

Claudio Nodari

Es gibt nur eine Deutschdidaktik

Traditionsgemäss wird zwischen Lernenden des Deutschen als Erstsprache (= Muttersprache), als Zweitsprache und als Fremdsprache unterschieden. Danach richten sich auch die entsprechenden Teilbereiche der Deutschdidaktik aus. Lassen sich diese Zielgruppen wirklich so eindeutig definieren, wie die entsprechenden Didaktiken es suggerieren? Wann genau wird eine DaZ-Schülerin zur DaM-Schülerin? Wo genau ist die Grenze zwischen DaF- und DaZ-Lernenden in der Deutschschweiz? Wie sinnvoll ist eine Trennung der drei Didaktiken in der Ausbildung in Anbetracht der zunehmend mehrsprachigen Klassen? In diesem Beitrag wird diesen Fragen nachgegangen und für eine stärkere Vernetzung, ja sogar für ein organisches Zusammenwachsen von DaF/DaZ/DaM plädiert.

Der Titel meines Beitrages nimmt Bezug auf die Rede von Peter Bichsel anlässlich der Gründung der Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz (APEPS) am 18. November 1994 in Luzern. Der Titel seiner Rede war: „Es gibt nur Eine Sprache“. Darin zitiert Bichsel unter anderem Jean Paul mit einem Satz aus seiner Erziehungslehre „Levana“ von 1807: „Sprache lernen ist etwas Höheres als Sprachen lernen.“ Dieser Satz bringt das Thema meines Beitrages auf den Punkt. Wer Deutsch lehrt, soll nicht nur die deutsche Sprache an sich lehren. Beim Lernen des Deutschen geht es um mehr! Es geht um die Fähigkeit, mit Sprache differenziert umzugehen, mit Sprache Komplexes zu verstehen und auszudrücken, mit Sprache das eigene Denken zu bilden.

Zunächst gehe ich auf das Problem der Zielgruppendefinition in der DaM-DaZ-DaF-Didaktik ein. Hier wird sich zeigen, dass die Grenzen zwischen den drei Teilbereichen der Deutschdidaktik alles andere als klar sind. Durch die Ausdifferenzierung des Begriffes Sprachkompetenz möchte ich die Gemeinsamkeiten für alle drei Teilbereiche aufzeigen und anschliessend anhand einiger Textbeispiele untermauern. Mit vier konkreten Schlussfolgerungen, die für ein stärkeres Zusammenwachsen der drei Teilbereiche plädieren, schliesst der Beitrag ab.

1. Umriss der DaM-DaZ-DaF-Didaktik

1.1 Zur DaM-Didaktik

Die Didaktik des Deutschen für Deutschsprachige richtet sich traditionsge-
mäss an Heranwachsende in öffentlichen und privaten Schulen im deutsch-
sprachigen Raum. Die Anfänge der Deutschdidaktik sind heute kaum mehr
definierbar. Das Lesen- und Schreibenlernen in den Schulen des 19. Jahr-
hunderts ist nicht gleichzusetzen mit Deutsch lernen. Auch in den Mitte des
19. Jahrhunderts aufkommenden Gymnasien steht nicht Sprachkompetenz
im Vordergrund des Deutschunterrichts, sondern die Literatur, das Schreiben
von Aufsätzen gemäss den literarischen Vorbildern.

Erst seit den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts spricht man von einer ei-
gentlichen Fachdidaktik Deutsch, bei der die Frage der sprachlichen Kompe-
tenzen im Mittelpunkt steht.

Im Lehrplan für die Volksschulen des Kantons Zürich (1991) wird der
Deutschunterricht wie folgt umrissen:

*„Im Deutschunterricht liegt das Schwergewicht beim eigenen aktiven sprach-
lichen Handeln der Schülerinnen und Schüler. Die Beherrschung des Hoch-
deutschen als Schriftsprache, d.h. der Fähigkeit, Texte unterschiedlicher Art
zu lesen und zu schreiben, ist eines der Hauptziele des Deutschunterrichts
und des gesamten Unterrichts überhaupt. Es ist wichtig, dass die Schülerin-
nen und Schüler eine positive Beziehung zu Texten aufbauen können und die
Fähigkeit erwerben, aus Texten selbständig zu lernen.“ (S. 107)¹*

Der Deutschunterricht zielt somit auf die Entwicklung einer Sprachkompe-
tenz, die Voraussetzung für schulische Bildung ist und den Umgang mit
schriftlichen Texten in den Vordergrund stellt. Bildungserfolg hängt also im
Wesentlichen vom erfolgreichen Umgang mit schriftlichen Texten ab.

