



Stephan Schicker | Muhammed Akbulut |  
Victoria Reinsperger | Melanie Hendl (Hrsg.)

# **Zusammen:gedacht**

**Transdisziplinäre Perspektiven  
auf Literalität und Schreiben  
in Deutsch im Kontext von  
Mehrsprachigkeit**

Festschrift für  
Sabine Schmölzer-Eibinger

**BELTZ** JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Die Verlagsgruppe Beltz behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.

Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-8231-9 Print

ISBN 978-3-7799-8232-6 E-Book (PDF)

ISBN 978-3-7799-8233-3 E-Book (ePub)

1. Auflage 2025

© 2025 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel

Satz: xerif, le-tex

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag

(ID 15985-2104-100)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Inhalt

Einleitung	9
<b>Didaktik Deutsch als Fremdsprache/ Zweitsprache</b>	
Zweitsprachenforschung als Pionierdisziplin Ein Rück- und Überblick <i>Paul R. Portmann-Tselikas</i>	14
Von der Pflicht und der Kür Was wir tun, wenn wir Didaktik machen <i>Wilfried Krenn</i>	20
Sprache braucht Beziehung braucht Sprache Psychosoziale Aspekte des Deutsch als Zweitsprache-Erwerbs <i>Muriel Wurga-Fallenböck</i>	26
Zielsetzungen bei der Entwicklung von Schreibaufgaben <i>Sandra Reitbrecht</i>	33
<b>Textkompetenz</b>	
Textkompetenzen entwickeln: ressourcenorientiert und kollaborativ Oder: Geschichten von einem stets entliehenen Buch <i>M Knappik</i>	40
„Der Kopf ist rund, damit das Denken die Richtung wechseln kann“ Ein Beitrag über die Förderung von Textkompetenz <i>Stephan Schicker</i>	45
„Mit nur einer Hand lässt sich kein Knoten (ent)knüpfen“ – multiperspektivisch argumentieren zu gesellschaftsrelevanten Kontroversen <i>Victoria Reinsperger</i>	49
Schriftliches Zusammenfassen lernen: „Macht das noch Sinn?“ Zusammenfassen im Schulunterricht fördern trotz oder wegen generativer KI <i>Melanie Hendlner</i>	54

## **Textprozeduren und Prozedurenorientierte Didaktik**

Metatextuelle Textprozeduren: Gliedern und Zusammenfassendes Wiedergeben <i>Helmuth Feilke, Sara Rezat</i>	62
Literalität und Ermächtigung: Mehr als „nur“ Textproduktion <i>Sabine Dengscherz</i>	75
Positionierungen mit Reichweite <i>Christian Fandrych</i>	80
Gemeinsame Textarbeit im Schreibunterricht <i>Martin Steinseifer</i>	84

## **Sprache im Fach**

Erklären im Deutschunterricht – Registerfähigkeiten angehender Lehrkräfte <i>Beate Lütke</i>	90
Drei Thesen zur Förderung von fachlichen und sprachlichen Kompetenzen <i>Magdalena Michalak</i>	95
Ein freundlicher Start zu Beginn gemeinsamen Denkens <i>Astrid Neumann</i>	101
Geschichte, ein Text-Fach Ein Essay über Historisches Lernen, Sprachsensibilität und Sabine Schmölzer-Eibinger <i>Georg Marschnig</i>	107

## **Sprachliche Bildung & Mehrsprachigkeit**

Drei Fragen zur literalen Entwicklung – Courtesy of Sabine <i>Nicole Marx</i>	114
Mehrsprachige Literatur für mehrsprachige Lernkontexte <i>Hannes Schweiger</i>	118
„Freiräume“ mit ELA – ein normreflexiver Zugang zur Entwicklung mehrsprachiger Literalität <i>İnci Dirim</i>	124

