

1 Zweit- und Fremdsprachendidaktik

LENA HEINE & VERENA CORNELY HARBOE

1.1 Einführung

Die zentrale Frage in zweit- und fremdsprachendidaktischen Zusammenhängen lautet: Wie kann man eine Lernumgebung schaffen, in der Lernende eine neue Sprache möglichst gut und möglichst schnell lernen können? Um zu wissen, wie eine solche Situation am besten gestaltet werden sollte, braucht es eine Vorstellung davon, wie man sich sprachbezogene Lernprozesse vorstellen muss und unter welchen Umständen sie wie ablaufen; ferner, durch was diese Lernprozesse zielgerichtet beeinflusst werden können.

1.2 Terminologische Klärung

Im deutschsprachigen Raum spricht man zumeist von Fremd- und Zweitsprachendidaktik, nicht ganz so häufig kommt auch der Begriff Sprachlehrforschung vor, der sich eng mit beiden Bereichen überschneidet (vgl. BAUSCH u. a. 2016). Wenn eher Gemeinsamkeiten als Unterschiede betont werden sollen, verwendet man im deutschsprachigen Raum mitunter den Begriff Fremdsprachenforschung in übergeordneter Form (z. B. die *Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung*). Im anglophonen Kontext, der einen dominanten Anteil des Forschungsoutputs zur Thematik produziert, wird ebenfalls zwischen *Foreign* und *Second Language* unterschieden, hier allerdings *Second Language Acquisition (Research)* als übergeordneter Begriff benutzt. Häufig findet sich dafür auch das Kürzel „L2“.

Fremdsprachendidaktik und Zweitsprachendidaktik befassen sich beide mit dem Lehren und Lernen einer neu zu lernenden Sprache; sie erforschen trotz vieler Gemeinsamkeiten jedoch unterschiedliche Lernkontexte und haben als Wissenschaftsdisziplinen teilweise getrennte Werdegänge durchlaufen. Während sich der

Begriff Fremdsprache auf Lernkontexte bezieht, in denen primär unterrichtlich gesteuerte Lernprozesse im Blick sind (z. B. im Deutschunterricht an einer Schule oder Hochschule im Ausland), spricht man von Zweitsprache, wenn die neue Sprache nach Zuwanderung in das Zielsprachenland gelernt wird und damit der Kontakt mit der neu zu lernenden Sprache in vielerlei Alltagssituationen gegeben ist, also nicht primär durch gezielten Unterricht bestimmt wird.

Es wird u. a. zwischen fremd- und zweitsprachlichen Lernkontexten differenziert, weil nach einer zeitweilig sehr dominanten Strömung angenommen wurde, dass die unterliegenden Lernprozesse in Hinblick auf bewusste und unbewusste Aneignung von Sprachkompetenzen bzw. hinsichtlich expliziter und impliziter Wissensbestandteile jeweils unterschiedliche seien (vgl. z. B. KRASHEN 1982).

Häufig ist anschließend an diesen Theorierahmen zwischen Lernen (Fremdsprache, assoziiert mit bewussten Prozessen) und Erwerben (Zweitsprache, assoziiert mit unbewusster Aneignung) differenziert worden. Meist werden beide Begriffe mittlerweile aber nicht klar voneinander abgegrenzt, u. a. deshalb, weil auch in institutionell verankerten Unterrichtssettings implizites Erwerben stattfindet, und ebenso in zweitsprachlichen Kontexten explizites Lernen (vgl. zusammenfassend ELLIS/SHINTANI 2014).

Dagegen ist eine Unterscheidung zwischen Fremd- und Zweitsprachendidaktik insbesondere deshalb nützlich, weil diese jeweils unterschiedliche Zielgruppen und Kontexte in den Blick nehmen und dies jeweils etwas anders gelagerte didaktische Fragestellungen aufwirft.

Während die Fremdsprachendidaktik den Blick dominant auf den institutionalisierten (insbesondere schulischen) Fremdsprachenunterricht im In- und Ausland richtet und in ihrer historischen Entwicklung stärker an die einzelphilologischen Wissenschaftstraditionen angebunden ist, ist die Zweitsprachendidaktik aus den gesellschaftlichen Herausforderungen in Migrationsgesellschaften entsprungen. So entstammt in Deutschland der Bereich Deutsch als Zweitsprache ursprünglich der sog. „Ausländerpädagogik“ der 1970er und 1980er Jahre und ist stark durch soziologisch geprägte Perspektiven auf gesellschaftliche Chancen, Fragen nach Bildungszugang und gesellschaftlichem Zusammenleben gekennzeichnet. Auf disziplinspezifischer Ebene schlägt sich dies in einer großen Nähe zu den Erziehungswissenschaften und der allgemeinen Pädagogik (Stichwort: „Migrationspädagogik“) nieder (vgl. FANDRYCH u. a. 2010). In der Praxis verfließen die Grenzlinien zwischen beiden Bereichen dennoch häufig.

1.3 Didaktik: Sprachkonstrukt, Lernziel, Aufgaben

Die Fremd- und Zweitsprachendidaktik als angewandte Disziplin hat zum Ziel, wissenschaftlich gesicherte Erkenntnisse über das Lernen einer neuen Sprache für Unterrichtssituationen nutzbar zu machen. Sie trifft damit auch Annahmen über methodische Aspekte von Unterricht. Wie Unterricht konkret gestaltet werden muss, um L2-Lernprozesse zu optimieren, hängt grundlegend davon ab, was man über Lernprozesse allgemein und Sprachlernprozesse im Besonderen sowie die sie beeinflussenden Faktoren weiß (→ Teil I: Kap. 2); aber auch, welche Ziele man im Unterricht hinsichtlich des L2-Lernens verfolgt.

Kompetente Lehrkräfte müssen somit für die Gestaltung des Unterrichts beständig Entscheidungen treffen, die in diesem Spannungsfeld von spracherwerbstheoretischem Unterbau, Lernziel und der konkreten Inszenierung dieser Prozesse in unterrichtlichen Aktivitäten (Aufgaben) angesiedelt sind (vgl. HEINE 2014).