Allerdings kann der Deutschunterricht heute angesichts der wachsenden
Komplexität der Fachinhalte und der Fachsprachen kaum mehr allen Ansprü-
chen unterschiedlicher Fachsprachen genügen. Heute wird demzufolge zu-
nehmend gefordert, dass die Fachsprachen in den einzelnen Fächern thema-
tisiert und angemessen gefördert werden müssen, und zwar nicht primär um
der Sprachförderung willen, sondern in erster Linie, um die Fachinhalte bes-
ser zu verstehen und nachhaltig zu lernen. Im Sinne der alten Forderung,
dass jeder Unterricht auch Sprachunterricht sei, sind die Basler Sprachprofile
entstanden. Sie stellen den Lehrpersonen ein Instrument zur gezielten
Sprachförderung in allen Fächern zur Verfügung.²

¹ [www.volksschulamt.ch/file_uploads/bibliothek/k_268_Lehrplan/4470_0_lehrplanfrdievolks-
schule.pdf](http://www.volksschulamt.ch/file_uploads/bibliothek/k_268_Lehrplan/4470_0_lehrplanfrdievolks-
schule.pdf) (25.1.209)

² Nodari, Claudio (2007): Sprachprofile – Ein Konzept zur stufen- und fächerübergreifenden
Sprachförderung an den Schulen Basel-Stadt. In: S. Schmölzer-Eibinger; G. Weidacher

Die herkömmliche DaM-Didaktik geht von monolingual aufwachsenden Lernenden aus, die Deutsch als Erstsprache zu Hause lernen und in der Regel aus bildungsnahen Familien stammen. Allerdings trifft man rein monolingual deutschsprachige Klassen nur mehr selten an. Nicht nur Kinder aus zugewanderten Familien sind zweisprachig. Auch Kinder von Schweizer Eltern wachsen zwei- oder mehrsprachig auf. Eine homogen deutschsprachige Klasse dürfte wohl eher die Ausnahme sein, während mehrsprachige Klassen zumindest in der Volksschule die Regel sind.

Eine Deutschdidaktik, die diese Realität ignorierte, wäre heute obsolet. Die Ausbildung der Lehrpersonen an den früheren Lehrerseminarien und Universitäten hat die wachsende Mehrsprachigkeit in den Schulen lange Zeit ignoriert und Lehrpersonen, die ihre Ausbildung noch vor 10 Jahren abgeschlossen haben, fühlen sich gegenüber der sprachlichen Heterogenität in ihren Klassen oft überfordert.

Der Fachbereich Deutsch an der PHZH heisst heute *Deutsch /Deutsch als Zweitsprache*. Damit wird betont, dass ein beträchtlicher Teil der Kinder in der Volksschule nicht monolingual aufwächst. Deutsch ist für sie nicht die Familiensprache, es ist eine neue Sprache, die sie erst während der zweiten Sozialisation ausserhalb des Familienhauses lernen. Wer mit diesen Kindern und Jugendlichen arbeitet, muss Rücksicht darauf nehmen, dass z.B. die berühmte Glinzsche „Klangprobe“ nicht viel bringt.

Heisst es „Ich rufe ihn“ oder „Ich rufe ihm“? DaZ-Kinder hören oft keinen Unterschied, sogar deutschsprachige Kinder aus bildungsfernem Milieu hören manchmal keinen Unterschied. „Ich rüef-em“ heisst es in der Mundart. Ähnlich verhält es sich z.B. mit „ich frage sie“ – „ich frage ihr“.

Lange Zeit war die Deutschdidaktik strikt monolingual deutsch ausgerichtet. Das ändert sich nun langsam nicht nur an den PH: Das Thema des 17. Symposiums Deutschdidaktik 2008 ist: *Differenz und Entwicklung im Deutschunterricht*. Im Programm wird angekündigt:

„Mit den Schlüsselbegriffen Differenz und Entwicklung werden die unterschiedlichen Ausgangslagen und Lernwege der Schülerinnen und Schüler in das Blickfeld gerückt. Didaktik muss immer den individuellen Lernweg ins Zentrum nehmen; dies gilt besonders im Hinblick auf die Benachteiligten in unserer Gesellschaft wie z.B. Kinder mit Migrationshintergrund, Hauptschüler/innen, Bildungsverweigerer. Bei der Herausbildung der zentralen Qualifikationen in einer Wissensgesellschaft (Texte verstehen und Wissen formulieren) sollte die Deutschdidaktik führend sein. Mit dieser Perspektive werden

(Hrsg.): Textkompetenz – Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung. G.Narr-Verlag, Tübingen. S. 223 – 227. siehe auch: http://www.edubs.ch/die_schulen/schulen_bs/sprachunterricht/sprachprofile.pt (25.1.2009)

*die klassischen Inhalte des Deutschunterrichts in eine veränderte Perspektive gerückt.*³

1.2 Zur DaZ-Didaktik

Die DaZ-Didaktik entstand in den 70er-Jahren des vorigen Jahrhunderts als Didaktik des Deutschen für Menschen mit Migrationshintergrund, die im deutschen Sprachraum leben. Die Entwicklung der Fachzeitschriften bezeugt die Etablierung der DaZ-Didaktik. 1975 erschien die erste Nummer der Zeitschrift „Deutsch lernen“ als „Fachzeitschrift für den Unterricht mit ausländischen Arbeitnehmern“. 1984 erschien die Zeitschrift „Bildungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch“. 2001 wurden die zwei Zeitschriften zusammengelagt, seither gibt es für die DaZ-Didaktik die Zeitschrift „Zweitsprache Deutsch“.

