu werden: Der „Folifant“ ist das Maskottchen und führt die Kinder mithilfe von Erklärungen durch das ESP-G. Arbeitsanleitungen werden bildlich dargestellt und es sind Teile enthalten, die zum Bemalen bzw. Bekleben vorgesehen sind. So kann das ESP-G bereits genützt werden, wenn es noch zu keinem (vollständigen) Erwerb der Lese- und Schreibkompetenz gekommen ist. Durch verschiedene Aufgabenstellungen gewinnen auch „einsprachig deutschsprachige“ SchülerInnen eine positive Einstellung gegenüber sprachlicher und kultureller Vielfalt. SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch erhalten in diesem Portfolio die Möglichkeit, auch ihre Kenntnisse in der Erstsprache zu dokumentieren, wodurch eine soziale Aufwertung der Kenntnisse anderer Sprachen erfolgt.³¹

6.2.4.2 Mein Sprachenportfolio

Im Jahr 2006 stellte Oomen-Welke im Rahmen des Workshops *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* ihren Entwurf zur portfoliogeleiteten DaZ-Förderung vor. Beeindruckt durch das im Jahr 2002 in Hessen durchgeführte Pilotprojekt *Mein Sprachenportfolio*, im Zuge dessen die Verwendung eines Portfolios in der Grundschule erprobt und evaluiert wurde, erarbeitete Oomen-Welke mit Studierenden der Pädagogischen Hochschule Freiburg ebenfalls ein Sprachenportfolio für die Grundschule. Mithilfe dieses Portfolios sollte sprachlichen Erfahrungen und Eindrücken von Kindern mit Migrationshintergrund mehr Beachtung geschenkt werden. Es sollte so die Möglichkeit entstehen, die vorhandene Mehrsprachigkeit produktiv zu nutzen und die Ich-Identität der SchülerInnen zu stärken (vgl. Oomen-Welke 2006).

³⁰ Eine sehr lesenswerte Sammlung von Sprachenporträts, die von Kindern verfasst wurden, findet sich in Krumm/Jenkins 2001.

³¹ Für genauere Informationen zum ESP-G siehe www.oesz.at [Zugriff am 12.07.2012].

Das Sprachenportfolio von Oomen-Welke ist wie auch andere Sprachenportfolios³² in drei Teile gegliedert.

Im ersten Teil findet sich der *Sprachenpass*. In diesem können die SchülerInnen nicht nur persönliche Informationen dokumentieren, sondern auch eigene sprachliche Kenntnisse und Fähigkeiten notieren.

In der *Sprachenbiografie* des zweiten Teils wird die persönliche Sprachlerngeschichte festgehalten. Die SchülerInnen können eigene sprachliche Fertigkeiten einschätzen und zukünftige Lerninhalte werden geplant.

Das *Dossier* im dritten Teil wird im Portfolio von Oomen-Welke als *Meine Schatztruhe* bezeichnet. In diesem Teil ist Platz, um eigene Arbeiten zu sammeln und zu dokumentieren. Bei Oomen-Welke ist dieser Teil jedoch nicht in das eigentliche Portfolioheft integriert, sondern als eine eigene Schachtel angelegt. Dies hat den Vorteil, dass die SchülerInnen wirklich viel Platz haben, um eigene Produkte aufzubewahren und auch Formate, die nicht in einen Ordner oder ein Heft passen, können in der Extraschachtel problemlos aufgehoben werden (vgl. Oomen-Welke 2006, S. 123ff).

In dem Artikel *Praxis der Portfolioarbeit in internationaler Vorbereitungsklasse und Förderkurs* erläutert Decker die Arbeit mit diesem Sprachenportfolio im Unterricht.

Das Deckblatt des Sprachenportfolios trägt den Titel *Meine Sprachen und ich*. So ist es den SchülerInnen leichter möglich, eine Verbindung zwischen der eigenen Persönlichkeit und der Sprache herzustellen. Es wurde eine Diskussion zur Frage angeleitet, was sich hinter diesem Titel verbirgt. Mehrsprachigkeit wird somit von Anfang an diskutiert und als Gesprächsanlass herangezogen. Das Deckblatt kann von SchülerInnen individuell gestaltet werden und auch die Ordner, in denen zukünftige Arbeiten aufbewahrt werden, können selbst gestaltet und verziert werden.

Nach und nach werden schließlich persönliche Informationen zu Familie, Herkunftsland, Hobbies etc. von den SchülerInnen eingefügt, wobei kein Kind dazu gezwungen werden sollte Informationen aufzuschreiben, die es nicht preisgeben möchte. Danach wird das Blatt *Meine Sprachen* ausgefüllt. Es gibt einen guten Überblick darüber, welche Sprachen die SchülerInnen wo und/oder mit wem sprechen. Es zeigt sich schnell, wo eine weitere Diffe-

³² Andere Portfolios sind z.B. *Mein Sprachenportfolio* für die Grundschule (Legutke/Lortz 2002) sowie das *Europäische Sprachenportfolio für Jugendliche und Erwachsene* (ESP) (2003). In Österreich wurde das Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum vom bmukk beauftragt, nationale Versionen des Europäischen Sprachenportfolios zu entwickeln. Es entstanden Sprachenportfolios für die Grundschule (6-10 Jahre), die Mittelstufe (10-15 Jahre) und für junge Erwachsene (15+). Genauere Informationen hierzu findet man unter www.oesz.at [Zugriff am 12.07.2012].

renzierung notwendig ist, da die Portfolioarbeit nie als Stillarbeit konzipiert, sondern immer von begleitenden Unterrichtsgesprächen zur Einführung, Begleitung, Reflexion etc. gekennzeichnet ist. Dadurch wird nicht nur gegenseitiges Interesse gezeigt, sondern es können auch essentielle Erkenntnisse über Einstellungen, Erfahrungen und Kenntnissen im Hinblick auf Sprache gewonnen werden (vgl. Decker ²2008, S. 177ff).

Mithilfe des Sprachenportfolios wird auch auf das Herstellen einer Verbindung zwischen Sprache, Kognition und Kreativität Wert gelegt. Dies geschieht im Rahmen der Gestaltung des so genannten *Sprachenmännchens*. Jede/r SchülerIn entscheidet, wo im Körper es welche Sprache lokalisiert und welche Farbe eine Sprache repräsentieren soll. Es können hier auch Sprachen vorkommen, die das Kind zwar nicht selbst spricht, die aber trotzdem von Bedeutung sind (z.B. aufgrund von Freunden, Ländern etc.). Anschließend können von den SchülerInnen auch Texte zu den Sprachmännchen verfasst werden, um die Auswahl von Farbe und Lokalisation zu erläutern (vgl. Decker ²2008, S. 179ff).

Die Sprachenkenntnisse der Kinder können mithilfe des Arbeitsblattes *Sprachen, die ich in _____ kenne* weiter vertieft werden. So kann der Sprachstand im Bereich der Lexik ermittelt werden, indem Wörter zu bestimmten Bereichen (z.B. Zahlen, Farben, Kleidungsstücke etc.) gefunden werden sollen. Oftmals ist in diesem Zusammenhang der Unterschied zwischen der mündlichen und der schriftlichen Sprachkompetenz der SchülerInnen problematisch, da viele Begriffe zwar benannt, nicht aber verschriftlicht werden können. Es empfiehlt sich daher, die SchülerInnen mit zweisprachigen Wörterbüchern, Bildwörterbüchern etc. arbeiten zu lassen. Eine weitere Möglichkeit ist es, Eltern, Freunde oder andere sprachlich kompetenten Personen bei der Erstellung um Hilfe zu bitten. Verschiedene Sprachenbereiche, die besonders den Interessen der SchülerInnen entsprechen, können als Gruppenarbeit in Plakatform festgehalten werden. So kann jedes Kind in seiner Sprache einen Beitrag leisten. Gleichzeitig findet ein wesentlicher Sprachenvergleich statt, von dem alle Kinder profitieren können (vgl. Decker ²2008, S. 181f).

Um die eigenen Sprachlernerfahrungen festzuhalten, können die Arbeitsblätter *Wie ich Deutsch lerne* und *Wie ich meine Sprache(n) gelernt habe* ausgefüllt werden. Lehrpersonen sollten die Äußerungen der SchülerInnen hier nie als „naiv“ abtun, sondern den Wahrheitsgehalt erkennen und daran anknüpfen, um einen weiteren Beitrag zum Aufbau von Sprachwissen zu leisten (vgl. Decker ²2008, S. 183f).