Es hat eine Reihe von Methoden gegeben, in denen die unterrichtlichen Entscheidungen gleichsam als Rezeptsammlung bereits vorgegeben sind (z.B. die direkte Methode, die Audiolinguale Methode, Total Physical Response etc., für Überblick EDMONDSON/HOUSE 2011, Kapitel 7). Vergleiche des Erfolgs dieser Ansätze blieben jedoch ohne große Aussagekraft, was zu dem Schluss führte, dass geschlossene Methodenkonzepte nicht für alle Lernenden gleichermaßen ausschlaggebend für Lernerfolg sein können (vgl. KRUMM 1983; EDMONDSON 1984). Vor diesem Hintergrund werden derartige Methodenkonzepte heute nicht mehr verfolgt. Unter anderem aus dieser Erkenntnis erfolgte die wissenschaftliche Beschäftigung mit individuellen Unterschieden beim Lernen; es wurde versucht zu erklären, warum Personen typischerweise so unterschiedlich erfolgreich sind, wenn sie eine neue Sprache erlernen. Im Zuge dessen begann man sich mit Konstrukten wie Sprachlernstrategien, Motivation, Emotionen, aber auch Begabung und Fremdsprachenlernvorerfahrungen zu befassen. Die Ergebnisse zeigen, dass das Erlernen einer neuen Sprache ein hoch individueller, hoch komplexer und dynamischer Prozess ist (vgl. HERDINA/JESSNER 2002), der durch Unterricht nicht vollständig steuerbar ist. Dennoch liegen gute Gründe vor, anzunehmen, dass Fremdsprachenunterricht sich begünstigend auf den individuellen Lernerfolg auswirkt, wenn er sich an bestimmten Prinzipien orientiert, z. B. die Lernenden aktiviert und motiviert, Lernwege vorstrukturiert und Lernziele klar formuliert, aber auch Wahlmöglichkeiten zum Erreichen von Lernzielen vorsieht und damit der Individualität von Lernenden Raum gibt; zusätzlich, dass er die Aufmerksamkeit der Lernenden gezielt auf ziel-

sprachliche Strukturen lenkt, reichhaltigen Kontakt zur Zielsprache ermöglicht und Verstehenssicherung betreibt (vgl. ELLIS/SHINTANI 2014).

Außerdem besteht Konsens darüber, dass Fremd- und Zweitsprachenunterricht sich an realen Sprachverwendungssituationen zu orientieren hat und damit handlungs- und kompetenzorientiert ist und Sprache als Werkzeug zum Erreichen von Zielen versteht. Von dieser Sicht leiten sich die Lernziele ab, die sich z. B. im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER, EUROPARAT 2001) oder in den an ihm orientierten Bildungsstandards für die Schulfremdsprachen wiederfinden. Damit einher geht auch eine veränderte Betrachtung von zielsprachlichen Fehlern.

Ziel des Sprachenlernens ist es nicht, möglichst wenige Fehler zu produzieren bzw. metasprachliches Wissen über die Zielsprache wiedergeben zu können, sondern kommunikativ angemessen in authentischen Sprachverwendungssituationen handeln zu können. So sind neben sprachlichen Kompetenzen im engeren Sinne auch interkulturelle (kommunikative) Kompetenz und Sprachmittlungskompetenz anzubahnen. Der Fremdsprachenunterricht soll aber auch Ort ästhetischer und literaler Bildung sein (DE FLORIO-HANSEN 2015).

1.4 Spezifische Ansätze

Die Bereiche DaZ und DaF stehen zwar im allgemeinen Forschungsdiskurs um Fremd- und Zweitsprachenlernen, allerdings sind sie in mancher Hinsicht mit spezifischen Fragestellungen befasst. Diese betreffen z. B. die Tatsache, dass DaF zumeist nicht als erste Fremdsprache gelernt wird und sprachliche Vorkenntnisse didaktisch genutzt werden können; DaZ dagegen ist u. a. mit Fragen nach herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit und Schulerfolg im spezifischen Kontext des deutschen Schulsystems sowie gesellschaftlicher Fragestellungen nach Integration befasst.

In den folgenden Abschnitten möchten wir daher einen Überblick über ausgewählte Ansätze geben, die für die Bereiche DaF und DaZ bedenkenswerte Vorschläge zur Förderung von Sprachenlehren und -lernen machen.

1.4.1 Mehrsprachigkeitsdidaktik

Den unterschiedlichen Ansätzen der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist die Grundannahme gemeinsam, dass sich das Lernen einer zweiten Fremdsprache sowohl vom Erwerb einer oder mehrerer Erstsprachen als auch vom Lernen der ersten Fremd-

sprache unterscheidet (vgl. z.B. das Faktorenmodell von HUFSEIN 2003; das *Multilingual Processing Modell* von MEISSNER 2004; das *Foreign Language Acquisition Model* – „FLAM“ von GROSEVA 2000; das *Dynamic Model of Multilingualism* „DMM“ von HERDINA/JESSNER 2002).

Mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze legen dabei einen besonderen Fokus auf die bereits durch vorgängige Spracherwerbserfahrungen entwickelten Ressourcen und Kompetenzen von Lernerinnen und Lernern. Diese gilt es nun auf unterschiedlichen Wegen zu aktivieren und speziell durch Transferprozesse für weitere Spracherwerbsprozesse nutzbar zu machen.

Übergeordnetes Ziel ist dabei zugleich die Ausbildung von „Language Awareness“, die als „explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use“ definiert wird (ALA, Association for Language Awareness) und in ihrer erweiterten Form von „Language Learning Awareness“ zudem Kenntnisse und Fähigkeiten in Sprachlernstrategien umfasst.

Folgende mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze sehen eine solche Ressourcennutzung beim Sprachenlernen vor: Die Interkomprehensionsdidaktik basiert auf der Idee, dass Sprachen, sofern sie typologisch verwandt sind, durch die Aktivierung bereits vorhandenen Sprachwissens (vgl. MEISSNER 2016, 236) verstanden werden können. Ziel ist es hierbei u. a. Mehrsprachigkeitsprofile auszubilden, bei denen Lernende nicht in jeder Sprache über voll ausgebildete Kompetenzen in allen sprachlichen Bereichen verfügen müssen, um eine verwandte Sprache verstehen zu können. Ein Beispiel dafür ist EuroCom (z. B. HUFSEIN/MARX 2014), mit dessen Hilfe Lernende rezeptive Kompetenzen (Lese-/Hörverstehen) in einer neuen Sprache innerhalb von sprachverwandten Sprachen relativ schnell ausbilden können sollen. Systematisch herleitbare Elemente sind:

- Internationalismen auf der Wortschatzebene (z. B. Intention, bilingual)
- Lautentsprechungen (z. B. Dänisch p, pp zu Deutsch pf/f: pande, damp zu Pfanne, Dampf; vgl. HUFSEIN/MARX 2014, 62)
- Graphien und Aussprache
- Wortbildungsregeln (z. B. Prä- und Suffigierung: Dt. formulieren, Engl. formulate, Nl. formuleren, Dän. formulere, Norw. formulere, Schw. formulera; vgl. ebd., 96) sowie
- Ähnlichkeiten auf den Ebenen von Morphosyntax und Syntax

Die Wirksamkeit dieses Zugangs wird durch erste Forschungsergebnisse gestützt, die zeigen, dass implizit vorhandenes Sprachwissen der Aktivierung und des ange-

leiteten Einsatzes bedarf, um zu einer messbaren Performanzsteigerung im Vergleich zu einer Kontrollgruppe zu führen (vgl. z. B. MARX 2005).