Die Zielgruppe der DaZ-Didaktik ist erstaunlich breit gefächert. Es zählen dazu sowohl kleine Kinder, die im Kindergarten zum ersten Mal mit der deutschen Sprache in Kontakt kommen, als auch neu zugewanderte Erwachsene, die mit unterschiedlichem Alter und unterschiedlicher schulischer Bildung in den deutschen Sprachraum einwandern. Somit sind auch die Schulungsformen sehr unterschiedlich und reichen vom Klassenunterricht in der öffentlichen Schule bis zum privaten Einzelunterricht.

Was diese Zielgruppe vereint ist der Stellenwert der deutschen Sprache in ihrem Leben. Deutsch ist nicht einfach eine zusätzliche Fremdsprache, sondern eine Sprache, in der man täglich lebt, in der man Beziehungen aufbaut. Es ist die Sprache der Umgebung und somit eine wichtige Sozialisationsprache.

Der Solothurner Lehrplan der Volksschule nahm als erster in der Schweiz einen speziellen Lehrplan für Deutsch als Zweitsprache auf.⁴ Die Richtziele werden wie folgt definiert:

„Handlungs- und Kommunikationsfähigkeit“

Die Schülerin und der Schüler sollen möglichst rasch und umfassend handlungs- und kommunikationsfähig werden, damit sie sich in der neuen Umgebung (Schule und Alltag) zurechtfinden und behaupten können. Die Handlungs- und Kommunikationsfähigkeit umfasst vier Bereiche, in denen sie die nötige Selbstsicherheit und das nötige Bewusstsein entwickeln müssen, um in ihrem Integrationsprozess zunehmend Erfolg und Wertschätzung zu erfahren. Den vier Bereichen sind entsprechende Richtziele zuzuordnen.

³ <http://www.symposion-deutschdidaktik.de/>

⁴ Solothurner Lehrplan, „Deutsch für Fremdsprachige“ (1997)

- *Örtliche und sprachliche Orientierung*
- *Orientierung im Leben mit zwei Kulturen*
- *Zweitsprachliches Wissen und Können*
- *Selbständigkeit im Handeln und Lernen*"

Für Kinder und Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache in öffentlichen Schulen gelten die gleichen schulischen Anforderungen wie für monolinguale deutschsprachige Kinder. Im Wesentlichen wird Bildungserfolg angestrebt, auch wenn die Voraussetzungen dafür bei vielen Kindern mit Migrationshintergrund ungünstig sind. Ein 12-jähriges Kind, das in die Schweiz einreist und keine Kenntnisse der Schulsprache mitbringt, hat es nicht leicht, denn innerhalb weniger Jahre sollte es so viel Deutsch lernen, dass es in einer weiterführenden Schule bestehen kann.

Was die DaZ-Didaktik für Kinder und Jugendliche speziell auszeichnet, sind drei Dimensionen:

1. Sie richtet sich nach den Lernzielen und Lerninhalten der offiziellen Lehrpläne. Wenn es um Bildungserfolg geht, kennen die öffentlichen Schulen keinen offiziellen Mehrsprachigkeitsbonus. In diesem Sinne wird von den Zugewanderten eine perfekte Anpassung verlangt. Das Ziel des schulischen DaZ-Unterrichts ist somit der Erwerb der Bildungssprache Deutsch sowie die soziale und schulische Integration.

2. Der Erwerbsprozess für das Deutsche ist geprägt durch gesteuertes und ungesteuertes Lernen. Die mündlichen Fähigkeiten entwickeln sich relativ schnell. In der Deutschschweiz bedeutet dies, dass die Kinder und Jugendlichen nach ein bis zwei Jahren auch den lokalen Dialekt lernen. Die Folge daraus ist nicht selten eine Stagnation des Erwerbsprozesses in der Hochsprache.

3. Die DaZ-Didaktik übernimmt ihr methodisches Instrumentarium hauptsächlich aus der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache und nicht aus der DaM-Didaktik. Aus diesem Grund wurden in der Deutschschweiz auch spezielle Lehrwerke für den DaZ-Unterricht entwickelt.⁵

Mit dem Projekt *netzwerk-sims* der Nordwestschweizerischen Erziehungsdirektion (NW-EDK) wird die Grenze zwischen DaZ- und DaM-Didaktik aufgehoben.⁶ „sims“ bedeutet „Sprachförderung in mehrsprachigen Klassen“, und das Netzwerk vereint 19 Schulen aus 9 Kantonen, die alle einen hohen Anteil

⁵ E. Ambühl-Christen; C. Neugebauer; C. Nodari (1994): Kontakt 1 - Deutsch für fremdsprachige Jugendliche. LMV Zürich

C. Neugebauer; C. Nodari (2002): Pipapo 1 - Deutsch für fremdsprachige Kinder und Jugendliche. LMV Kt. Aargau, und Zürich

G. Bai, C. Neugebauer; C. Nodari; S. Peter (demn.): HOPPLA – Deutsch für mehrsprachige Kinder. LMV Kt. Aargau, und Zürich.