Die Rubrik *Meine Schatztruhe* ist der persönlichste Teil des Portfolios und beinhaltet Gegenstände, Lieder, Postkarten, Texte usw. die für die SchülerInnen von Wichtigkeit sind. Die Schatztruhe besitzt damit nicht nur Produkt-, sondern auch Prozesscharakter. Decker empfiehlt Lehrpersonen, in dieser Rubrik nicht steuernd einzugreifen. Die SchülerInnen sollen wirklich alles aufbewahren können, was sie selbst wollen. Wichtig ist es, die Kinder nach einer Begründung für die Aufnahme bestimmter Dinge zu fragen und einen Austausch zwischen der Lehrperson und den Kindern, aber auch zwischen den SchülerInnen unter sich zu initiieren (vgl. Decker ²2008, S. 184f).

Wie bereits aufgezeigt wurde, ist das Sprachenportfolio ein persönliches Produkt jedes Kindes, welches nicht nur eigene Kenntnisse und Fortschritte dokumentieren, sondern auch Selbstreflexion und LernerInnenautonomie fördern soll. In diesem Zusammenhang ist es für Lehrpersonen unerlässlich, sich darüber Gedanken zu machen, inwiefern eine Steuerung der Arbeitsergebnisse erlaubt oder gewünscht ist.

Ratsam ist es, die Kinder dazu anzuregen, Wörterbücher zu verwenden und sich mit KlassenkollegInnen z.B. über die richtige Schreibweise von Wörtern auszutauschen. Texte können gestaltet werden, indem zunächst Mindmaps mit Stichworten angelegt werden. Die produzierten Erstfassungen der Texte werden anschließend vorgelesen und mündlich korrigiert und nach einer Feedbackrunde überarbeitet. Eine weitere Möglichkeit ist die Weiterbearbeitung der Texte in Paaren oder in Kleingruppen. So können sich die SchülerInnen gegenseitig auf Fehler aufmerksam machen. Lehrpersonen sollten Fehler nicht einfach nur verbessern, sondern gleichzeitig mit Hinweisen, Merksprüchen, Markierungen etc. auf Fehlerstellen aufmerksam machen. Nur wenn die SchülerInnen die eigenen Fehler erkennen bzw. den Grund der Fehlerhaftigkeit verstehen, sind sie auch in der Lage dazu, diese Fehler in Zukunft zu vermeiden (vgl. Decker ²2008, S. 185ff).

Abschließend bemerkt Decker in ihrem Artikel:

Im Idealfall wird das Portfolio schließlich nicht nur innerhalb einer speziellen Klasse geführt, sondern vor allem für Zweitsprachelerner ist es wichtig, dass es zu einem Lernbegleiter wird, der auch weiteren Lehrpersonen Einblicke in das Sprachenlernen ihrer SchülerInnen ermöglicht, ihnen die Bedeutung von Mehrsprachigkeit aufzeigt und einen Eindruck über das tatsächliche Wissen und Können ihrer SchülerInnen vermittelt. (Decker ²2008, S. 188)

6.2.5 Teamteaching

Teamteaching bedeutet, dass mindestens zwei kooperierende Lehrpersonen zusammenarbeiten und gemeinsam die Verantwortung für das Unterrichtsgeschehen und die Unterrichtsentwicklung tragen. Teamteaching in heterogenen Schulklassen soll die Partizipations- und Lernchancen aller SchülerInnen optimieren (vgl. Halfhide 2009, S. 103).

Entstanden ist Teamteaching bereits in den 1950er Jahren in den USA mit dem Ziel, Missständen im Schulsystem entgegenzuwirken. In den 1960er Jahren begann man schließlich auch im deutschen Sprachraum damit, dieses Modell im Schulalltag anzuwenden.

Mittlerweile existieren viele Definitionen des Begriffs Teamteaching. So meint z.B. Mayer:

Teamteaching meint die Planung, Durchführung und Auswertung kommunikativer Lehr- und Lernprozesse durch kooperative Lehrer in Zusammenarbeit mit flexiblen Schülergruppen. (Mayer 1994, S. 24 zit. nach Halfhide 2009, S. 105)

Bei Halfhide et al. wird Teamteaching als eine Form von Unterricht gesehen, bei der zwei oder mehrere Lehrkräfte

- zur gleichen Zeit an derselben Klasse unterrichten;
- gemeinsam den Unterricht inhaltlich und methodisch planen und ihn zusammen durchführen;
- die Verantwortung gemeinsam tragen, aber flexibel aufteilen, wer für welche Aufgaben oder welche Schülerinnen und Schüler zuständig ist;
- den Unterricht in wechselnden Rollen leiten oder unterstützen;
- das Lernen der Schülerinnen und Schüler mit einem breit gefächerten Angebot differenzieren und individualisieren;
- die Schülerinnen und Schüler flexibel und den Lernanlässen oder dem Lernniveau angepasst in Gruppen einteilen. (Halfhide et al. 2001, S. 7 zit. nach Halfhide 2009, S. 106)

Teamteaching muss als komplexe Unterrichtsform gesehen werden, die viel Absprache zwischen den einzelnen Lehrpersonen erfordert. Diese müssen dazu bereit sein, auf die gleichen Ziele hinzuarbeiten und für sinnvolle Änderungen und Anpassungen des Unterrichtsplans offen sein.

Um sich auf das Teamteaching vorzubereiten, kann z.B. zunächst bei erfahrenden Tandems hospitiert oder es können entsprechende Weiterbildungskurse besucht werden. Wichtige Fragen, die Lehrpersonen vor dem Teamteaching klären sollten, betreffen die Organisation der Zusammenarbeit (z.B. Vorbereitung und Reflexion, Vorgehen bei Konflikten, Formulierung der Ziele), die Gestaltung des gemeinsamen Unterrichts (z.B. Unterrichtsformen, Unterrichtsstile) sowie die Kommunikation untereinander (z.B. Gesprächsinhalten, Gesprächsstil, Feedback) (vgl. Halfhide 2009, S. 111).

Im Bezug auf sprachlich und sozio-kulturell heterogene Klassen kann das Teamteaching-Modell angewendet werden, um sicherzustellen, dass alle SchülerInnen je nach ihrem Sprachstand optimal gefördert werden. Es ist möglich, dass die zweite Lehrperson entweder über Fachkenntnisse in der Deutsch als Zweitsprache-Didaktik verfügt, oder dass die Lehrperson Experte/Expertin in einer oder mehreren Herkunftssprachen der SchülerInnen in der Klasse ist.

Fleck et al. erweitern das Konzept des Teamteachings auf das gesamte LehrerInnenteam und schlagen folgende Organisation und Vorgehensweise vor:

1. Das Lehrerteam inkludiert alle beteiligten muttersprachlichen LehrerInnen.
2. Die muttersprachlichen LehrerInnen sollen als Teammitglieder in den Unterricht eingebunden werden. Teambesprechungen eine Woche im Voraus zur Planung des gemeinsamen Unterrichts eröffnen den Zugang zu einer Vielfalt an Ideen und können eine Bereicherung für alle Teammitglieder sein.
3. Mehrsprachiges Unterrichtsmaterial kann ausgearbeitet und im Unterricht mit muttersprachlicher Unterstützung eingesetzt werden.
4. Elternarbeit wird durch muttersprachliche Unterstützung erleichtert und kann dadurch intensiver und effektiver stattfinden.
5. Erlebte Zweisprachigkeit und Multikulturalität geben dem Unterrichtsprinzip „Inter-kulturelles Lernen“ erst Sinn.
6. Eine Teamreflexion über die Kinder einer Klasse bringt viele neue Aspekte. Man lernt die Kinder aus mehreren Blickwinkeln kennen.
7. Während der Arbeit im Team kann jedes Teammitglied zeitweise die so wichtige und leider viel zu wenig geschätzte Beobachterrolle übernehmen.
8. Der Erwerb bzw. das Erlernen zweier/mehrerer Sprachen erfordert deren Vergleich und Gegenüberstellung (= Kontrastivität). Um bei der Fehlerkor-

rektur Rückschlüsse auf die Ursachen der entstandenen Fehler ziehen zu können, erweist es sich als günstig, möglichst viele Informationen über die Muttersprachen der Kinder einzuholen. Dieses Hintergrundwissen zu erlangen, wird ebenfalls durch Mithilfe von „native speakers“ in der Klasse wesentlich erleichtert. (Fleck et al. 2002, S. 60)

Diese Art des Teamteachings stellt sicher ganz besonders hohe zeitliche und organisatorische Anforderungen an alle beteiligten Lehrkräfte. Gerade in der Grundstufe sollte dies jedoch gut möglich sein, da es meistens eine Klassenlehrerin/einen Klassenlehrer gibt und nicht jeder Gegenstand von einer anderen Person unterrichtet wird. So ist es dem LehrerInnenteam besser möglich, den Überblick zu behalten und nicht nur sprachliche, sondern auch fachliche Anforderungen noch besser und effizienter zu koordinieren.