OLESCHKO (2011) weist auf das Potenzial des Einsatzes interkomprehensiver Strategien für den Umgang mit fachsprachlichen Texten für den Sachfachunterricht hin, da diese in der Regel ein hohes Maß an Internationalismen, aber auch an textsortenspezifischen Aspekten aufweisen (→ Teil III: Kap. 7). Gleichzeitig werden mit Hilfe dieses Ansatzes sämtliche Schülerinnen und Schüler einer Klasse in eine gleichsam egalitäre „Sprachnotsituation“ versetzt, um Lernstrategien und Lösungsansätze zu entwickeln. Dies erlaubt mehrsprachigen Lernern beispielsweise, ihr ersprachliches und/oder ihr Strategie-Wissen einzubringen und sich somit selbst als sprachlich kompetent sowie Mehrsprachigkeit als etwas Positives zu erleben, während es Sprechern der Zielsprache einen Perspektivwechsel ermöglicht (vgl. ebd.).

Als Desiderat muss für den DaZ-Bereich formuliert werden, dass das Potenzial, das auch zwischen Sprachen unterschiedlicher Sprachfamilien für den interlingualen Transfer besteht, bislang nicht ausreichend berücksichtigt wird. So enthält z. B. der türkische Wortschatz ca. 5000 Wörter französischen Ursprungs, die es zu nutzen gilt (vgl. SCHÖPP 2016, 167). Zudem werden auf Lehrwerksebene für den regulären Deutschunterricht mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze bislang kaum bzw. hauptsächlich beschränkt auf Lexik berücksichtigt (vgl. MARX 2014).

Das mehrsprachigkeitsdidaktische Verfahren der Sprachmittlung, das durch den GER zudem als eigener Teilkompetenzbereich definiert wird und sowohl mündliche als auch schriftliche Sprachmittlung umfasst (vgl. EUROPARAT 2001), erfordert neben rezeptiven auch produktive Kompetenzen von den Lernenden. Bei der Sprachmittlung werden Inhalte sinngemäß von einer in die andere Sprache übertragen, wobei keine Eins-zu-eins-Übersetzung, sondern die inhaltliche Adäquatheit angestrebt wird (vgl. RÖSSLER 2009, 159). Da das Verfahren der Sprachmittlung somit auch Anforderungen eines mehrsprachigen Alltags widerspiegelt, eignet es sich nicht nur für den Fremdsprachenunterricht, sondern insbesondere auch für den DaZ-Unterricht (vgl. BERMEJO MUÑOZ 2014, 126).

Ansätze wie Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaFnE), Deutsch als Tertiärsprache, Deutsch als Folgefremdsprache und Deutsch im mehrsprachigen Kontext beziehen produktive Kompetenzen ebenfalls mit ein (vgl. z. B. NEUNER 2001; 2003). Sie stehen für eine fachgeschichtliche Entwicklungslinie, indem sie eine Entwicklung von Einsprachigkeit als Normalfall hin zu Mehrsprachigkeit als Normalfall abbilden (vgl. MARX 2017, 6).

Mit Blick auf den Einsatz des DaFnE-Konzeptes ist in der Praxis zwischen unterschiedlichen Lernergruppen zu unterscheiden und der Zugang nur als einer unter mehreren zu verstehen:

- *DaF-Lernende im Ausland*: Englisch wurde von diesen Lernern häufig im gesteuerten Kontext erworben. Sie verfügen in der Regel über ein höheres Alter und eine andere Motivationslage als Lerner einer ersten Fremdsprache. Eine Teilgruppe von ihnen lernt überdies Deutsch mit dem Ziel der Studienaufnahme in Deutschland. Gerade das Bewusstmachen von Transferpotenzial aus dem Englischen kann bei dieser kognitiv leistungsstarken Lernergruppe fruchtbar sein. Zudem ist es hier denkbar, steilere und andere Progressionsverläufe einzuplanen, um das lernerseitige Potenzial auszuschöpfen und Frustrationen entgegenzuwirken (vgl. u. a. MARX 2005, 18).
- *Lerner im DaZ-Kontext*: Bei DaZ-Lernern, die im deutschen Schulsystem sozialisiert sind, ist davon auszugehen, dass sie auch bei einer anderen L1 als Deutsch durch den Frühbeginn des Englischen über Englischkompetenzen verfügen, sodass sich der Rückgriff auf Englisch als Brückensprache sowie als Reflexionsfolie für den vertieften Erwerb des Deutschen anbieten kann. Dies kann v. a. auf bildungssprachlicher Ebene mit Blick auf die Entwicklung von Textkompetenzen, aber auch im Sinne der Strategieübertragung sinnvoll sein.
- *Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger*: Sie verfügen oft über Kompetenzen in anderen Sprachen, bringen aber sehr unterschiedliche Voraussetzungen z. B. im Hinblick auf ihre schulische Sozialisation und damit Erfahrungen mit einer institutionalisierten Form des Fremdsprachenlernens mit. Deshalb kann der von den meisten mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen vertretene stark kognitivierende und systematisierende Ansatz möglicherweise nicht immer zielführend sein. Hierfür stellen zumindest basale schriftsprachliche Kompetenzen i. d. R. eine Voraussetzung dar, über die nicht alle Lernenden verfügen (vgl. z. B. KÄRCHNER-OBER 2005, kritisch dazu ALTMAYER/KOREIK 2010).

Die vom DaFnE-Ansatz vertretene Annahme, dass Tertiärsprachenlernende tendenziell einer steileren Progression bedürfen (vgl. MARX/HUFEISEN 2010, 829), ist angesichts der großen Heterogenität im DaF-/DaZ-Kontext eher zugunsten einer generellen Lernerorientierung umzudeuten, die die individuellen Bedarfe der Lernenden im Blick behält. Auch wird durch einen ausschließlichen Fokus auf das Englische als Transfersprache das Potenzial mehrsprachiger Lernender bei weitem nicht ausgeschöpft. Dieses wird erst durch eine Perspektiverweiterung hin zur realen Mehrsprachigkeit von Lernenden erreicht, was in *Deutsch als fortgeführter*

Fremdsprache (DaFF) und Deutsch in Mehrsprachigen Kontexten (DimK) reflektiert wird (vgl. dazu auch HERDINA/JESSNER 2002). Nicht länger das Lernen einzelner Sprachen steht hier im Mittelpunkt, sondern vielmehr die Entwicklung des gesamten sprachlichen Systems eines Individuums (vgl. MARX 2017, 12 f.). Neben den oben bereits vorgestellten interkomprehensiven Ansätzen sind hier z. B. Konzepte für das sprachübergreifende Lernen (vgl. z. B. BEHR u. a. 2005; BOECKMANN/LASSELBERGER 2012) oder für die Entwicklung und Reflexion plurilingualer Kompetenz, z. B. der Referenzrahmen für plurale Ansätze, REPA (vgl. CANDELIER 2009) zu nennen.