⁶ www.netzwerk-sims.ch (25.1.2009).

an mehrsprachigen Kindern aufweisen. Mit dem NW-EDK-Projekt wird nicht mehr die DaZ-Didaktik in den Vordergrund gestellt, sondern die Sprachförderung aller Kinder in einem mehrsprachigen Umfeld. Das Ziel ist eine Sprachförderung für alle, ob monolingual oder multilingual, ob Deutsch-Anfänger oder deutschsprachig von Haus aus. Auf der Homepage (www.netzwerk-sims.ch) ist das Projekt dargestellt, auf dem Schweizer Bildungsserver (www.educanet2.ch) sind heute an die 60 Unterrichtsskizzen zur gezielten Sprachförderung abgelegt. Lehrpersonen in mehrsprachigen Klassen können so von Erfahrungen der sims-Schulen profitieren und Unterrichtsmaterial in der eigenen Klasse einsetzen.

1.3 Zur DaF-Didaktik

Deutsch als Fremdsprache ist die älteste der drei Deutschdidaktiken, sie existiert seit Deutsch als Fremdsprache schulisch unterrichtet wird, also seit Mitte des 19. Jahrhunderts. Wie alle Fremdsprachendidaktiken wurde sie anfangs stark von der Didaktik des Lateinischen geprägt und durchlief auch die klassischen Phasen von der Grammatik-Übersetzungsmethode über den Audiovisuellen Unterricht bis zur Kommunikations- und Handlungsorientierung und den Niveaubeschreibungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER).

Die Didaktik des Deutschen als Fremdsprache wendet sich traditionsgemäss an nicht deutschsprachige Lernende, die ausserhalb des deutschsprachigen Raumes leben und somit nicht im täglichen Kontakt mit der deutschen Sprache sind. Diese Umschreibung der Zielgruppe ist selbstverständlich nur annähernd zutreffend, denn einerseits kann ein amerikanischer Manager wohl mehrere Jahre in der Deutschschweiz leben und nur selten mit Deutsch in Kontakt kommen, andererseits kommt eine Schülerin der Schweizerschule in Barcelona fünf Tage pro Woche in Kontakt mit Deutsch. Die Bandbreite der möglichen Zielgruppen ist wiederum sehr weit. Es können Kinder oder Erwachsene sein, in öffentlichen oder privaten Schulen, die in extensivem Unterricht von 2 bis 4 Lektionen pro Woche oder in intensiveren Unterrichtsformen wie z.B. im Immersionsunterricht Deutsch lernen.

Wenn wir die Programme der vergangenen Internationalen Deutschlehrertagungen (IDT) betrachten, fällt auf, dass der Bereich DaF immer stärker ausgeweitet wurde und DaZ zunehmend ins Blickfeld rückte. Einerseits wurden die Themen der Sektionen gemäss den unterschiedlichen Lerngruppen und -formen differenziert, andererseits wurde das Thema der Mehrsprachigkeit und der Nutzung von anderssprachlichen Ressourcen stärker ins Zentrum gerückt. In Amsterdam (1997) widmete die Sektion „Frühes Deutschlernen“ die Hälfte der zur Verfügung stehenden Zeit dem kindlichen Lernen innerhalb des deutschsprachigen Raumes, also Fragen der DaZ-Didaktik. An der IDT 2001 in Luzern war die Mehrsprachigkeit das zentrale Thema. In Graz (2005)

befassten sich zwei Sektionen mit DaZ-Fragen und mehrere Vorträge mit dem Thema „Sprache und Integration“. Im Anschluss an die Grazer Tagung entstand auch das Trinationale Expertenforum, das sich u.a. mit Fragen des Deutscherwerbs in Verbindung mit der Genehmigung von Aufenthaltsbewilligungen auseinandersetzt.⁷

An der IDT 2009 in Jena/Weimar berücksichtigen bereits acht Sektionen den DaZ-Aspekt:

A2 Deutsch als Zweitsprache im Kontext von Migration und Integration

A3 Mehrsprachigkeit und die Rolle der deutschen Sprache in der EU und in internationalen Institutionen

B4 Die „schönen Künste“ und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

C1 Literatur und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

C4 Texte im DaF- und DaZ-Unterricht

F2 Frühe Mehrsprachigkeit

G2 Berufssprache Deutsch, Qualifikationssprache Deutsch und Integrations-sprache Deutsch

Mit dem GER hat der Europarat der Fremd- und Zweitsprachdidaktik klare Konturen gegeben und einheitliche Niveaus der Sprachkompetenz bestimmt: von A1 bis C2. Das Werk hat zwar im Titel die Bestimmung „Referenzrahmen für Sprachen“, gemeint sind aber die sogenannten *Fremdsprachen*, also nicht die *Erstsprachen*.

Mit Deskriptoren werden die sprachlichen Kompetenzen in den sechs Niveaus beschrieben. In den Niveaus A1-B1 sind es vor allem alltagssprachliche Kompetenzen, meist zu touristischen Zwecken (A1 - *Ich kann eine kurze, einfache Postkarte schreiben.*). Auf den Niveaus B2-C2 sind komplexere sprachliche Kompetenzen beschrieben, die vor allem Akademiker aufweisen (C2 *Ich kann anspruchsvolle Artikel schreiben, die einen Sachverhalt gut strukturiert darstellen.*). Was im GER nicht beschrieben wird, sind die Voraussetzungen, die ein anderssprachiger Mensch mitbringen muss, um das Niveau C2 zu erreichen bzw. um Sprachleistungen auf C2 zu erbringen. Offensichtlich ist, dass die Mehrheit der monolingual deutschsprachigen Menschen im Schreiben das Niveau C2 nie erreicht. Das bedeutet also, dass anderssprachige Menschen zumindest im Schreiben höhere Kompetenzen erreichen können als die Mehrheit der monolingual deutschsprechenden.