Ein sprachpädagogisches Gesamtkonzept: Wunsch, Wirklichkeit und Strategien des Wandels <i>Eike Thürmann</i>	129
„In Österreich ist jetzt Mode Einsprachigkeit.“ Neue Mehrsprachigkeit und „Sprachförderung“ in Gesetz und Diskurs <i>Rudolf de Cillia</i>	138
„Aber das soll dann wirklich kein Verbot sein, sondern eine Regel, damit die Kommunikation besser klappt.“ Die diskursive Aushandlung von Sprachgeboten in einer Gruppendiskussion unter elementarpädagogischem Fachpersonal <i>Verena Blaschitz</i>	143
<b>Sprachbewusstheit, Sprachaufmerksamkeit &amp; Formfokussierung</b>	
Sprachbewusstheit – Begegnungen und Diskurse <i>Anja Wildemann</i>	152
Authentizität trifft Formfokussierung: „Fremdsprachenwachstum“ <i>revisited</i> <i>Klaus-Börge Boeckmann</i>	158
Genre Awareness – ein Ansatz zur Entwicklung wissenschaftlicher Schreibbewusstheit <i>Muhammed Akbulut</i>	164
<b>Schreiben im Zeitalter von Künstlicher Intelligenz</b>	
Autor:innenpräsenz als Qualitätsmerkmal von Texten Warum wir besser als Künstliche Intelligenz sind und was das mit Schreibdidaktik zu tun hat <i>Piotr Dobrowolski</i>	172
Macht Künstliche Intelligenz den Schreibunterricht überflüssig? <i>Torsten Steinhoff</i>	179
ChatGPT oder die Kunst, Recht zu behalten <i>Katrin Lehnen</i>	184
Textkompetenz und Übersetzung <i>Hans Drumbl</i>	190

## Entwicklung und Institutionalisierung des Forschungsfeldes

Fachentwicklung durch Nachwuchsförderung <i>Joachim Grabowski</i>	198
Mut zur Positionierung in der Forschungscommunity <i>Marlene Aufgebauer</i>	205
Lang, sehr informativ und aufregend <i>Hans-Jürgen Krumm</i>	209
Eine Skizze ihres institutionellen Wirkens: Initiativen und Umsetzungskraft von Sabine Schmölder-Eibinger <i>Barbara Hinger</i>	213
Zusammen:gelacht – Sprachdidaktik und Textkompetenz als persönliche Verbindungslinien <i>Eva Seidl</i>	217
MeLA – mehr Language(S) Awareness <i>Heidi Rösch</i>	222
Textkompetenz und fremdsprachliches Lernen <i>Ilona Feld-Knapp</i>	225
Tabula gratulatoria	230
Autor:innenverzeichnis	233

# Einleitung

Die Forschung zu Literalität und Schreiben in Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit hat sich in den letzten Jahrzehnten zu einem lebendigen und facettenreichen Forschungsfeld innerhalb der deutschsprachigen Forschungslandschaft entwickelt. Untrennbar mit der Entwicklung dieses Forschungsfeldes verbunden ist der Name Sabine Schmölder-Eibinger, die mit ihren Arbeiten nicht nur grundlegende theoretische und empirische Bezugspunkte für zahlreiche andere Forschungsvorhaben geschaffen hat, sondern auch in unterschiedlichen Funktionen etwa als Netzwerkerin, Gremienarbeiterin, Herausgeberin, Nachwuchsförderin oder Mentorin die Etablierung des Forschungsfeldes auf beeindruckende Weise vorangetrieben hat. Dieser Sammelband würdigt die vielfältigen wissenschaftlichen Beiträge von Sabine Schmölder-Eibinger und vereint in 36 Kurzbeiträgen aus Linguistik, Psychologie und Sprachdidaktik transdisziplinäre Perspektiven auf die Geschichte, Gegenwart und mögliche Zukunft des Forschungsfeldes.

Die Festschrift ist so konzipiert, dass sie Sabine Schmölder-Eibingers Werk sowohl in seiner horizontalen, interdisziplinären als auch in seiner vertikalen, historischen Dimension bestmöglich zu erfassen vermag – sofern dies in einem solch überschaubaren Rahmen überhaupt möglich ist. Dementsprechend wurde die Länge der Beiträge zugunsten einer größeren Zahl an Beitragenden limitiert. Gleichzeitig war es uns als langjährige Mitarbeiter:innen und Wegbegleiter:innen von Sabine Schmölder-Eibinger ein großes Anliegen, das Besondere und Kennzeichnende in Sabine Schmölder-Eibingers täglicher Arbeit festzuhalten.