Wird Teamteaching praktiziert, herrscht auch in eigenen pädagogischen Formen von Lehrkräften ein immer ein intensives Kooperationsverhalten.

Wo feste Teambildungen bestehen und wo intensive mit den Kolleg/innen kooperiert wird, finden wir auch eine differenzierte Lernkultur mit variablen Lernarrangements im Unterricht vor. (Holtappels/Voss 2006, S. 255 zit. nach Halfhide 2009, S. 117)

6.3 Conclusio

Das Erlernen der Zweitsprache Deutsch ist nur dann wirklich erfolgreich, wenn auch die Erstsprache gefördert und beherrscht wird (vgl. z.B. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr. 3/2011).

Im Schulwesen ist diese Förderung der Erstsprache vor allem im Rahmen des „Muttersprachlichen Unterrichts“ vorgesehen. Obwohl es besonders in den Ballungszentren Österreichs mittlerweile ein großes Angebot an muttersprachlichem Unterricht gibt, kann dennoch noch immer kein umfassender und flächendeckender erstsprachlicher Unterricht für alle SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch gewährleistet werden.

Aus diesem Grund ist es von besonderer Wichtigkeit, die Förderung der Erstsprache auch in den Regelunterricht – vor allem in das Fach Deutsch – einzubauen, um allen SchülerInnen optimale Chancen auf den Erwerb von Wissen und Bildung zu ermöglichen. Wieder gibt es eine Vielzahl an didaktischen Möglichkeiten, um dem nachzukommen. Bei der Förderung

der Erstsprache sind die didaktischen Vorschläge jedoch – im Vergleich zu den vorgestellten Modellen der Deutsch als Zweitsprache-Didaktik³³ – weitaus komplexer in der Planung und Umsetzung. Immer ist ein hohes Ausmaß an Koordination mit anderen Lehrkräften vonnöten, um eine konstante und erfolgreiche Förderung zu gewährleisten.

Wieder ist es vor allem die Sonderschule, deren Organisationsform besonders geeignet für die Implementierung von didaktischen Modellen zur Förderung von Erstsprachen zu sein scheint. Die Konzepte der Integration und Inklusion finden in der Sonderschule bereits Anwendung. Eine Übertragung von inklusivem Unterricht auf sprachliche Heterogenität scheint deswegen leichter möglich zu sein als in anderen Schulformen.

Von besonderer Wichtigkeit ist eine Förderung der Erstsprache in der Sonderschule auch deswegen, um wirklich alle möglichen Ressourcen der Kinder zu nützen und diese so beim Bildungserwerb zu unterstützen. Dieses Ziel kommt der im Lehrplan der Sonderschule geforderten Chancengleichheit und SchülerInnenzentriertheit in höchstem Maß nach und sollte deswegen – soweit zeitliche und persönliche Ressourcen vorhanden sind – auf jeden Fall angestrebt werden.

³³ Für genauere Informationen siehe Kapitel 5.3 *Didaktische Modelle des DaM- und DaZ-Unterrichts*

7 Zusammenfassung

Im heutigen Schullalltag sind sowohl Lehrpersonen, als auch SchülerInnen zunehmend mit sprachlich und kulturell heterogenen Klassensituationen konfrontiert.

Im Jahr 2008 konzipierte das Österreichische Sprachenkompetenzzentrum (ÖSZ) eine Tagung unter dem Titel *Unsere Gesellschaft ist mehrsprachig – unsere Bildung auch?*. Im Rahmen von Workshops und Vorträgen wurde betont, dass das Ziel aller didaktischen und methodischen Maßnahmen die Anerkennung und Wertschätzung der sprachlichen Vielfalt und die Einbeziehung dieser in den Lernprozess aller SchülerInnen sein müsse (vgl. ÖSZ Sprachenkonferenz 2008, S. 17). Die Erfüllung dieser Forderung stellt eine besondere Herausforderung für alle Beteiligten dar.

In der vorliegenden Arbeit werden deswegen jene drei Teilbereiche behandelt, die für Lehrpersonen in der Allgemeinen Sonderschule von besonderer Wichtigkeit sind, um den Unterricht (vor allem im Fach Deutsch) in dieser speziellen Situation zu planen und zu gestalten.

Der erste Teilbereich beschäftigt sich mit der Organisation des österreichischen Schulwesens. Dieses ist innerhalb eines gesetzlichen Rahmens organisiert, der Lehrpersonen und SchülerInnen Anordnungen für die Gestaltung des Schulalltags vorgibt. Die Möglichkeiten des Unterrichts bzw. einer speziellen Förderung in verschiedenen Bereichen werden im Hinblick auf Stundenausmaß, Anzahl der SchülerInnen in einer Klasse oder in einem speziellen Förderkurs oder angebotene Fächer (z.B. Sprachen im Rahmen des „Muttersprachlichen Unterrichts“) gesetzlich vorgegeben.

Ein besonderes Augenmerk wurde in diesem Zusammenhang aus mehreren Gründen auf die Allgemeine Sonderschule (ASO) gelegt. Der Lehrplan der ASO ist weitaus flexibler als jener von anderen Schulformen. Es handelt sich um einen Lehrplan mit Rahmencharakter, der die Grundlage für die eigenverantwortliche Planung bzw. Durchführung des Unterrichts von der Lehrperson bildet. Besondere Beachtung wird dabei nicht allgemein formulierten zu erreichenden Zielen geschenkt, sondern vielmehr hat die sonderpädagogische Förderung die Aufgabe, SchülerInnen mit Lernbeeinträchtigungen im Rahmen ihrer jeweiligen individuellen Möglichkeiten zu fördern. Aus diesem Grund orientiert sich die sonderpädagogische Förderung immer an der individuellen und sozialen Situation der SchülerInnen und arbeitet dementsprechend auch mit individuellen Förderplänen. Ziel ist es also nicht, ein

bestimmtes im Lehrplan vorformuliertes Ziel in einem gewissen Alter zu erreichen, sondern das individuelle Entwicklungspotenzial der SchülerInnen bestmöglich auszuschöpfen (vgl. Lehrplan für die Allgemeine Sonderschule, „Stärken von Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung“). Gerade in der ASO sollte es im Rahmen der Bestrebungen von Chancengleichheit und SchülerInnenzentriertheit machbar sein, die flexible Unterrichtsgestaltung zu nutzen, um innovative didaktische Konzepte zu implementieren. Bedenkt man zudem den hohen Anteil an SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch in der ASO, dann ist sprachliche Förderung ein wesentlicher Faktor zum Abbau von Lernbeeinträchtigungen, zur Herstellung von Chancengleichheit und zur Nutzung von vorhandenen Potenzialen.

Der zweite Teil meiner Arbeit befasst sich mit psycholinguistischen Theorien zum Erst- und Zweitspracherwerb. Die verschiedenen präsentierten Erstspracherwerbstheorien bestätigen, dass der Prozess des Erstspracherwerbs im Grundschulalter noch nicht abgeschlossen ist, sondern sich sowohl auf der phonologischen als auch auf der lexikalisch-semantischen und auf der morpho-syntaktischen Ebene noch in ständiger Umstrukturierung befindet.

Wie auch im Kapitel über den Zweitspracherwerb gezeigt werden kann, ist dieses Wissen von essentieller Bedeutung für jede Art von Sprachunterricht. Wird diese Tatsache nicht berücksichtigt und auch kein Vergleich zwischen der/den Erstsprache/n von SchülerInnen und der zu erlernenden Zweitsprache Deutsch gezogen, dann hat dies fatale Auswirkungen auf den DaZ-Unterricht (z.B. im Hinblick auf Transfer, Interferenz, sprachliche „Fehler“, Reihenfolge von zu erlernenden sprachlichen Strukturen etc.).

Im dritten Teil dieser Diplomarbeit geht es um Möglichkeiten der sprachlichen Förderung in der Erst- und in der Zweitsprache. Vorgestellt werden deswegen innovative und/oder bewährte didaktische Modelle des DaZ-Unterrichts, die in den Regelunterricht „Deutsch“ in der ASO implementiert werden können, um eine bestmögliche Vermittlung der Zweitsprache Deutsch zu gewährleisten.