Das Problem beim Einsatz des GER und bei der Festlegung von Curricula zum Beispiel an den Schweizerschulen im Ausland ist genau das Fehlen von bildungssprachlichen Kompetenzen. Es werden in den Niveaus zunehmend Kompetenzen im Umgang mit Texten verlangt, doch es wird nicht angegeben, wie diese Kompetenzen aufgebaut werden,. Der GER geht davon aus,

⁷ http://www.sprachenrechte.at/cgi-bin/TCgi.cgi?target=home&P_KatSub=35, www.spracheundintegration.info

dass die Fähigkeit z.B. eine Zusammenfassung oder einen Bericht zu schreiben in der Erstsprache erworben wird und nicht im Fremdsprachenunterricht. Obschon der GER die Mehrsprachigkeit befürwortet, stützt er sich auf eine monolinguale Definition der Zielgruppen. Zuerst wird die Erstsprache und mit ihr alle notwendigen bildungssprachlichen Kompetenzen erworben, darauf können die Kompetenzen in den Fremdsprachen aufgebaut werden.

2. Dimensionen der Sprachkompetenz

Es stellt sich hier die Frage, was denn genau Sprachkompetenz umfasst. Unter dem Begriff der Sprachkompetenz werden Fähigkeiten und Fertigkeiten auf verschiedenen Ebenen der Sprachverarbeitung und Sprachanwendung zusammengefasst. Portmann-Tselikas (1998) unterscheidet zwischen der Sprachkompetenz im engeren Sinn, der soziolinguistischen Kompetenz, der sprachlogischen Kompetenz (= Diskurskompetenz) und der strategischen Kompetenz.⁸

Unter der *Sprachkompetenz im engeren Sinn* werden einerseits die Kenntnisse einer Sprache als solche im Bereich des Hör- und des Leseverstehens, des Sprechens und des Schreibens sowie der Grammatik und der Rechtschreibung verstanden. Es handelt sich um die grundlegenden Fertigkeiten, die es einer Person ermöglichen, ihren Alltag sprachlich zu bewältigen. Da jede Sprache anders ist, müssen diese Sprachkompetenzen für jede Sprache neu erworben werden.

Mit der *soziolinguistischen Kompetenz* ist das Wissen um kulturell bedingte Verhaltensweisen in einer bestimmten Sprach- und Kulturregion gemeint. Eine Person mit soziolinguistischer Kompetenz kann sich in verschiedenen sozialen Situationen angemessen verhalten. Eine solche Person weiss beispielsweise, wann man sich wie entschuldigt, wie man eine ranghöhere Person anspricht, welche Fragen man einer anderen Person stellen oder nicht stellen darf oder wie und wann man grüsst. Die soziolinguistischen Normen unterscheiden sich stark von Sprachregion zu Sprachregion, sogar innerhalb des gleichen Sprachgebietes. Da jede Person beim Aufwachsen mit den soziolinguistischen Normen ihres Umfeldes vertraut gemacht wird, wird richtiges Verhalten in diesem Bereich als Bestandteil einer guten Erziehung angesehen. Menschen, die sich in mehreren Sprachräumen bewegen, müssen somit die unterschiedlichen Verhaltensnormen der entsprechenden Sprachräume kennen und unterscheiden können, wenn sie nicht anecken und als unhöflich erscheinen wollen.

⁸ Paul R. Portmann-Tselikas (1998): Sprachförderung im Unterricht. Orell-Füssli Zürich, S. 50-51.

Sprachlogische Kompetenzen sind gefordert, wenn sich Menschen mit sprachlich komplexen Sachverhalten auseinandersetzen. Die sprachlogische Kompetenz ermöglicht es einer Person, z.B. einen kohärenten Text zu verfassen oder die Zusammenhänge und Sachverhalte beim Lesen eines Textes zu verstehen. Eine hohe sprachlogische Kompetenz ist verlangt, wenn die Kommunikation ausschliesslich über Texte verläuft, die ausserhalb ihres eigentlichen Kontextes verfasst bzw. rezipiert werden. Die sprachlogische Kompetenz ist nicht an eine bestimmte Sprache gebunden und muss deshalb auch nicht in jeder neu gelernten Sprache neu aufgebaut werden. Bei der Sprachlogik handelt es sich vielmehr um eine Kompetenz, die nur einmal, und zwar meist schulisch, erworben wird und in allen gelernten Sprachen angewendet werden kann.

Die strategische Kompetenz umfasst die Fähigkeit, Probleme bei der sprachlichen Verständigung und beim Sprachenlernen zu lösen. Lernende mit einer hohen strategischen Kompetenz wissen beispielsweise, wie man bei Kommunikationsschwierigkeiten nachfragt, wie man einen Vortrag plant und hält oder wie man vorgeht, wenn man einen komplexen Text lesen bzw. schreiben muss. Gleich wie die sprachlogische Kompetenz ist auch die strategische Kompetenz nicht an eine bestimmte Sprache gebunden und kann in verschiedenen Sprachen eingesetzt werden, wenn sie einmal aufgebaut ist.