Da die vorliegenden mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätze sehr stark auf kognitivierende Verfahren setzen, stellt sich jedoch die Frage, wie eine Integration in stärker handlungsorientierte und aufgabenbasierte Unterrichtsettings aussehen könnte (für ein Beispiel, das dies versucht, siehe BERMEJO MUÑOZ 2014). Ein mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansatz, der explizit die Potenziale von Seiteneinsteigerinnen und -einsteigern einbezieht, ist bspw. ein aktueller Projektvorschlag von MARX und YILDIZ (2017), in dem Lernende eine mehrsprachige Geschichte in einem Gruppenarbeitsprozess verfassen. Weitere unterrichtspraktische Ansätze, die der Frage nachgehen, wie insbesondere die Herkunftssprachen in den DaF-/DaZ-Unterricht miteinbezogen werden können, sind z. B. von GREHLICH, SPIELMANN und STRUNZ (2002) und LASSELBERGER (2005) vorgelegt worden.

Schließlich finden sich immer wieder Forderungen nach und Vorschläge für eine Förderung und systematische Einbeziehung von Mehrsprachigkeit auf curricularer Ebene (vgl. HUFEISEN 2011; REICH/KRUMM 2013; KRUMM 2005). So vielversprechend die unterschiedlichen Modelle erscheinen, so kritisch werden sie in Hinblick auf ihre Realisierbarkeit eingeschätzt. Hufeisen geht sogar davon aus „[...] dass es sich mit ziemlicher Sicherheit niemals realisieren lässt [...]“ (HUFEISEN 2011, 265), was jedoch nicht bedeuten darf, dass das Potenzial mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze ungenutzt bleiben darf. Projektberichte und Pilotstudien werden hier Näheres bringen (vgl. z. B. die Projektdarstellungen in *Babylonia* 3/2016).

1.4.2 Interkulturelle Sprachdidaktik

Die Interkulturelle Sprachdidaktik ist eng mit mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen verbunden. Sie hebt den Gedanken, dass interkulturelles Lernen und fremdsprachliches Lernen verbunden sind, in besonderer Weise hervor. Ihr Ziel ist es, einen Menschen zu einer situativ angemessenen Kommunikation sowie Interak-

tion mit anderssprachigen Gesprächspartnern anderer kultureller Hintergründe zu befähigen.

Die Interkulturelle Sprachdidaktik verortet sich dabei auf der Schnittstelle ganz unterschiedlicher Disziplinen, wie z. B. der interkulturellen Pädagogik und deren Weiterentwicklungen (vgl. z. B. AUERNHEIMER 2010; MECHERIL 2010), kultur- anthropologischen und kulturwissenschaftlichen Strömungen (vgl. z. B. ALTMAYER/KOREIK 2010) sowie Ansätzen der interkulturellen Germanistik (vgl. z. B. MÜLLER-JACQUIER 2010).

Im Bereich der Fremdsprachendidaktik haben sich für den Bereich des interkulturellen Lehrens und Lernens insbesondere zwei (didaktische) Konzepte aus den 1990er Jahren als besonders wirkmächtig erwiesen: Einerseits die *Didaktik des Fremdverstehens* von BREDELLA und CHRIST (1995), die auf hermeneutischer Grundlage davon ausgeht, dass beständige Perspektivwechsel ein persönlichkeits- bzw. einstellungsveränderndes Potenzial haben (vgl. BREDELLA 2007, 11) und besonders fruchtbar im Bereich der Literaturdidaktik eingesetzt wurde (vgl. ALTMAYER 2016); andererseits das ICC-Modell der *Intercultural Communicative Competence* von BYRAM (1997), das die Bedeutung des soziokulturellen Kontextes für Kommunikation und Verständigung hervorhebt und auch Einfluss auf bildungspolitischen Ebenen erreicht hat (REPA und GER, Bildungsstandards und Rahmenlehrpläne).

Dass dem Erwerb von (Fremd-)Sprachenkompetenz ein hohes Potenzial zugesprochen wird, interkulturelle Lernprozesse anzustoßen, liegt darin begründet, dass kulturelle Muster und Konzepte als eng mit Sprache verbunden gedacht werden (PAVLENKO 2014; 2016). Vielen Ansätzen ist daher gemeinsam, dass zugleich mit dem Sprachenlernen tieferegreifende persönlichkeitsbezogene Lernprozesse ange- regt werden sollen, die z. B. durch Begriffe wie Perspektivübernahme und *Third Space* Ausdruck finden.

Aktuelle theoretische Konzeptualisierungen verwenden dabei nicht länger einen Kulturbegriff im Sinne von „Nationalkultur“, sondern gehen angesichts der realen Heterogenität globalisierter Gesellschaften von einem komplexen, prozesshaften und dynamischen Kulturbegriff aus. Gleichzeitig stellen sie dem Interkulturalitätsparadigma andere Konzepte wie z. B. das der Transkulturalität gegenüber (vgl. z. B. ALTMAYER 2016, 18; 2010, 1380; 2006, 45–50; BLELL/DOFF 2014; FREITAG-HILD 2010; kritisch auch: BREDELLA 2012).

Anwendungsorientierte Positionen werden dahingehend kritisiert, dass diese wider besseren Wissens dazu tendieren, auf vereinfachende kulturkontrastive

Kategorien des Interkulturalitätsparadigmas zurückzugreifen bzw. sie als selbstverständliche Annahme vorauszusetzen (vgl. ALTMAYER 2010, 1380; KALPAKA in: MECHERIL 2010, 84 f.; HU/BYRAM 2009: XII; RISAGER 2009, 15). Einzüräumen ist aber, dass kulturtheoretisch differenzierte Positionen aus forschungs- und unterrichtspraktischer Perspektive bisher kaum Ansatzpunkte für eine konkrete Umsetzung bieten (vgl. ALTMAYER 2010; HU/BYRAM 2009, XII).

Trotz dieser Widersprüche und Unklarheiten hat das Konzept Interkulturelle (kommunikative) Kompetenz Eingang in zentrale bildungspolitische Dokumente gefunden wie z. B. in den GER, (EUROPARAT 2001), in die Bildungsstandards für die erste und fortgeführte Fremdsprache (KMK 2004; 2005; 2012) sowie in den Rahmenplan „Deutsch als Fremdsprache“ für das Auslandsschulwesen (ZFA 2009). Für den Bereich Deutsch als Zweitsprache, für den bislang erst vereinzelt Rahmenlehrpläne vorliegen (u. a. Bayern 2017, Hamburg 2011, Berlin 2002), findet sich das Konzept ebenfalls u. a. unter dem Begriff „Sprachliche und kulturelle Erfahrungen nutzen“ wieder.