Das Erlernen der Zweitsprache Deutsch ist jedoch nur dann erfolgreich, wenn auch die Erstsprache beherrscht wird. Es werden aus diesem Grund didaktische Konzepte präsentiert, die es ermöglichen, die Förderung der Erstsprache auch in den Regelunterricht – vor allem in das Fach Deutsch – einzubauen, um allen SchülerInnen zu optimalen Chancen auf den Erwerb von Wissen und Bildung zu verhelfen – ein Ziel, das von jeder Lehrperson angestrebt werden sollte, da das Nichtverständnis von Sprache als eine zentrale Lernbeeinträchtigung anzusehen ist, die es im Rahmen der Chancengleichheit zu beheben gilt.

8 Abstract

The current everyday life in classrooms is marked by a highly heterogeneous linguistic and cultural situation.

In 2008, the Austrian Centre of Linguistic Competence (Österreichisches Sprachenzentrum, ÖSZ) hosted a conference with the following question as its theme: *Our society is multilingual – is this true for our education, as well?* Within the scope of the workshops and lectures, particular emphasis was placed on the opinion that the aim of all kinds of didactic and methodological measures should be the acknowledgment and appreciation of linguistic variety as well as the inclusion of this variety in the learning process of each pupil. The fulfillment of this claim is a real challenge for all people involved in the teaching and learning process.

For that reason, the focus of this thesis is on three different issues that are all of great importance for teaching staff as far as planning and realization of teaching in this special situation is concerned.

The first issue that is treated focuses on the organization of the Austrian school system which is structured by a legal framework. The possibilities of teaching as well as the realization of particular supporting classes for pupils are regulated by this framework with regard to temporal extent, number of pupils in a class or offered subjects (e.g. native languages of pupils).

Therefore, particular focus is on the special school (Allgemeine Sonderschule, ASO) for many reasons. First of all, the curriculum of the ASO is much more flexible compared to the other school types. The curriculum can be seen as a framework which serves as a basis for the independent planning and realization of the teaching by the educator. Emphasis is not put on generally formulated goals – it is the duty of special education to support pupils in regard to their individual possibilities. For that reason, special education always orients itself towards the individual and social situation of pupils. It does not aim to reach a pre-formulated goal in the curriculum at a certain age, but to make full use of the pupils' potential. This is why the special school really has the possibility to implement innovative didactical concepts and make use of them in different teaching situations. Considering the large number of pupils with a first language other than German who attend ASO, it is abso-

lutely clear that linguistic support is an essential factor for the reduction of learning disabilities, for the creation of equal opportunities as well as for the utilization and application of existing knowledge and potential.

The second part of this thesis deals with psycholinguistic theories considering the acquisition of the first and second language. Different theories of the acquisition of the first language clearly show that the acquisition process is not finished yet when attending primary school but that phonological as well as lexical, semantic and morpho-syntactic features are still in a process of continuous restructuring.

As is also shown in the chapter about the acquisition of the second language, this knowledge is of essential importance for every kind of language instruction. If this fact is not taken into consideration and if the teacher does not compare the system of the pupils' first language to the system of the second language to be acquired (in our case German), there will be fatal consequences for the teaching of German as a second language (e.g. with regard to transfer, interference, linguistic "mistakes", order of the presented linguistic structures and so on).

The third part of this thesis is about different possibilities of giving linguistic support during the acquisition process of the first as well as the second language.

It presents several didactic models of the teaching of German as a second language that can be implemented in the regular lessons to ensure an ideal teaching of the second language German.

A successful learning of the second language is only possible if the pupils have a good command of their first language(s), too. For that reason, some didactic models and concepts are also presented that make it possible to implement the encouragement to use one's first language during regular lessons, especially the German lessons. This is absolutely necessary to help each pupil to get the best opportunities regarding the acquisition of knowledge and education – an aim which every teacher has to strive for. A lack of understanding according to language barriers must be seen as a serious learning handicap which has to be remedied in the sense of reaching equal opportunities for every pupil.

9 Bibliographie

- Ahrenholz, B. (2010). *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr
- Akkuş, R./ Brizić, K./de Cillia, R. (2005). *Bilingualer Spracherwerb in der Migration. Psychagogischer und soziolinguistischer Teil des Schlussberichts*. URL: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16070/endberichtsozio.pdf> [Zugriff am 12.06.2012]
- Apeltauer, E. (2008). „Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit“. In: Ahrenholz, B./Oomen-Welke, I. [Hrsg.]. *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 239-252
- Apeltauer, E. (2006). „Zur Wortschatz- und Bedeutungsentwicklung bei türkischen Vorschulkindern“. In: Ahrenholz, B. [Hrsg.]. *Kinder mit Migrationshintergrund: Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg: Fillibach, S. 11-33
- Apeltauer, E. (2004). „Sprachliche Frühförderung von zweisprachig aufwachsenden türkischen Kindern im Vorschulbereich. Bericht über die Kieler Modellgruppe“. In: *Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht*, Sonderheft 1
- Baur, R.S./Bäcker, I./Wölz, K. (1993). „Zur Ausbildung einer fachsprachlichen Handlungsfähigkeit bei Schülerinnen und Schülern mit der Herkunftssprache Russisch“. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 4 (2), S. 4-38
- Bausch, K.R./Kasper, G. (1979). „Der Zweitspracherwerb: Möglichkeiten und Grenzen der großen Hypothesen“. In: *Linguistische Berichte*, 64, S. 3-35
- Bates, E.; Thal, D.; Janowksy, J.S. (1992). „Early language development and its neural correlates“. In: Uzgiris, I.C.; McVicker, J.; Hunt, V. [Hrsg.]. *Infant Performance and Experience: New Findings with the Ordinal Scales*. Urbana: University of Illinois Press, S.168-204
- Becker, T. (2011). *Schriftspracherwerb in der Zweitsprache*. Hohengehren: Schneider Verlag
- Bernstein, B. (1960). „Language and social class“. In: *The British Journal of Sociology*, 11, S. 271-276

Bgld. PflSchG. *Burgenländisches Pflichtschulgesetz*. LGBL. Nr. 36/1995 in der Fassung von LGBL. Nr. 76/2008

Bickes, H.; Pauli, U. (2009). *Erst- und Zweitspracherwerb*. Paderborn: Fink

Binder-Curnow, H./Holzinger, A./Reisecker, M. (²1993). *Ich-Du-Wir. Sprachbuch für die 4. Schulstufe der Allgemeinen Sonderschule*. Linz: Veritas

Bintinger, B. (1999). „Integration und Inklusion als Herausforderung an Gesellschaft und Schule“. In: Flieger, P./Lener, G./Leskovat, E./Jäger, M./Zuber, J. [Hrsg.]. *Behinderung. Integration in der Schule*. Schulheft 94. Wien: Verein der Förderer der Schulhefte

Birdsong, D. (1999). „Introduction: Whys and Why Nots of the Critical Period Hypothesis for Second Language Acquisition“. In: Birdsong, D. [Hrsg.]. *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah [u.a.]: Lawrence Erlbaum Associates, S. 1-22

Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt

bm:ukk. *Homepage*. URL: www.bmukk.gv.at [Zugriff am 22.06.2012]

bm:ukk. *Sprachensteckbriefe*. URL: www.sprachensteckbriefe.at [Zugriff am 29.08.2012]

bm:ukk [Hrsg.]. (2012). Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr. 2/2012. *SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht. Schuljahre 2004/05 bis 2010/11*. Wien URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/8953/nr2_12.pdf [Zugriff am 10.06.2012]

bm:ukk [Hrsg.]. (2011). Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr. 6/2011. *Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) – Fachlehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht – Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“*. Wien URL: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15067/nr611.pdf> [Zugriff am 02.06.2012]

bm:ukk [Hrsg.]. (2011). Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr. 3/2011. *Spracherwerb in der Migration*. Wien. URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/4424/nr_3_11.pdf [Zugriff am 11.06.2012]