Ganz entscheidend für den Schulerfolg sind die sprachlogischen und die strategischen Kompetenzen. Der schulische Unterricht ist geprägt vom Umgang mit zunehmend komplexerem Fachwissen, das in allen Fächern in sprachlich anspruchsvollen Texten sowohl mündlich als auch schriftlich behandelt wird. Selbstverständlich sieht der Sprachgebrauch im ersten Schuljahr anders aus als in einer Maturaklasse. Die Anforderungen an die Lernenden sind jedoch altersgemäss anspruchsvoll. Sie müssen altersgemässe Sachverhalte vor allem über Sprache verstehen und es wird erwartet, dass sie ihr Wissen und ihre Überlegungen nachvollziehbar darlegen.

Die Lernenden müssen diese Sprachleistungen nicht nur in der Bildungssprache Deutsch erbringen, sondern zunehmend auch in den schulischen Fremdsprachen. Dies wird denn auch auf den oberen Niveaustufen des GER verlangt. All diese Leistungen können nur dann erbracht werden, wenn die Lernenden über eine hohe sprachlogische Kompetenz verfügen. Diese ermöglicht sowohl den Umgang mit komplexen Fachtexten, als auch den Umgang mit anspruchsvollen Texten in den Fremdsprachen. Da diese Fertigkeit in allen Schulfächern verlangt wird, führt eine schwach entwickelte sprachlogische Kompetenz unweigerlich zu Schulmisserfolg.

Unabdingbar für den Schulerfolg ist auch eine hohe strategische Kompetenz. Eine Zusammenfassung, einen Bericht oder eine Stellungnahme schreiben oder ein Resultat, ein Problem, einen Sachverhalt darlegen oder einen Vor-

trag vorbereiten und halten – all diese sprachlichen Tätigkeiten erfordern ein strategisches Vorgehen, das von Textsorte zu Textsorte verschieden ist. Für die erste Gliederung eines Vortrages kann ein Mindmap helfen, für eine Zusammenfassung eine Liste mit den zentralen Stichwörtern usw. Diese erwähnten Techniken können Teil eines strategischen Vorgangs sein, der zu einer qualitativ hoch stehenden sprachlichen Leistung führt.

Dem Aufbau der sprachlogischen und der strategischen Kompetenz kommt also eine herausragende Bedeutung für den Schulerfolg zu. Heute spricht man diesbezüglich von Textkompetenz.

„Textkompetenz ermöglicht es, Texte selbständig zu lesen, das Gelesene mit den eigenen Kenntnissen in Beziehung zu setzen und die dabei gewonnenen Informationen und Erkenntnisse für das weitere Denken, Sprechen und Handeln zu nutzen. Textkompetenz schliesst die Fähigkeit ein, Texte für andere herzustellen und damit Gedanken, Wertungen und Absichten verständlich zu machen.“ (Portmann, 2005)⁹

Wirft man einen Blick auf den traditionellen Sprach- oder Sachunterricht, fällt auf, dass diese anspruchsvollen sprachlogischen und strategischen Leistungen zwar ständig eingefordert, aber nicht immer gezielt aufgebaut und weiterentwickelt werden. Mit dem Projekt „Sprachprofile für die Volksschule Basel-Stadt. – Ein Konzept zur Sprachförderung in allen Fächern“ legt das Erziehungsdepartement des Kt. Basel-Stadt ein Instrument vor, das genau diese Lücke füllt. Es beschreibt die für den Schulerfolg ausschlaggebenden sprachlichen Tätigkeiten vor allem auf der Ebene der sprachlogischen und strategischen Kompetenzen und zwar fächer- und stufenübergreifend, vom Kindergarten bis zur Matura. Das Ziel ist, dass in jedem Unterricht sprachliche Förderung stattfindet und somit alle Lernenden höhere Chancen für Schulerfolg haben.

3. Texte von Deutschlernenden

Im Folgenden werden einige Texte von Lernenden wiedergegeben. Sie zeigen exemplarisch, dass sprachliche Probleme nicht ausschliesslich ein Problem der Fremdsprachigkeit sind.

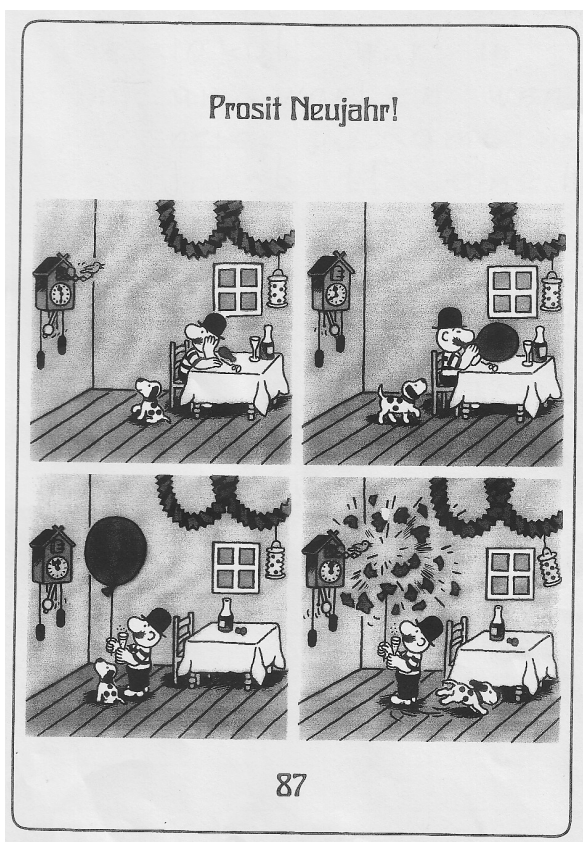
Text 1: Deutschsprachige Schülerin, 2. Schuljahr