Zunächst betrifft das Sabine Schmölder-Eibingers Fähigkeit, bei aller Fachlichkeit stets auch das Menschliche nicht aus dem Blick zu verlieren und die Personen hinter den Kürzeln, Literaturangaben und Datenbankeinträgen zu würdigen. In diesem Sinne haben wir die Beitragenden dieser Festschrift gebeten, in ihren Beiträgen nicht nur herauszuarbeiten, welche fachlichen Bezugspunkte es zwischen Sabine Schmölder-Eibingers und der jeweils eigenen Forschung gibt, inwiefern Sabine Schmölder-Eibinger den Diskurs im jeweiligen Fachbereich mitgeprägt hat und welche zukünftigen Perspektiven und Inspirationen sich daraus ergeben, sondern auch zu *erzählen*, wie und in welchem Kontext das Kennenlernen mit Sabine Schmölder-Eibinger erfolgte, was besonders prägend in der Zusammenarbeit mit ihr war und welche spannenden Diskussionen sich dabei ergeben haben.

Dadurch erhoffen wir uns nicht nur, den Menschen Sabine Schmölder-Eibinger einer größeren Öffentlichkeit zugänglich zu machen, sondern möchten auch das aufgreifen, was wir als ihre langjährigen Mitarbeiter:innen stets als eines der Markenzeichen ihrer Forschung betrachtet haben: Nur was eine gute Erzählung

ergibt, wird gelesen, gehört und rezipiert, sei es nun ein Forschungsartikel, ein Projektantrag, ein didaktisches Modell, ein Podcast oder ein Webauftritt. In diesem Sinne würdigt diese Festschrift nicht nur Sabine Schmölzer-Eibingers wissenschaftliche Leistungen, sondern erzählt aus unterschiedlichsten Perspektiven die Entwicklung eines Forschungsfeldes von den kleinen Anfängen über die ersten Schritte zur Institutionalisierung bis hin zu seiner heutigen etablierten Form.

Die Festschrift beginnt mit Beiträgen aus dem Bereich der *Didaktik Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache* – jenen Lehr- und Lernkontexten, die auch den Beginn des wissenschaftlichen Werdegangs der Jubilarin markieren. Die Beiträge von Paul Portmann-Tselikas, Wilfried Krenn, Muriel Warga-Fallenböck und Sandra Reitbrecht präsentieren einleitend eine Darstellung der geschichtlichen Entwicklungsprozesse sowie der distinkten Unterscheidungsmerkmale der Forschungsdomäne und betonen u. a. auch soziale Beziehungen als prägende Determinanten von Sprachlernprozessen sowie die emanzipatorische Zielsetzung der gesellschaftlichen Teilhabe als wesentliches Kennzeichen des Forschungsfeldes.

Der zweite Teil der Festschrift fokussiert *Textkompetenz* – einen Begriff, den Sabine Schmölzer-Eibinger entscheidend mitgeprägt hat und der untrennbar mit dem Standort Graz verbunden ist. Der Frage nach den Gelingensbedingungen für die Förderung von Textkompetenz im Sinne einer für das Lesen und Schreiben notwendigen Fähigkeit, durch welche bildungssprachliche Anschlusskommunikation und genuines Lernen erst ermöglicht werden, sowie nach ihrem Stellenwert im Kontext zunehmender Digitalisierung widmen sich M Knappik, Stephan Schicker, Victoria Reinsperger und Melanie Hendler.

Im dritten Teil dieses Sammelbands stehen *Textprozeduren und die Prozedurenorientierte Didaktik* im Fokus. Textprozeduren nehmen als didaktisches Werkzeug zur Förderung, aber auch als Instrument zur Analyse von Textkompetenz eine zentrale Rolle in den Forschungsprojekten von Sabine Schmölzer-Eibinger ein. In den Beiträgen von Helmuth Feilke & Sara Rezat, Sabine Dengscherz, Christian Fandrych und Martin Steinseifer werden zum einen der didaktische Nutzen und die Bedeutung von Textprozeduren für das Schreiben für (mehrsprachige) Lernende sowie unterschiedliche Kontexte der Aneignung für eine souveräne Nutzung sprachlicher Formulierungsmöglichkeiten beleuchtet. Zum anderen werden spezifische Prozeduren wie das Gliedern und das zusammenfassende Wiedergeben als metatextuelle Prozeduren in expositorischen Texten und argumentative Positionierungen in medialitätsspezifischer Realisierung in den Blick genommen.