Trotz seiner großen Popularität bleiben zentrale Fragen der Operationalisierung des Konstrukts offen, wodurch u. a. seine Messbarkeit stark eingeschränkt ist. Hierdurch wird befürchtet, dass der Bereich der interkulturellen (kommunikativen) Kompetenz entweder Gefahr laufe, im Unterricht verdrängt, oder aber wieder auf die leicht abzuführenden Dimensionen des interkulturellen Wissens reduziert zu werden, wie es lange Gegenstand landeskundlicher Ansätze war (vgl. u. a. CASPARI/SCHINSCHKE 2009). Dazu kommt, dass interkulturelle (kommunikative) Kompetenz nicht automatisch durch das Lernen einer neuen Sprache oder den Kontakt mit Sprechern anderer Sprachen und anderer kultureller Hintergründe entsteht (vgl. HEINE 2015). Dies hat wiederholt zu der Frage nach der Spezifik von (fremd)sprachendidaktischen Zugängen im Bereich des interkulturellen Lernens geführt (vgl. u. a. EDMONDSON/HOUSE 1998; HOUSE 1997).

Aktuell gibt es verschiedene Versuche, diese Desiderate zu beheben. So kann die derzeitige Auseinandersetzung um das Potenzial von Stufenmodellen für die Operationalisierung von interkultureller Kompetenz u. a. in Anlehnung an die Kann-Beschreibungen und Niveaustufen des GER als ein Schwerpunktthema gesehen werden (vgl. WITTE 2009; ALTMAYER 2016). Ein Instrument, das sich der Frage der Operationalisierung interkultureller Kompetenz gewidmet hat, ist der REPA (s. o.). Hier finden sich Operatoren, die versuchen, verschiedene Kompetenzdimensionen abzubilden. Dies kann als Handreichung für Lehrende verstanden werden, Aufgaben hinsichtlich der von ihnen abgedeckten Kompetenzdimensionen zu analysieren und als Leitfaden bei der Aufgabenerstellung zu dienen. Gleichzeitig können im

tion mit anderssprachigen Gesprächspartnern anderer kultureller Hintergründe zu befähigen.

Die Interkulturelle Sprachdidaktik verortet sich dabei auf der Schnittstelle ganz unterschiedlicher Disziplinen, wie z. B. der interkulturellen Pädagogik und deren Weiterentwicklungen (vgl. z. B. AUERNHEIMER 2010; MECHERIL 2010), kultur-anthropologischen und kulturwissenschaftlichen Strömungen (vgl. z. B. ALTMAYER/KOREIK 2010) sowie Ansätzen der interkulturellen Germanistik (vgl. z. B. MÜLLER-JACQUIER 2010).

Im Bereich der Fremdsprachendidaktik haben sich für den Bereich des interkulturellen Lehrens und Lernens insbesondere zwei (didaktische) Konzepte aus den 1990er Jahren als besonders wirkmächtig erwiesen: Einerseits die *Didaktik des Fremdverstehens* von BREDELLA und CHRIST (1995), die auf hermeneutischer Grundlage davon ausgeht, dass beständige Perspektivwechsel ein persönlichkeits- bzw. einstellungsveränderndes Potenzial haben (vgl. BREDELLA 2007, 11) und besonders fruchtbar im Bereich der Literaturdidaktik eingesetzt wurde (vgl. ALTMAYER 2016); andererseits das ICC-Modell der *Intercultural Communicative Competence* von BYRAM (1997), das die Bedeutung des soziokulturellen Kontextes für Kommunikation und Verständigung hervorhebt und auch Einfluss auf bildungspolitischen Ebenen erreicht hat (REPA und GER, Bildungsstandards und Rahmenlehrpläne).

Dass dem Erwerb von (Fremd-)Sprachenkompetenz ein hohes Potenzial zugesprochen wird, interkulturelle Lernprozesse anzustoßen, liegt darin begründet, dass kulturelle Muster und Konzepte als eng mit Sprache verbunden gedacht werden (PAVLENKO 2014; 2016). Vielen Ansätzen ist daher gemeinsam, dass zugleich mit dem Sprachenlernen tieferegreifende persönlichkeitsbezogene Lernprozesse ange-regt werden sollen, die z. B. durch Begriffe wie Perspektivübernahme und *Third Space* Ausdruck finden.

Aktuelle theoretische Konzeptualisierungen verwenden dabei nicht länger einen Kulturbegriff im Sinne von „Nationalkultur“, sondern gehen angesichts der realen Heterogenität globalisierter Gesellschaften von einem komplexen, prozesshaften und dynamischen Kulturbegriff aus. Gleichzeitig stellen sie dem Interkulturalitätsparadigma andere Konzepte wie z. B. das der Transkulturalität gegenüber (vgl. z. B. ALTMAYER 2016, 18; 2010, 1380; 2006, 45–50; BLELL/DOFF 2014; FREITAG-HILD 2010; kritisch auch: BREDELLA 2012).

Anwendungsorientierte Positionen werden dahingehend kritisiert, dass diese wider besseren Wissens dazu tendieren, auf vereinfachende kulturkontrastive

Kategorien des Interkulturalitätsparadigmas zurückzugreifen bzw. sie als selbstverständliche Annahme vorauszusetzen (vgl. ALTMAYER 2010, 1380; KALPAKA in: MECHERIL 2010, 84 f.; HU/BYRAM 2009: XII; RISAGER 2009, 15). Einzuräumen ist aber, dass kulturtheoretisch differenzierte Positionen aus forschungs- und unterrichtspraktischer Perspektive bisher kaum Ansatzpunkte für eine konkrete Umsetzung bieten (vgl. ALTMAYER 2010; HU/BYRAM 2009, XII).

Trotz dieser Widersprüche und Unklarheiten hat das Konzept Interkulturelle (kommunikative) Kompetenz Eingang in zentrale bildungspolitische Dokumente gefunden wie z. B. in den GER, (EUROPARAT 2001), in die Bildungsstandards für die erste und fortgeführte Fremdsprache (KMK 2004; 2005; 2012) sowie in den Rahmenplan „Deutsch als Fremdsprache“ für das Auslandsschulwesen (ZFA 2009). Für den Bereich Deutsch als Zweitsprache, für den bislang erst vereinzelt Rahmenlehrpläne vorliegen (u. a. Bayern 2017, Hamburg 2011, Berlin 2002), findet sich das Konzept ebenfalls u. a. unter dem Begriff „Sprachliche und kulturelle Erfahrungen nutzen“ wieder.