⁹ Paul R. Portmann-Tselikas (2005): Was ist Textkompetenz. Unter: <http://elbanet.ethz.ch/wikifarm/textkompetenz/uploads/Main/PortmannTextkompetenz.pdf>
Siehe dazu auch: Paul R. Portmann-Tselikas (2008): Textkompetenz. In: Fremdsprache Deutsch, H. 39, S. 5–16.

Am morgge ste ich gerne auf wen Mama wekt. Dan gehe ich frustüken und dann esse ich Brott. Dan gehe ich go waschen und geh ich ruter und zie di Jake und Schue. Und gehe ich zu den Hasen und dan ziech den Tekan und ge in Schuel.

Text 2: Spanisch- und katalanischsprechende Schülerin, 3. Schuljahr, Schweizerschule in Barcelona

Es ist den gebustag fon Herr Jakob
Ein tag Herr Jakob war in der Stul gesits und schaud den Kuchucksuhr und den Hund auch. Es war sein gebrstag aber seine Mama komt nicht. Und Herr Jakob blest einen Luftbalon. Und auch hold seinen Glas fon Schampeinier und sted for den Kuckkuckusuhr. Und plötzlich der Kuckuck raus ged. Und der Luftbalon explotirt.



Text 3: Deutschsprachiger Schüler, 7. Schuljahr

Die Rennmeuse haben warscheinlich en zu kleines Terarium gehabt. Darum baute der ein aufbau für die Meuse. Sie haben eine ganz schöne ausrüstung bekommen. Sie brauchen sicher etwas um sich verstecken zu können. Die Wüstenspringmeusen müsse Sie zum klettern haben sie haben z ho oben ein versteck bekommen. Die Wüstenspirengmeusen brauche Holzige sachen weil die noch daran knabern können.

Text 4: Türkisch- und deutschsprachiger Schüler, 9. Schuljahr

Was die Ärztin uns erzählt hat

Sie sagt wenn die Frauen oder Mädchen probleme haben können sie bei uns vorbeikommen und ihre probleme an uns beichten wir sind mit Frau Rasser und Frau Grob dort hin gegangen es war sehr uninteressant und langweilig dort können die Frauen wenn sie Schwanger sind das Baby gebären und sie hat gesagt man weis das man pubertet wen unsen Geschlecht sich verändert

Text 5: Tamil- und deutschsprechende Hausfrau, Sprachkurs für Frauen in Zürich

Meine mann heisst Rajmohan und die kinder heissen Janarthan (m) und Janani (w) meine Schwiegermütter wohnt auch bei mir meine mann geht arbeiten und Sie liebt mich sehr.

Text 6: Französisch- und englischsprechende Akademikerin, Sprachkurs der ETH

Mein erste Tag in Zürich.

Von meine familienstad Nantes in west Frankhreit habe ich nach Zürich gefärt. Mit mein auto have ich 1000 km gefärt. Ich bin um 4 uhr in Zürich angekommen. Ich habe eine Tschechin Familien besucht. Sie haben mir, zur seinen Haus, fur eine woche sclaffen, eingeladen.

Sie haben zwei kinders 4 jahren alt und 2 jahren alt. Zacharias und Salomé sprachen zu mir auf Swiss Deutsch, also habe ich gar nichts verstanden.

Die Texte sind zwar von Lernenden unterschiedlichen Alters und unterschiedlichen Bildungsgrades geschrieben, daher lassen sich auch keine Schlussfolgerungen weder in Bezug auf die Sprachkompetenzen, noch in Bezug auf Fördermöglichkeiten ziehen. Sie weisen aber eindeutig auf die mangelnde Textkohärenz als gemeinsames Problem. Die deutschsprachliche Kompetenz allein genügt nicht, um auch Texte verfassen zu können (siehe Text 1, 3 und 4). Auch ist nicht unbedingt die Reduziertheit zielsprachlicher Kenntnisse ausschlaggebend für die Textqualität. Text 6 zeigt zum Beispiel, dass auch auf einem tiefen lernersprachlichen Niveau ein Text ohne allzu grosse Kohärenzprobleme produziert werden kann.

Für den schulischen Unterricht kann festgehalten werden, dass sprachliches Wissen und Können immer einhergehen muss mit der Förderung von sprachlogischen und strategischen Kompetenzen, egal ob es sich um den Unterricht

einer Fremdsprache oder in einer Fachsprache (Physik, Geografie usw.) handelt. Für einen angemessenen Bildungserfolg benötigen Lernende eine stark ausgebildete Textkompetenz.