Der vierte Teil widmet sich dem Forschungsfeld *Sprache im Fach*, zu dessen Weiterentwicklung Sabine Schmölzer-Eibinger durch die vielfältige Auseinandersetzung mit Sprache als Werkzeug und Medium des Lernens im Fachunterricht in hohem Maße beigetragen hat. Die Beiträge von Beate Lütke, Magdalena



Michalak, Astrid Neumann und Georg Marschnig zeigen vielfältige Perspektiven auf: Die grundlegende Bedeutung literaler Handlungen als Voraussetzung für fachlichen Wissenserwerb wird ebenso diskutiert wie die Frage nach der Gestaltung didaktischer Modelle, die fachspezifische Vorgehensweisen und daraus resultierende (fach-)sprachliche Routinen berücksichtigen. Darüber hinaus werden bestimmte Sprachhandlungen (wie das Erklären und Argumentieren) anhand von Ergebnissen aus aktuellen Forschungsprojekten genauer beleuchtet.

Im fünften Teil der Festschrift wird der Bereich *Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit* fokussiert, der in Sabine Schmölder-Eibingers Forschung nicht nur von Anfang an eine zentrale Rolle spielte, sondern für dessen Etablierung sie sich auf gesellschaftlicher und institutioneller Ebene auch stets engagiert hat. In den Beiträgen von Nicole Marx, Hannes Schweiger, İnci Dirim, Eike Thürmann, Rudolf De Cilia und Verena Blaschitz werden aktuelle Desiderate der Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik diskutiert und Vorschläge für eine Sprachliche Bildung erarbeitet, in der das gesamtsprachliche Repertoire der Lernenden wertgeschätzt und für sprachliches und fachliches Lernen genutzt wird. Die Beiträge setzen sich dabei auch kritisch mit aktuellen sprachenpolitischen Entwicklungen und gesellschaftlichen Diskursen auseinander.

Der sechste Teil der Festschrift fokussiert metasprachliche und metatextuelle Kompetenzen, einen Bereich, der in Sabine Schmölder-Eibingers Forschung in den letzten Jahren anhand von Begriffen wie *Sprachbewusstheit*, *Sprachaufmerksamkeit* und *Formfokussierung* aufgegriffen wird. In ihren Beiträgen diskutieren Anja Wildemann, Klaus-Börge Boeckmann und Muhammed Akbulut das Potenzial metasprachlichen und metatextuellen Lernens für das Schreiben und den Fremdsprachenunterricht.

Der siebte Teil der Festschrift behandelt das den didaktischen Diskurs in jüngster Zeit mitbestimmende Thema *Schreiben im Zeitalter von Künstlicher Intelligenz*. Sabine Schmölder-Eibingers kritischer Blick auf generative KI-Tools, der vor allem durch ihr spracherwerbtheoretisches und sprachdidaktisches Fundament geprägt ist, und ihre gleichzeitige Neugierde in der Auseinandersetzung mit dem Potenzial und den Limitationen, die KI-basierte Schreibtools mit sich bringen, spiegeln sich auch in den Beiträgen von Piotr Dobrowolski, Torsten Steinhoff, Katrin Lehnen und Hans Drumbli wider.

Am Ende der Festschrift wird die *Entwicklung und Institutionalisierung des Forschungsfeldes* von Joachim Grabowski, Marlene Aufgebauer, Hans-Jürgen Krumm, Barbara Hinger, Eva Seidl, Heidi Rösch und Ilona Feld-Knapp nachgezeichnet. Die Beiträge greifen dabei auch auf, wie die Jubilarin in verschiedenen Rollen, sei es als Nachwuchsförderin, Impulsgeberin, Projektleiterin, Forscherin oder Mentorin, einen maßgeblichen Anteil an der Weiterentwicklung der skizzierten Forschungsdisziplinen im Allgemeinen und an der nachhaltigen Etablierung der Fachdidaktik als eigenständige wissenschaftliche Disziplin an der Universität Graz im Speziellen hatte.

Wir hoffen, dass dieses Buch die umfangreichen und vielfältigen Forschungsbeiträge von Sabine Schmölder-Eibinger in den von ihr mitgestalteten wissenschaftlichen Disziplinen facettenreich widerspiegelt und gleichzeitig den wissenschaftlichen Diskurs voranbringt, indem es zu weiterführenden Diskussionen und zur Generierung neuer Ideen anregt.