- bm:ukk [Hrsg.]. (2011). Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr. 1/2011. *Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch*. Wien. URL:
- Brizić, K. (2007). *Das geheime Leben der Sprachen*. Münster: Waxmann
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press
- Bußmann, H. (³2002). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner
- Butzkamm, W. (1989). *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen: Francke
- Candelier, M. [Hrsg.]. (2003). *Janua Linguarum – La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Strassburg: Editions du Conseil de l'Europe
- Chomsky, N. (1995). Bare Phrase Structure. In: Webelhuth, G. [Hrsg.] *Government and Binding Theory and the Minimalist Program*. Oxford; Cambridge: Blackwell, S. 383-439
- Chomsky, N. (1988). *Language and problems of language*. Cambridge, MA: MIT Press
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris Publications
- Chomsky, N. (⁸1972). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press
- Chomsky, N. (1969). *Aspekte der Syntax-Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Chomsky, N. (1959). „Verbal Behavior. By B. F. Skinner“. In: *Language*, 35, 1, S. 26-58
- Chow, P./Cummins, J. (2003). „Valuing Multilingual and Multicultural Approaches to Learning“. In: Schecter, S./Cummins, J. [Hrsg.], *Multilingual Education in Practice. Using Diversity as a Ressource*. Portsmouth: Heinemann, S. 32-61
- Clahsen, H. (1988). „Parametrized Grammatical Theory and Language Acquisition: A Study of the acquisition of verb placement and inflection by children and adults“. In: Flynn, S.; O'Neil, W. [Hrsg.] *Linguistic Theory in Second Language Acquisition*. Dordrecht: Kluwer, S. 47-75

- Community Integration Sonderpädagogik*. Datenbank des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. URL: www.cisonline.at [Zugriff am 01.06.2012]
- Cook, V. (1995). „Multi-Competence and Effects of Age“. In: Singleton, D.; Zsolt, L. [Hrsg.] *The Age Factor in Second Language Acquisition. A Critical Look at the Critical Period Hypothesis*. Clevedon: Multilingual Matters, S. 51-66
- Crystal, D. (1995). *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters
- Cummins, J. (1978). „Bilingualism and the development of metalinguistic awareness“. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 9, S. 131-149
- Cummins, J./Swain, M. (1996). *Bilingualism in Education. Aspects of Theory, Research and Practice*. London: Longman
- Curriculum für den Bachelorstudiengang „Lehramt an Allgemeinen Sonderschulen“*. Pädagogische Hochschule Wien. URL: http://www.phwien.ac.at/fileadmin/Benutzerdateien/Menuepunkt_Ausbildung/Menuepunkt_Ausbildung_APS/Curricula/Curriculum_ASO_2008-09-StuKo_01maerz2009.pdf [Zugriff am 02.06.2012]
- Curriculum für das Bachelorstudium „Lehramt für Sonderschulen“*. Pädagogische Hochschule Niederösterreich. URL: http://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/stuko/beschluesse/PHNOE_Q_C_SL_131111.pdf [Zugriff am 02.06.2012]
- Deacon, T. (1997). *The symbolic species*. New York: Norton
- de Cillia, R. (2007). „Language Awareness“. In: Simpson, S. [Hrsg.]. *The European Regional College (ERC) Concept. A New Approach to European Regional Schooling*. Wien: EdGATE, S. 43-48

- de Cillia, R. (1998). „Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachenunterricht in europäischen Schulen“. In: Çınar, D. [Hrsg.]. *Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern*. Innsbruck; Wien: Studienverlag, S. 229-287
- Decker, Y. (2008). „Meine Sprachen und ich. Praxis der Portfolioarbeit in internationaler Vorbereitungsklasse und Förderkurs“. In: Ahrenholz, B. [Hrsg.]. *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Freiburg: Fillibach, S. 173-189
- Dirim, I. (2009). „Erstsprachen einbeziehen“. In: Rösch, H. [Hrsg.]. *Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen zur Sprachförderung*. Braunschweig: Schroedel, S. 43-45
- Dirnberger, E./Haneder, S./Pitschmann, M. (2009a). Kek 2. *Das Sprachbuch – vereinfachte Ausgabe gemäß ASO-Lehrplan. Basisteil in einem. Teil 1 (Band 2/1)*. Linz: Veritas
- Dirnberger, E./Haneder, S./Pitschmann, M. (2009b). Kek 2. *Das Sprachbuch – vereinfachte Ausgabe gemäß ASO-Lehrplan. Basisteil in einem. Teil 2 (Band 2/2)*. Linz: Veritas
- Dirnberger, E./Haneder, S./Pitschmann, M. (2009c). Kek 3. *Das Sprachbuch – vereinfachte Ausgabe gemäß ASO-Lehrplan. Basisteil in einem. Teil 1 (Band 3/1)*. Linz: Veritas
- Dirnberger, E./Haneder, S./Pitschmann, M. (2009d). Kek 3. *Das Sprachbuch – vereinfachte Ausgabe gemäß ASO-Lehrplan. Basisteil in einem. Teil 2 (Band 3/2)*. Linz: Veritas
- Dirnberger, E./Haneder, S./Pitschmann, M. (2006). Kek 4. *Das Sprachbuch – vereinfachte Ausgabe gemäß ASO-Lehrplan. Basisteil in einem. Teil 1 (Band 4/1)*. Linz: Veritas
- Dirnberger, E./Haneder, S./Pitschmann, M. (2006). Kek 4. *Das Sprachbuch – vereinfachte Ausgabe gemäß ASO-Lehrplan. Basisteil in einem. Teil 2 (Band 4/2)*. Linz: Veritas
- Doppler-Ebner, U./van Hooland, L./Rittberger, M. (2005a). *Abenteuer Sprache 8. Lehrerbegleitheft*. Wien: Jugend & Volk
- Doppler-Ebner, U./van Hooland, L./Rittberger, M. (2005b). *Abenteuer Sprache 8. Sprachbuch*. Wien: Jugend & Volk

- Doppler-Ebner, U./van Hooland, L./Rittberger, M. (2005c). *Abenteuer Sprache 8. Übungsbuch*. Wien: Jugend & Volk
- Dressler, W.U.; Mayerthaler, W.; Panagl, O.; Wurzel, W.U. (1987). *Leitmotifs in Natural Morphology*. Amsterdam: John Benjamins
- Edmondson, W./House, J. (2006). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Francke
- Ehlich, K. [Hrsg.]. (2005). *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Berlin: BMBF
- Ellis, R. (1998). *Second Language Acquisition*. Oxford: University Press
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: University Press
- Eubank, L. (1994). „Optionally and the initial state in L2 development“. In: Teun, H.; Schwarz, B. [Hrsg.] *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, S. 369-388
- Europarat [Hrsg.]. (2003). *Europäisches Sprachenportfolio für Jugendliche und Erwachsene*. Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag
- Feitsch, R./Fuchshuber, R./Trondl, M./Völk, M. (2008). *Abenteuer ABC. Lese-/Schreiblehrgang 2*. Wien: Jugend & Volk
- Feitsch, R./Fuchshuber, R./Trondl, M./Völk, M. (2008). *Abenteuer ABC. Übungsbuch 2*. Wien: Jugend & Volk
- Feitsch, R./Fuchshuber, R./Trondl, M./Völk, M. (2003). *Abenteuer ABC. Lese-/Schreiblehrgang 1*. Wien: Jugend & Volk
- Feitsch, R./Fuchshuber, R./Trondl, M./Völk, M. (2003). *Abenteuer ABC. Übungsbuch 1*. Wien: Jugend & Volk
- Feldman, C./Shen, M. (1971). „Some language-related cognitive advantages of bilingual 5-year-olds“. In: *Journal of Genetic Psychology*, 118, S. 235-244

- Felix, S. (1985). „More evidence on competing cognitive systems“. In: *Second Language Research*, 1, S. 47-72
- Fischer, G. (1999). „Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache zwischen Schule und Familie“. In: Buchegger, R. [Hrsg.]. *Migranten und Flüchtlinge: Eine familienwissenschaftliche Annäherung*. Wien: ÖIF Schriftenreihe, S. 127-137
- Fleck, E. (2002). *Muttersprachlicher Unterricht*. URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16066/mutt_unterr_fleck.pdf [Zugriff am 12.06.2012]
- Fleck, E./de Cillia, R./Furch, E./Kunz, E./Mayer, W./Scheiber, B./Schmidinger, E./Schönauer, G./Wöll, R./Wurnig, V. (2002). *Den ersten Schritt gehen wir gemeinsam*. Wien: bm:bwk, Abt. V/12, Referat für Interkulturelles Lernen
- FÖRMIG – *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. URL: <http://www.foermig.uni-hamburg.de> [Zugriff am 20.07.2012]
- Freinet, C. (1969). *Pour l'école du peuple*. Cannes: Éditions de l'Imprimerie à l'École
- Fürstenau, S./Gomolla, M. [Hrsg.]. (2011). *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag
- Fürstenau, S. (2008). „Transnationalität und Bildung“. In: Homfeld, H.G./Schröer, W./Schweppe, C. [Hrsg.]. *Soziale Arbeit und Transnationalität*. Weinheim: Juventa, S. 203-218
- Futh, H. (1972). *Intelligenz und Erkennen. Die Grundlagen der genetischen Erkenntnistheorie Piagets*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Gass, S. M.; Selinker, L. (³2008). *Second Language Acquisition. An introductory course*. New York; London: Routledge
- Gibbons, P. (2006). „Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache“. In: Mecheril, P./Quehl, T. [Hrsg.]. *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster: Waxmann, S. 269-290