4. Schlussfolgerungen

1. Zur Fachdidaktik Deutsch:

Die drei Fachdidaktiken DaM-DaZ-DaF müssen stärker zusammenwachsen und Synergien nutzen. Die Trennung der drei Deutschdidaktiken DaM – DaZ – DaF war historisch gesehen sicher sinnvoll. Dank der Definition einer Didaktik des Deutschen als Zweitsprache wurde die Zielgruppe „*Kinder mit Migrationshintergrund*“ erkannt und ernst genommen. Die Separierung hat aber auch zu einer unproduktiven Abkapselung des DaZ-Unterrichts und der DaZ-Didaktik geführt, denn Lehrpersonen in Regelklassen müssen sich nicht gross um die DaZ-Kinder kümmern, solange es Spezialistinnen gibt, die sich um diese Kinder kümmern.

Die DaM-Didaktik könnte viel von der DaF-/DaZ-Didaktik profitieren vor allem in Bezug auf den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Die DaF-Didaktik könnte viel von der DaM-Didaktik profitieren vor allem im Bereich des gestaltenden Umgangs mit Sprache. Die Didaktik des Deutschen (und allgemein der Sprache) sollte sich zudem vermehrt den Fragen zuwenden, die das Ziel „Textkompetenz“ in den Mittelpunkt stellen, auch bei Kursen für bildungsferne Migrierte.

In der politischen Diskussion um Deutschkenntnisse von Zugewanderten könnte sich eine starke Fachdidaktik Deutsch gewichtiger zu Wort melden, als eine Fachdidaktik DaZ, die es an Deutschschweizer Universitäten nicht gibt und die sich an Pädagogischen Hochschulen nicht mit der Zielgruppe „erwachsene Migrierte“ beschäftigt.

Fazit: Es gibt nur eine Deutschdidaktik – Dahinter steht die Vision einer starken Fachdidaktik Deutsch, in der nicht die Sprache (als Erst- Zweit- oder Fremdsprache) im Vordergrund steht, sondern die lernenden Menschen, egal wo sie sich befinden. Im Vordergrund steht der Mensch als sprachlernendes und sprachhandelndes Wesen, nicht die Sprache als Mittel zur Kommunikation.

2. Zur Ausbildung:

Deutschlehrpersonen sollten fähig sein, Deutsch für unterschiedliche Zielgruppen und in unterschiedlichen Schulformen zu unterrichten. Für die Grundausbildung von Lehrpersonen sollten möglichst alle Zielgruppen berücksichtigt werden. So sollte eine Lehrperson nach Abschluss der Ausbildung über die notwendigen Grundlagen verfügen, um sowohl in einer mehrsprachigen Klasse in Schwamendingen als auch in einer Schweizerschule im

Ausland zu unterrichten. Die didaktische Vertiefung erfolgt im Feld, unterstützt durch Weiterbildung.

Auch nationale und internationale Tagungen sollten sich stärker nach Themen ausrichten. In einer Tagung z.B. zum Thema „Schreiben auf Deutsch“ könnten so die verschiedensten Umstände, in denen auf Deutsch geschrieben wird, innerhalb von Workshops behandelt werden, während in Plenarvorträgen die übergreifenden Aspekte beleuchtet werden.

Fazit: Es gibt nur eine Deutschdidaktik – Dahinter steht die Vision von einer Lehrpersonenausbildung, die nicht allein die Schule im Umkreis einer bestimmten Pädagogischen Hochschule vor Augen hat, sondern die Mobilität der Lehrpersonen mit berücksichtigt.

3. Zur Curriculumsentwicklung von Sprachkursen:

Jeder Sprachunterricht muss selbstverständlich alle Bereiche der Sprachkompetenz berücksichtigen. Eine Sprachförderung, die allein auf das sprachliche Wissen und Können abzielt, greift zu kurz. Vor allem Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernem Milieu werden damit zusätzlich benachteiligt.

Fazit: Es gibt nur eine Sprachdidaktik – Dahinter steht die Vision, dass sprachlogische und strategische Kompetenzen in jedem Unterricht gefördert – und nicht bloss gefordert – werden.

4. Zur Lehrplanentwicklung:

In zukünftigen Lehrplänen muss die Sprachförderung in allen Fächern integriert sein. Wenn jeder Unterricht sprachfördernd wirken soll, dann muss auch jeder Fachlehrplan sprachfördernde Elemente enthalten. Damit ist gemeint, dass sich die Sprachförderung nicht allein auf den Deutschunterricht beschränken kann, sondern in jedem Fach ein wichtiges Anliegen sein muss, denn nur wer die Fachsprache wirklich versteht, kann die Fachinhalte wirklich verstehen und lernen.

Fazit: Es gibt nur eine Deutschdidaktik – Dahinter steht die Vision einer starken Fachdidaktik Deutsch, die zu einem wichtigen Partner aller anderen Fachdidaktiken wird.

Oder eben gemäss Jean Paul:

Sprache lernen ist etwas Höheres als Sprachen lernen.