Trotz seiner großen Popularität bleiben zentrale Fragen der Operationalisierung des Konstrukts offen, wodurch u. a. seine Messbarkeit stark eingeschränkt ist. Hierdurch wird befürchtet, dass der Bereich der interkulturellen (kommunikativen) Kompetenz entweder Gefahr laufe, im Unterricht verdrängt, oder aber wieder auf die leicht abzurufenden Dimensionen des interkulturellen Wissens reduziert zu werden, wie es lange Gegenstand landeskundlicher Ansätze war (vgl. u. a. CASPARI/SCHINSCHKE 2009). Dazu kommt, dass interkulturelle (kommunikative) Kompetenz nicht automatisch durch das Lernen einer neuen Sprache oder den Kontakt mit Sprechern anderer Sprachen und anderer kultureller Hintergründe entsteht (vgl. HEINE 2015). Dies hat wiederholt zu der Frage nach der Spezifik von (fremd)sprachendidaktischen Zugängen im Bereich des interkulturellen Lernens geführt (vgl. u. a. EDMONDSON/HOUSE 1998; HOUSE 1997).

Aktuell gibt es verschiedene Versuche, diese Desiderate zu beheben. So kann die derzeitige Auseinandersetzung um das Potenzial von Stufenmodellen für die Operationalisierung von interkultureller Kompetenz u. a. in Anlehnung an die Kann-Beschreibungen und Niveaustufen des GER als ein Schwerpunktthema gesehen werden (vgl. WITTE 2009; ALTMAYER 2016). Ein Instrument, das sich der Frage der Operationalisierung interkultureller Kompetenz gewidmet hat, ist der REPA (s. o.). Hier finden sich Operatoren, die versuchen, verschiedene Kompetenzdimensionen abzubilden. Dies kann als Handreichung für Lehrende verstanden werden, Aufgaben hinsichtlich der von ihnen abgedeckten Kompetenzdimensionen zu analysieren und als Leitfaden bei der Aufgabenerstellung zu dienen. Gleichzeitig können im

online zugänglichen Begleitmaterial Aufgabenbeispiele anhand verschiedener Parameter gesucht werden, die sich an den vom REPA unterschiedenen Teilkompetenzen Interkultureller Kompetenz orientieren.

Daneben stellen z. B. CASPARI und SCHINSCHKE (2009) eine Aufgabentypologie mit Blick auf die informelle Feststellung/Überprüfung der unterschiedlichen Kompetenzdimensionen von interkultureller Kompetenz vor, die sie als anwendungsorientierten Diskussionsvorschlag verstehen (vgl. CASPARI/SCHINSCHKE 2009, 275). Die Typologie unterscheidet die Bereiche „Wissen“, „Können/Verhalten“ und „Einstellungen“ mit jeweils vier Kompetenzdimensionen und sortiert die identifizierten Aufgabentypen nach ihrem Anforderungsgrad gewichtet. Sie ist primär datengeleitet entstanden¹ und reicht von Aufgaben zur Wiedergabe von Wissen über Aufgaben, die gezielt einen produktiven Umgang mit Nicht-Verstehen und Nicht-Können verlangen, bis hin zu Aufgaben mit einem Schwerpunkt „Perspektivübernahme“ sowie Aufgaben in realen Begegnungssituationen mit Zielsprachensprechern und deren Reflexion (vgl. CASPARI/SCHINSCHKE 2009, 286 f.).

Auch die Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache für die Allgemeine Hochschulreife (KMK 2012) präsentieren exemplarische Lern- und Prüfungsaufgaben.

Letztlich muss für die gegenwärtige Situation – wie sie sich in Lehrwerken darstellt – jedoch der Befund von CASPARI und SCHINSCHKE (2009) bestätigt werden, demzufolge der am häufigsten anzutreffende Aufgabentyp der der Wiedergabe oder der Anwendung von Wissen über die fremde Kultur ist. Somit besteht weiterhin die Gefahr, Kulturen homogenisierend im Sinne von Nationalkulturen zu verstehen.

Insgesamt scheint insbesondere der Bereich der Einstellungs- und persönlichkeitsbezogenen Teilkompetenzen von interkultureller Kompetenz über Aufgaben schwierig anzuzielen und abzubilden zu sein. Auch wenn sich hier z. B. literaturdidaktische Ansätze anzubieten scheinen und Aufgaben, die zu Perspektivwechseln einladen (vgl. z. B. Aufgabenbeispiele in KMK 2012), so stellt sich die Frage, wie z. B. Perspektivübernahmen und Auseinandersetzungen mit abstrakteren Kulturbegriffen auf einem niedrigen Sprachniveau und/oder für Lerner jüngeren Alters zu leisten sind (vgl. mit Blick auf entwicklungsbezogene Aspekte der Ausbildung inter-

¹ Vor diesem Hintergrund verweisen die Autorinnen kritisch auf die kulturkontrastive Ausrichtung der Aufgaben der Typologie, die aus einem Fokus auf die jeweiligen Zielsprachen und damit verbundenen Kulturen resultiert, damit jedoch im Kontrast steht zur aktuellen kulturwissenschaftlichen Theoriebildung. Als Ausweg aus dem Dilemma wird der Vorschlag präsentiert, die kulturkontrastive Ausrichtung als eine Möglichkeit interkulturellen Lernens zu verstehen, sofern daneben Konzepte von ‚Transkulturalität‘, ‚Hybridität‘ oder ‚Kultur als Konstruktion‘ verhandelt werden (vgl. CASPARI/SCHINSCHKE 2009, 283).

kultureller Kompetenz GROSCH/HANY 2009). Ein möglicher Ansatz, diesem Dilemma zu begegnen, könnte darin bestehen, auf den niedrigen Niveaustufen und vor allem mit jüngeren Lernern zunächst wissensbezogene Aufgaben einzusetzen und die Vernetzung dieser Inhalte intensiv und fächerübergreifend anzuleiten, während sich mit fortgeschrittenen und älteren (Sprach-)Lernern das Potenzial von komplexeren Zugängen besser ausschöpfen lässt.