- Gnutzmann, C. (⁴2003). „Language Awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein“. In: Bausch, K.R./Christ, H./Krumm, H.J. [Hrsg.]. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen; Basel: Francke, S. 335-339
- Gnutzmann, C. (1995). „Sprachbewußtsein („Language Awareness“) und integrativer Grammatikunterricht“. In: Gnutzmann, C./Königs F.G. [Hrsg.]. *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Narr, S. 267-284
- Gogolin, I. (³2009). „Chancen und Risiken nach PISA – über Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge“. In: Auernheimer, G. [Hrsg.]. *Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. Wiesbaden: VS Verlag , S. 33-50
- Gogolin, I./Neumann, U. [Hrsg.]. (2009). *Streitfall Zweisprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag
- Gogolin, I./Neumann, U./Roth, H.J. (2003). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Bonn: Bund-Länder-Kommission
- Goldin-Meadow, S.; Mylander, C. (1998). „Spontaneous sign systems created by deaf children in two cultures“. In: *Nature* 391, S. 279-281
- Grißhaber, W. (2005). *Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse*. URL: <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/pub/tpofilanalyse-azm-05.pdf> [Zugriff am 04.05.2012]
- Haberzettl, S. (2005). *Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache*. Tübingen: Niemeyer
- Halfhide, T. (2009). „Teamteaching“. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. [Hrsg.]. *Migration und schulischer Wandel: Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 103-120
- Halfhide, T./Frei, M./Zingg, C. (2001). *Teamteaching. Wege zum guten Unterricht*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich
- Hegele, I./Pommerin, G. (1983). *Gemeinsam Deutsch lernen. Interkulturelle Spracharbeit mit ausländischen und deutschen Schülern*. Heidelberg: Quelle & Meyer
- Helm, L./Köstlbauer, N. (1999). *Sissi und Michi. Teil 1*. Wien: Jugend & Volk

- Helm, L./Köstlbauer, N. (1999). *Sissi und Michi. Teil 2*. Wien: Jugend & Volk
- Hirsh-Pasek, K.; Golinkoff, R.M. (1996). *The Origins of Grammar. Evidence from Early Language Comprehension*. Cambridge: MIT Press
- Hölscher, P. (²2008). „Lernszenarien. Sprache kann nicht gelehrt, sondern nur gelernt werden“. In: Ahrenholz, B. [Hrsg.]. *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Freiburg: Fillibach, S. 155-171
- Holtappels, H.G./Voss, A. (2006). „Organisationskultur und Lernkultur. Zusammenhänge zwischen Schulorganisation und Unterrichtsgestaltung am Beispiel selbständiger Schulen“. In: Bos, W. [Hrsg.]. *Jahrbuch der Schulentwicklung*. Weinheim; München: Juventa, S. 247-274
- Jagersberger, G. (1988). *Schau mal an, was ich schon kann. Arbeitsblätter zur Förderung 5- bis 7jähriger Kinder in Kindergarten, Vorschule, Schule und Elternhaus. Heft 1*. Wien: Bohmann
- Jagersberger, G. (1988). *Schau mal an, was ich schon kann. Arbeitsblätter zur Förderung 5- bis 7jähriger Kinder in Kindergarten, Vorschule, Schule und Elternhaus. Heft 2*. Wien: Bohmann
- Jeuk, S. (2010). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer
- Jeuk, S. (2003). *Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch*. Freiburg: Fillibach
- Johanson, L./Csato, E. (1998). *The Turkic Languages*. London: Routledge
- Jordan, G. (2004). *Theory construction in second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins
- Kaltenbacher, E./Klages, H. (²2008). „Deutsch für den Schulstart: Zielsetzungen und Aufbau eines Förderprogramms“. In: Ahrenholz, B. [Hrsg.]. *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Freiburg: Fillibach, S. 135-154
- Kaltenbacher, M. (2001). *Universal Grammar and Parameter Resetting in Second Language Acquisition*. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang

- Klann-Delius, G. (2008). *Spracherwerb*. Stuttgart; Weimar: Metzler
- Klann-Delius, G. (2005). „Erzählen in der kindlichen Entwicklung“. In: Wieler, P. [Hrsg.]. *Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten*. Freiburg: Fillibach, S. 13-27
- Klatte, M. (2007). „Gehirnentwicklung und frühkindliches Lernen“. In: Brokmann-Nooren, C.; Gereke, I.; Kiper, H.; Renneberg, W. [Hrsg.] *Bildung und Lernen der Drei- bis Achtjährigen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 117-139
- Klein, W. (1984). *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*. Frankfurt: Athenäum
- Knapp, W. (1997). *Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache*. Tübingen: Narr
- Kniffka, G./Siebert-Ott, G. (2009). *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen*. Paderborn; München; Wien; Zürich: Schöningh
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: issues and implications*. New York: Longman
- Krashen, S. (1973). „Lateralization, language learning and the critical period: Some new evidence“. In: *Language Learning*, 23, S. 63-74
- Kroffke, S./Rothweiler, M. (2006). „Variation im frühen Zweitspracherwerb des Deutschen durch Kinder mit türkischer Erstsprache“. In: Vliegen, M. [Hrsg.]. *Variation in Sprachtheorie und Spracherwerb*. Frankfurt: Lang, S. 145-153
- Krumm, H.J./Reich, H.H. (2011). *Curriculum Mehrsprachigkeit*. URL: <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf> [Zugriff am 09.09.2012]
- Krumm, H.J. [Hrsg.]. (2010). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter
- Krumm, H.J. [Hrsg.]. (2010). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin: de Gruyter
- Krumm, H.J./Jenkins, E.V. (2001). *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit*. Darmstadt: HLuHB

- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press
- Lakshmanan, U. (1994). *Universal Grammar in Child Second Language Acquisition*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company
- Larsen-Freeman, D./Long, M.H. (⁸1994). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London; New York: Longman
- Larsen-Freeman, D./Long, M.H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman
- Laube, E./Mayer, C./Weghofer, S./Weichinger, B. (2005). *Abenteuer Sprache 3*. Wien: Jugend & Volk
- Laube, E./Mayer, C./Weghofer, S./Weichinger, B. (²2007). *Abenteuer Sprache 4*. Wien: Jugend & Volk
- Legutke, M./Lortz, W. (2002). *Mein Sprachenportfolio*. Braunschweig: Westermann
- Lehrplan für die Allgemeine Sonderschule*. BGBl. Nr. 137 und BGBl. Nr. 290. URL:
http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/Lehrplan_der_Allgemeinen_Sonderschule.doc
 [Zugriff am 02.06.2012]
- Lehrplan der Volksschule*. BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 402/2010. URL:
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/14055/lp_vs_gesamt.pdf [Zugriff am 11.06.2012]
- Lenneberg, E.H. (1967). *Biologische Grundlagen der Sprache*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Lewandowski, T. (⁶1994). *Linguistisches Wörterbuch 3. S-Z*. Heidelberg; Wiesbaden: Quelle & Meyer
- Long, M.H. (1993). *The Child's Path to Spoken Language*. Cambridge, MA: Harvard University Press

- Luchtenberg, S. (2001). „Methodische Konzepte für Deutsch als Zweitsprache“. In: Helbig, G./Götze, L./Henrici, G./Krumm H.J. [Hrsg.]. *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin; New York: de Gruyter, S. 854-864
- Mayer, W. (1994). „Anfangs ist das Vergessen viel wichtiger als das Lernen“. In: *Team-Teaching. Zwischen Reparatur-Pädagogik und neuer Lehrer-Rolle*. Schulheft 73. Wien: Jugend & Volk, S. 9-19
- NÖ PflSchG. *Niederösterreichisches Pflichtschulgesetz*. LGBL. Nr. 7/73 in der Fassung von LGBL. Nr. 68/10
- OeAD. *Österreichischer Austauschdienst – Homepage*. URL: www.oead.at [Zugriff am 12.07.2012]
- Olechowski, R./Wolf, W. [Hrsg.]. (1990). *Die kindgemäße Grundschule*. Wien: Jugend und Volk
- Oomen-Welke, I. (2008). „Didaktik der Sprachenvielfalt“. In: Ahrenholz, B./Oomen-Welke I. [Hrsg.]. *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 479-492
- Oomen-Welke, I. (2006). „Meine Sprachen und ich. Inspiration aus der Portfolio-Arbeit für DaZ in Vorbereitungsklassen und Kindergarten“. In: Ahrenholz, B. [Hrsg.]. *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg: Fillibach, S. 115-131
- Oppenheim, D./Koren-Karie, N./Sagi-Schwartz, A. (2007). „Emotion dialogues between mothers and children at 4.5 and 7.5 years: Relations with children’s attachment at 1 year“. In: *Child Development*, 78, S. 38-52
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (2009). *Sprachenkonferenz 2008: Unsere Gesellschaft ist mehrsprachig – unsere Bildung auch? Maßnahmen für ein Gesamtkonzept sprachlicher Bildung in Österreich. Konferenzbericht*. ÖSZ Fokus 8. Graz: ÖSZ
- Pan, B.A./Rowe, M.L./Singer, J.D.; Snow, C.E. (2005). „Maternal correlates of growth in toddler vocabulary production in low-income families“. In: *Child Development*, 76, S. 763-782
- Parker, K. (1989). „Learnability theory and the acquisition of syntax“. In: *ESL*, 8, S. 49-78

- Peltzer-Karpf, A./Akkuş, R./Blažević, T./Griessler, M./Karabinova, D./Kümmel, R./Lederwasch, K./Piwonka, D./Schwab, B./Sundl, P./Wurnig, V. (2006). *A kući sprečam Deutsch. Sprachstandserhebung in multikulturellen Volksschulklassen: bilingualer Spracherwerb in der Migration*. Wien: bm:bwk
- Peltzer-Karpf, A./Zangl, R. (2001). „Figure-ground segregation in visual and linguistic development. A dynamic systems account“. In: Nelson, K.E./Aksu-Koç, A./Johnson, C.E. [Hrsg.]. *Children's language. Interactional contributions to language development*. Band 11. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Peltzer-Karpf, A.; Zangl, R. (1998). *Die Dynamik des frühen Fremdspracherwerbs*. Tübingen: Narr
- Peltzer-Karpf, A. (1996). *Early foreign language learning: the biological perspective*. CDCC Educational Research Workshop. Straßburg: Europarat
- Piaget, J.; Inhelder, B. (⁶1996). *Die Psychologie des Kindes*. München: DTV
- Piaget, J. (1972). *Sprechen und Denken des Kindes*. Düsseldorf: Schwann
- Piaget, J. (⁵1972). *Die Psychologie der Intelligenz*. Olten; Freiburg: Walter
- Piaget, J. (1969). *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. Stuttgart: Klett
- Piatell,-Palmarrini, M. [Hrsg.] (³1983). *Language and Learning. The Debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*. London [u.a.]: Routledge & Kegan Paul
- Piepho, H.E. (2005). „Szenarien“. In: Müller-Hartmann, A./Schocker von Ditfurth, M. [Hrsg.]. *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, S. 119-124
- Pinker, S. (1984). *Language learnability and language development*. Cambridge: Harvard University Press
- Rampillon, U. (1997). „Be aware of awareness – oder Beware of awareness? Gedanken zur Metakognition im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I“. In: Rampillon, U./Zimmermann, G. [Hrsg.]. *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. München: Hueber, S. 173-184

- Riemer, C. (2001). „Zweitsprache als individueller Prozess: kognitive Faktoren“. In: Helbig, G. [Hrsg.]. *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter, S. 707-714
- Rorty, R. [Hrsg.]. (1992). *The linguistic turn*. Chicago: University of Chicago Press
- Rösch, H. (2011). *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin: Akademie Verlag
- Rösch, H. (2009). *Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen zur Sprachförderung*. Braunschweig: Schroedel
- Rost-Roth, M. (2001). „Zweitspracherwerb als individueller Prozess: Affektive Variablen“. In: Helbig, G. [Hrsg.]. *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter, S. 714-722
- SchOG *Bundesgesetz über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz)*. BGBl. Nr. 242/1962 in der Fassung von BGBl. Nr. 36/2012
- SchPflG. *Bundesgesetz über die Schulpflicht (Schulpflichtgesetz)*. BGBl. Nr. 76/1985 in der Fassung von BGBl. Nr. 113/2006
- SchUG. *Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz)*. BGBl. Nr. 472/1986 in der Fassung von BGBl. Nr. 36/2012
- Selinker, L. (1972). „Interlanguage“. In: *International Review of Applied Linguistics*, 10, S. 209-231
- Seyfried, H. (1973). *Komm – mach mit! Arbeitsbuch zur Entwicklung und Förderung der Feinmotorik*. Wien: Ketterl
- Singleton, D. (1989). *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon: Multilingual Matters
- Singleton, D./Lengyel, Z. [Hrsg.]. (1995). *The age factor in second language acquisition: a critical look at the critical period hypothesis*. Clevedon [u.a.]: Multilingual Matters
- Skinner, B.F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts

- Skutnabb-Kangas, T. (1992). „Mehrsprachigkeit und die Erziehung von Minderheitenkindern“. In: *Deutsch lernen*, 17, S. 38-67
- Skutnabb-Kangas, T./Toukomaa, P. (1976). *Teaching Migrant Childrens' Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Sociocultural Situation of the Migrant Family*. Helsinki: Tampere
- Sobczak, E. (2011). „Frühe Literalität im Kindergarten“. In: Adaktylos, A.M./Purkharthofer, J. [Hrsg.]. *Anders lesen lernen. Lesen und Schreiben lernen mit Deutsch als Zweitsprache*. Schulheft 143. Innsbruck: StudienVerlag, S. 22-30
- Steinig, W. (1988). „Partnerschaftliches Lernen im Fremd- und Zweitsprachenunterricht“. In: Pommerin-Götze, G./Jehle-Santoso, B./Bozikake-Leisch, E. [Hrsg.]. *Es geht auch anders! Leben und Lernen in der multikulturellen Gesellschaft*. Frankfurt: Dagyeli, S. 372-395
- Steinthal, H. (1871). *Abriss der Sprachwissenschaft. I. Teil. Einleitung in die Psychologie und Sprachwissenschaft*. Berlin: F. Dümmler's Verlagsbuchhandlung (Harrwitz und Gossmann)
- Stern, C.; Stern, W. (⁴1928). *Die Kindersprache*. Leipzig: Barth
- Studdert-Kennedy, M. (1991). „Language development from an evolutionary perspective“. In: Krasnegor, N.A.; Rumbaugh, D.M.; Schiefelbusch, R.L.; Studdert-Kennedy, M. [Hrsg.]. *Biological and Behavioral Determinats of Language Development*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, S. 5-28
- Ternes, E. (1987). *Einführung in die Phonologie*. Darmstadt: WB
- Thoma, D./Tracy, R. (2006). „Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache?“. In: Ahrenholz, B. [Hrsg.]. *Kinder mit Migrationshintergrund: Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg: Fillibach, S. 58-79
- Thomé, G. (1987). *Rechtschreibfehler türkischer und deutscher Schüler*. Heidelberg: Universität, Dissertation
- Tracy, R. (²2008). *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Narr

Tracy, R. (2007). *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Narr

Unesco Institute for Statistics (2011). *International Standard Classification of Education 2011*. URL: <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-standard-classification-of-education.aspx> [Zugriff am 12.07.2012]

Unsworth, S./Hulk, A. (2009). „Early successive bilingualism: Desentangling the relevant factors“. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 28, S. 69-77

VS Ortnergasse – „Kleine Bücher“. URL: <http://ortnergasse.webonaut.com/m2/projekte/index.html> [Zugriff am 29.08.2012]

Vygotskij, L.S. (1969). *Sprechen und Denken*. Frankfurt: Fischer

WeltABC. URL: www.weltabc.at [Zugriff am 29.08.2012]

Wexler, K.; Manzini, R. (1987). „Parameters and Learnability in Binding Theory“. In: Roeper, T.; Williams, E. [Hrsg.] *Parameter Setting*. Dordrecht: Reidel Publishing Company, S. 41-76

White, L. (2000). „Second Language Acquisition: From Initial to Final State“. In: Archibald, J. [Hrsg.] *Second Language Acquisition and Linguistic Theory*. Malden; Oxford: Blackwell, S. 130-155