1.4.3 Bilingualer Unterricht

Auch der Bilinguale Unterricht stellt einen Versuch dar, das Erlernen einer neuen Sprache zu optimieren und effizienter zu machen. Im Bilingualen Unterricht wird eine Fremdsprache als Arbeitssprache in einem Sachfach verwendet. Der Ansatz hat seine Wurzeln ursprünglich im Immersionskonzept aus Kanada (Swain) und hat sich mittlerweile in vielen Ländern fest als stark nachgefragte Unterrichtsform etabliert. In Deutschland wird Bilingualer Unterricht meist an Gymnasien in der Kombination Erdkunde oder Geschichte plus Englisch angeboten (s. für einen Überblick BREIDBACH/VIEBROCK 2012). Im internationalen Kontext wird er aber mit Deutsch als Arbeitssprache verwendet und ist hier als ein DaF-Ansatz zu verstehen (vgl. z. B. das Themenheft zu CLILiG in der *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht – ZIF*). Dass Schülerinnen und Schüler im Bilingualen Unterricht höhere Kompetenzen in der Fremdsprache im Bereich der Lexik, der Stilistik, in der mündlichen Flüssigkeit und in morphosyntaktischer Komplexität, aber auch der Sprachbewusstheit erzielen als Schülerinnen und Schüler, die den Regelunterricht besuchen, ist mittlerweile recht gut belegt (vgl. HEINE 2013). Dagegen gibt es keine Hinweise darauf, dass diese Form des Unterrichts (z. B. durch die Verwendung authentischer Quellen im Geschichtsunterricht) inhärent zu einer verbesserten Entwicklung Interkultureller Kompetenz führt.

Eine Besonderheit im Bilingualen Unterricht sind die vom Fach vorgegebenen Gegenstände und Fragestellungen. Weil sie tendenziell anderes Vokabular und andere Sprachhandlungen erfordern als der eher am Alltagssprachlichen Register ausgerichtete fremdsprachliche Regelunterricht, stehen hier bestimmte Diskursfunktionen im Mittelpunkt, die mit spezifischen sprachlichen Mustern verbunden sind. Hier zeigen sich große Potenziale in Hinblick auf die Entwicklung fachbezogener bzw. wissenschaftspropädeutischer Diskurskompetenz (vgl. VOLLMER/THÜRMAN 2010; DALTON-PUFFER 2013), die sich allerdings ebenfalls nicht automatisch entwickeln, sondern gezielter didaktischer Anleitung bedürfen (vgl. z. B. ebd. 2007; COETZEE-LACHMANN 2007).

1.4.4 Fach- und sprachintegrierter Unterricht

Ähnlich wie der Bilinguale Unterricht zielen Ansätze des integrierten Fach- und Sprachlernens darauf ab, gleichzeitig fachliches und sprachliches Lernen in ein und demselben Unterrichtsetting anzusteuern. Anders als der bilinguale Unterricht im Ausland, der eher als fremdsprachendidaktischer Ansatz zu betrachten ist (das Deutschlernen als eigenständiges Ziel steht im Mittelpunkt), bezieht er sich auf Fragestellungen im zweitsprachlichen Kontext (Deutschlernen als Weg zum Schulerfolg steht im Mittelpunkt). Im deutschsprachigen Raum durchläuft dieses Feld gerade eine rasante Entwicklung, was u. a. durch die gesetzlich vorgegebene Implementierung von Lehrinhalten in der universitären Lehrerausbildung angesprochen wurde (vgl. BAUMANN/BECKER-MROTZEK 2014). Ausgehend von den Ergebnissen der großen Schulleistungsvergleichsstudien, allen voran PISA, wurde damit auf den Missstand reagiert, dass Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Elternhäusern, insbesondere solche mit Migrationshintergrund, im deutschen Schulsystem bislang nicht angemessen gefördert werden. Vor diesem Hintergrund wurde zunächst vermutet, dass migrationsbedingt geringe Kompetenzen im Deutschen Schulerfolg erschweren und daher traditionelle Ansätze aus dem Bereich DaZ verstärkt in die Schulen Einzug erhalten müssten.

Relativ rasch setzte sich jedoch die Erkenntnis durch, dass nicht mangelnde Sprachkenntnisse im Deutschen per se ein Problem darstellen, sondern sich Schülerinnen und Schüler vielmehr in Hinblick auf schulrelevante Sprachregister unterscheiden (vgl. z. B. WESSEL/PREDIGER 2017) und heutzutage in allen Schulformen mit einer großen sprachlichen Heterogenität zu rechnen ist. Als wichtigste Variable in Bezug auf schulbezogene sprachliche Registerkompetenz stellt sich derzeit Bildungsnähe im Elternhaus heraus. Das Konstrukt Migrationshintergrund hat hier wenig Bedeutung, sofern es sich nicht um neu zugewanderte Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger handelt. Die Erkenntnis, dass alle Lernenden in der Schule Spracherwerbsprozesse durchlaufen müssen, nämlich solche, die sich auf die schulbezogenen Sprachebenen (bildungssprachlicher Wortschatz, typische Diskursmuster wie *Begründen*, *Argumentieren* etc., Textkompetenz etc.) beziehen, hat u. a. auch zu einer begrifflichen Ausschärfung geführt: Sprach man zu Beginn der 2010er Jahre noch übergreifend von „Sprachförderung“, erhält die Bezeichnung „Sprachliche Bildung“ oder „Sprachbildung“ mittlerweile mehr und mehr an Gewicht (vgl. z. B. BECKER-MROTZEK/ROTH 2017).

Auch ist der Begriff als ein Schritt weg vom defizitorientierten Denken zu sehen: Er stellt sich gegen eine Sicht, die Arbeit an sprachlichen Kompetenzen als kompeten-

satorische Maßnahme auffasst, bei der sprachliche Lücken auszufüllen sind, bis Schülerinnen und Schüler bei einer gedachten Norm angekommen sind und keine Förderung mehr brauchen. Vielmehr wird mittlerweile erkannt, dass die in der Schule besonders wichtigen sprachlichen Kompetenzdimensionen mit den fachspezifischen Handlungen verknüpft erworben und durch die gesamte Schullaufbahn thematisiert werden müssen, weil sich auch die Ansprüche an sprachliche Performanz verändern. Daraus hat sich die Forderung nach einem sprachsensiblen Unterricht in allen Fächern etabliert, der die sprachliche Entwicklung von Lernenden gezielt didaktisch inszeniert. Dies erfordert eine nicht unerhebliche Weiterentwicklung in den Fächern, die bislang oft nur wenig differenzierte sprachliche Kompetenzdimensionen als Bestandteil von Fachlichkeit definiert haben, andererseits aber auch eine Ausweitung traditioneller DaZ-Konzepte, die schulrelevante Register und spezifische schulbezogene Sprachhandlungen häufig nicht gezielt in den Blick genommen haben.