Wode, H. (1984). „Some theoretical implications of L2 acquisition research and the grammar of interlanguages“. In: Davies, A.; Criper, C.; Howatt, A. [Hrsg.] *Interlanguage*. Edinburgh: Edinburgh University Press

WrSchG. *Wiener Schulgesetz*. LGBL. Nr. 20/1976 in der Fassung von LGBL. Nr. 56/2010

Zangl, R. (1998). *Dynamische Muster in der sprachlichen Ontogenese. Bilingualismus, Erst- und Fremdsprachenerwerb*. Tübingen: Narr

Zangl, R./Peltzer-Karpf, A. (1998). *Die Diagnose des frühen Fremdsprachenerwerbs*. Tübingen: Narr

Zydati, W. (2010). „Parameter einer ‚bilingualen Didaktik‘ für das integrierte Sach-Sprachlernen im Fachunterricht: die CLIL-Perspektive“. In: Ahrenholz, B. [Hrsg.]. *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr, S. 133-152

10 Abbildungsverzeichnis

Grafik 1: Übersicht über das österreichische Bildungssystem.....	5
Grafik 2: Pflichtgegenstände und verbindl Übungen in den Grundstufen I und II der ASO...	18
Grafik 3: Unverbindliche Übungen in den Grundstufen I und II der ASO	19
Grafik 4: Chaotischer Pfad und Selbstorganisation: nichtlineare Prozesse	45
Grafik 5: Das Konsonantensystem des Deutschen.....	75
Grafik 6: Das Konsonantensystem des Türkischen.....	75
Grafik 7: Konsonantenphoneme, die je nach Sprache mit unterschiedlichen Graphemen realisiert werden	76
Grafik 8: Konsonantengrapheme, die je nach System unterschiedl. Phonemen zugeordnet sind	76
Grafik 9: „Abenteuer Sprache 4, Sprachbuch“	111
Grafik 10: „Kek2 – Federn, Fell und Flossen“	113
Grafik 11: „Kek4 – Wohin wandern wir?“	113
Grafik 12: „Alien Explorer“, L1: Russisch.....	132
Grafik 13: „Super Mario“, L1: Koreanisch.....	132

11 Curriculum Vitae

Persönliche Daten

Name	Mag. ^a Rebecca Janker
Geburtsdatum	04. 12. 1984
Geburtsort	Wien, Österreich
Staatsbürgerschaft	Ö

Ausbildung

seit 10/2005	Universität Wien Diplomstudium der Linguistik (Psycho-, Patho- und Neurolinguistik) 1. Abschnitt am 30.04.2008 mit Auszeichnung abgeschlossen 2. Abschnitt am 30.06.2010 mit Auszeichnung abgeschlossen 3. Abschnitt am 30.07.2011 mit Auszeichnung abgeschlossen
10/2004 – 01/2011	Universität Wien Diplomstudium der Romanistik (Hispanistik) Thema der Diplomarbeit: <i>Linguistische, kognitive, neurologische und soziale Variablen des Zweitspracherwerbs unter besonderer Berücksichtigung des Merkmals „Alter“</i> Betreuer: Ao. Univ.-Prof. Dr. Peter Cichon Studium am 17.01.2011 mit Auszeichnung abgeschlossen
04/2009 – 03/2010	Qualitätszirkel Legasthenie Ausbildung zur Legasthietrainerin Ausbildung mit sehr gutem Erfolg abgeschlossen
09/1995 – 06/2003	Bundesrealgymnasium, Laa a.d. Thaya
09/1991 – 06/1995	Volksschule, Hörersdorf

Projektmitarbeit

01/2010 – 03/2011	Zentrum für Innovation und Technologie (ZIT): FemPower Vienna Konzipierung eines Computerprogramms zum Wiedererlernen und Unterrichten von Sprachen mithilfe der Modernisierung und Erweiterung der linguistisch fundierten ELA [®] -Fotoserien; Projektleitung: Dr. Jacqueline-Ann Stark
-------------------	--

11/2009 – 12/2011 **Österreichische Akademie der Wissenschaften (ÖAW): Kommission für Linguistik und Kommunikationsforschung**
 Transliteration von englischen und deutschen Sprachdaten sowie deren Analyse und Auswertung, Mithilfe beim Verfassen und Gestalten verschiedener Beiträge (Abstracts, Poster, Publikationen), Einreichen von Beiträgen zur Veröffentlichung, Teilnahme an nationalen und internationalen Tagungen, Konferenzen und Kongressen; Leitung: Dr. Dr.h.c. Wolfgang Dressler, Dr. Jacqueline Stark

Organisation von Tagungen

10-12/09/2010 Mithilfe bei der Organisation der Tagung *AIA, Association Internationale Aphasie* sowie der Vernissage zur Eröffnung der Tagung, Wien

Posterpräsentationen

Stark, Jacqueline Ann; Janker, Rebecca (2011). Narratives Produced Two Times in Succession – A Single Case Study of Lexical Elaboration. *CAC 2011, Clinical Aphasiology Conference*, Ft. Lauderdale, 31. Mai - 4. Juni 2011

Stark, Jacqueline Ann; Janker, Rebecca; Pons, Christiane (2010). Lexical Efficiency of Oral Narratives Produced Two Times in Succession. *AoA 2010, Academy of Aphasia*, Athen, 24.-26. Oktober 2010

Praktika und Hospitationen

13-15/07/2010 **Klinik Judendorf-Strassengel (Steiermark)**
 Hospitationspraktikum in der logopädischen Abteilung im Ausmaß von 3 Tagen

27/04/2010 **Konventhospital Barmherzige Brüder Linz (OÖ)**
 Praktikumstag an der neurologisch-linguistischen Ambulanz bei der Linguistin Dr. Nicola Tschugmell

24-28/08/2009 und
 14-18/09/2009 **Gailtal-Klinik Hermagor (Kärnten)**
 Hospitation in der logopädischen Abteilung im Ausmaß von 2 Wochen bei der Linguistin MSc Gusti Tautscher-Basnett sowie den behandelnden LogopädInnen der Klinik

24/02/2009 –
 13/03/2009 **Kur- und Rehabilitationszentrum Bad Pirawarth (NÖ)**
 Praktikum in der logopädischen Abteilung im Ausmaß von 3 Wochen

WS 2008/2009 **Neurologisches Zentrum Rosenhügel (Wien)**

Neurolinguistisches Praktikum im Ausmaß von 3 Semesterwochenstunden im Rahmen einer Lehrveranstaltung der Universität Wien bei dem Linguisten Mag. Heinz Karl Stark

Auslandsaufenthalte

- 24-26/10/2010 **Academy of Aphasia (Athen, Griechenland)**
Teilnahme am 48th annual meeting der Academy of Aphasia mit dem Beitrag *Lexical Efficiency of Oral Narratives Produced Two Times in Succession* (J.A. Stark; R. Janker; C. Pons)
- 08/2008 **Universidad de Málaga (Málaga, Spanien)**
Teilnahme an einem Intensiv-Sprachkurs; Niveau: C2; Abschluss: 88 von 100 Punkten im Abschlussexamen
- 02/2004 – 08/2004 **Freiwilliges soziales Jahr (Alajuela, Costa Rica)**
Aufenthalt im Rahmen des *community service*-Programms der Organisation AFS

Weitere berufliche Tätigkeiten

- seit 09/2012 **Teach for Austria - Fellow**
Unterricht an der NMS Greiseneckergasse, 1200 Wien
- seit 10/2008 **Volkshochschule Mistelbach**
Aufgabenbereich: Kursleiterin für Spanisch / freie Mitarbeiterin
- seit 05/2007 **NÖ Hilfswerk**
Aufgabenbereich: spezielle Lernbetreuung für Kinder mit diversen Lernschwächen (Legasthenie, Konzentrationsschwäche, ...) und Nachhilfe in den Fächern Deutsch, Englisch, Französisch und Spanisch / freie Mitarbeiterin
- 03/2011 – 06/2012 **Verband Österreichischer Volkshochschulen - Sprachenreferat**
Aufgabenbereich: Organisatorische Vorbereitung der VÖV-Grundausbildung für SprachkursleiterInnen und andere administrative Tätigkeiten / freie Mitarbeiterin
- 02/2010 – 06/2012 **Sprawunkel – Privatinstitut für Legasthenie und Lernförderung**
Aufgabenbereich: Legasthenietraining und Lernförderung in den Fächern Deutsch, Englisch, Französisch und Spanisch / freie Mitarbeiterin