1.5 Zusammenfassung und Fazit

Die Fremd- und Zweitsprachendidaktik ist ein weites Feld, das in seiner gesamten Breite in einem kurzen Beitrag nicht abgebildet werden kann. Wir haben uns aus diesem Grund darauf beschränkt, einige Grundzüge zu skizzieren und solche Aspekte herauszuarbeiten, die für die derzeitigen Fragestellungen in den Bereichen DaF und DaZ von besonderer Bedeutung sind. Wir haben dabei zunächst dargelegt, dass sich die Aneignung einer neuen Sprache weder ohne die Besonderheiten der Lernsituation noch ohne die funktionalen Zielsetzungen des Sprachenlernens denken lässt und didaktische Zugänge damit eine Passgenauigkeit aufweisen müssen. Dabei haben wir besprochen, dass es für guten Fremdsprachenunterricht keine allgemeingültigen Rezepte gibt, allerdings durchaus eine Reihe von Prinzipien für zielführenden Unterricht bekannt sind und eine funktionale, handlungs- und kommunikationsorientierte Sicht auf Sprache als konsensuell gelten kann. Daneben war es unser Anliegen, Besonderheiten von DaF- und DaZ-relevanten mehrsprachigkeitsdidaktischen und interkulturellen Ansätzen vorzustellen und kritisch zu reflektieren. Damit hoffen wir aufgezeigt zu haben, wie sich die Fremd- und Zweitsprachendidaktik in steter Fortentwicklung befindet und immer auch bildungspolitischen Ansprüchen genügen muss, die den Forschungsdiskurs beeinflussen.

1.4.4 Fach- und sprachintegrierter Unterricht

Ähnlich wie der Bilinguale Unterricht zielen Ansätze des integrierten Fach- und Sprachlernens darauf ab, gleichzeitig fachliches und sprachliches Lernen in ein und demselben Unterrichtsetting anzusteuern. Anders als der bilinguale Unterricht im Ausland, der eher als fremdsprachendidaktischer Ansatz zu betrachten ist (das Deutschlernen als eigenständiges Ziel steht im Mittelpunkt), bezieht er sich auf Fragestellungen im zweitsprachlichen Kontext (Deutschlernen als Weg zum Schulerfolg steht im Mittelpunkt). Im deutschsprachigen Raum durchläuft dieses Feld gerade eine rasante Entwicklung, was u. a. durch die gesetzlich vorgegebene Implementierung von Lehrinhalten in der universitären Lehrerbildung angeschoben wurde (vgl. BAUMANN/BECKER-MROTZEK 2014). Ausgehend von den Ergebnissen der großen Schulleistungsvergleichsstudien, allen voran PISA, wurde damit auf den Missstand reagiert, dass Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Elternhäusern, insbesondere solche mit Migrationshintergrund, im deutschen Schulsystem bislang nicht angemessen gefördert werden. Vor diesem Hintergrund wurde zunächst vermutet, dass migrationsbedingt geringe Kompetenzen im Deutschen Schulerfolg erschweren und daher traditionelle Ansätze aus dem Bereich DaZ verstärkt in die Schulen Einzug erhalten müssten.

Relativ rasch setzte sich jedoch die Erkenntnis durch, dass nicht mangelnde Sprachkenntnisse im Deutschen per se ein Problem darstellen, sondern sich Schülerinnen und Schüler vielmehr in Hinblick auf schulrelevante Sprachregister unterscheiden (vgl. z. B. WESSEL/PREDIGER 2017) und heutzutage in allen Schulformen mit einer großen sprachlichen Heterogenität zu rechnen ist. Als wichtigste Variable in Bezug auf schulbezogene sprachliche Registerkompetenz stellt sich derzeit Bildungsnähe im Elternhaus heraus. Das Konstrukt Migrationshintergrund hat hier wenig Bedeutung, sofern es sich nicht um neu zugewanderte Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger handelt. Die Erkenntnis, dass alle Lernenden in der Schule Spracherwerbsprozesse durchlaufen müssen, nämlich solche, die sich auf die schulbezogenen Sprachebenen (bildungssprachlicher Wortschatz, typische Diskursmuster wie *Begründen*, *Argumentieren* etc., Textkompetenz etc.) beziehen, hat u. a. auch zu einer begrifflichen Ausschärfung geführt: Sprach man zu Beginn der 2010er Jahre noch übergreifend von „Sprachförderung“, erhält die Bezeichnung „Sprachliche Bildung“ oder „Sprachbildung“ mittlerweile mehr und mehr an Gewicht (vgl. z. B. BECKER-MROTZEK/ROTH 2017).

Auch ist der Begriff als ein Schritt weg vom defizitorientierten Denken zu sehen: Er stellt sich gegen eine Sicht, die Arbeit an sprachlichen Kompetenzen als kompeten-

satorische Maßnahme auffasst, bei der sprachliche Lücken auszufüllen sind, bis Schülerinnen und Schüler bei einer gedachten Norm angekommen sind und keine Förderung mehr brauchen. Vielmehr wird mittlerweile erkannt, dass die in der Schule besonders wichtigen sprachlichen Kompetenzdimensionen mit den fachspezifischen Handlungen verknüpft erworben und durch die gesamte Schullaufbahn thematisiert werden müssen, weil sich auch die Ansprüche an sprachliche Performanz verändern. Daraus hat sich die Forderung nach einem sprachsensiblen Unterricht in allen Fächern etabliert, der die sprachliche Entwicklung von Lernenden gezielt didaktisch inszeniert. Dies erfordert eine nicht unerhebliche Weiterentwicklung in den Fächern, die bislang oft nur wenig differenzierte sprachliche Kompetenzdimensionen als Bestandteil von Fachlichkeit definiert haben, andererseits aber auch eine Ausweitung traditioneller DaZ-Konzepte, die schulrelevante Register und spezifische schulbezogene Sprachhandlungen häufig nicht gezielt in den Blick genommen haben.

1.5 Zusammenfassung und Fazit

Die Fremd- und Zweitsprachendidaktik ist ein weites Feld, das in seiner gesamten Breite in einem kurzen Beitrag nicht abgebildet werden kann. Wir haben uns aus diesem Grund darauf beschränkt, einige Grundzüge zu skizzieren und solche Aspekte herauszuarbeiten, die für die derzeitigen Fragestellungen in den Bereichen DaF und DaZ von besonderer Bedeutung sind. Wir haben dabei zunächst dargelegt, dass sich die Aneignung einer neuen Sprache weder ohne die Besonderheiten der Lernsituation noch ohne die funktionalen Zielsetzungen des Sprachenlernens denken lässt und didaktische Zugänge damit eine Passgenauigkeit aufweisen müssen. Dabei haben wir besprochen, dass es für guten Fremdsprachenunterricht keine allgemeingültigen Rezepte gibt, allerdings durchaus eine Reihe von Prinzipien für zielführenden Unterricht bekannt sind und eine funktionale, handlungs- und kommunikationsorientierte Sicht auf Sprache als konsensuell gelten kann. Daneben war es unser Anliegen, Besonderheiten von DaF- und DaZ-relevanten mehrsprachigkeitsdidaktischen und interkulturellen Ansätzen vorzustellen und kritisch zu reflektieren. Damit hoffen wir aufgezeigt zu haben, wie sich die Fremd- und Zweitsprachendidaktik in steter Fortentwicklung befindet und immer auch bildungspolitischen Ansprüchen genügen muss, die den Forschungsdiskurs beeinflussen.