Zum Schluss möchten wir uns bei allen Autorinnen und Autoren für ihre vielfältigen und spannenden Beiträge zu dieser Festschrift bedanken. Ein besonderer Dank geht an Anna Bartens, die mit großer Sorgfalt und viel Engagement die Redaktion und das Lektorat dieses Buches verantwortet hat.

Muhammed Akbulut, Melanie Hendler, Victoria Reinsperger  
und Stephan Schicker

# **Didaktik Deutsch als Fremdsprache / Zweitsprache**

# Zweitsprachenforschung als Pionierdisziplin

## Ein Rück- und Überblick

Paul R. Portmann-Tselikas

### 1. Anknüpfung

Sabine Schmölzer-Eibinger bewegt sich im weiten Bereich des Sprachenlernens und -lehrens sowohl in der Erst- wie der Zweit- und der Fremdsprache mit einer Freiheit, wie wenn es für sie zwischen diesen Feldern zwar verschiedene Schwerpunkte, kaum aber prinzipielle Unterschiede gäbe. Dies ist mehr als bemerkenswert und ein gewaltiger Fortschritt gegenüber einer Zeit, in der die Fragen des muttersprachlichen Unterrichts von gänzlich anderer Art zu sein schienen als jene des Fremdsprachenunterrichts und von Zweitsprachen noch kaum die Rede war. Ich verstehe diese Veränderung als kombinierten Effekt zweier Disziplinen, die in den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts den linguistischen Blick auf Sprache und Sprachgebrauch grundlegend verändert haben: Einerseits geht es hier um die linguistische Pragmatik und mit ihr um die ‚Entdeckung‘ der Literalität und speziell der Welt der Texte als einer sprachkulturellen Tatsache, die letztlich allen, auch den mündlichen, Sprachgebrauch beeinflusst. Über Unterricht lässt sich ohne Berücksichtigung dieser Tatsache in unserer Gesellschaft nicht mehr reden. Auf der anderen Seite hat das Aufkommen der Spracherwerbsforschung sowie der Erforschung des Erwerbs von Textkompetenzen manche didaktischen Mythen zerstört und uns gezwungen, alles sprachliche Lernen unter der Perspektive der Kompetenzentwicklung und der ihr eigenen Bedingungen zu sehen.

Es ist kein Zufall, dass in diesem Kontext das Lernen und Lehren von Zweitsprachen längst nicht mehr als nur praktisches Problem wahrgenommen wird. Die Forschung dazu ist sogar fast hinterrücks zu einer linguistischen und sprachdidaktischen Paradedisziplin geworden. Denn hier erzeugt die Interaktion dieser beiden Gesichtspunkte eine große Anzahl von Phänomenen, die nur zu enträtseln sind, wenn man mit beiden Augen sieht. Und hat man sich an diese Art des Sehens gewöhnt, ist es leicht, im muttersprachlichen wie im fremdsprachlichen Lernen an entscheidenden Stellen ganz analoge Phänomene auszumachen.

Ich will im Folgenden in diesem weit ausgreifenden Bereich nur auf einige der grundlegenden Komponenten des Lernbegriffs eingehen, der sich in der Auseinandersetzung mit den Problemen Zweitsprachiger aufdrängt. Er erlaubt es, alles sprachbezogene Lernen und Lehren unter einer einheitlichen Perspektive zu sehen und dies, wie Sabine und ihre Mitarbeitenden es tun, auch in Forschung und Ausbildung zum Ausdruck zu bringen.

## 2. Der Fall James

### 2.1 Die Fragestellung

Ich greife hier zurück auf einen Fall, der mir alle Jahre lang immer wieder Problem und Anreiz war. James – so nenne ich ihn – hatte als Student ein Nachdiplomstudium an der ETH in Zürich gemacht und dabei auch einige meiner Deutschkurse für fremdsprachige Studierende besucht. Etwa zwei Jahre nach seinem Abschluss meldete er sich bei mir mit einem eigenartigen Anliegen zurück. Er hatte eine Stelle bei einer internationalen Technikfirma in Zürich gefunden und offenbar erfolgreich im Außendienst im weiteren Umkreis der Stadt gearbeitet. Als sein Chef in Pension ging, schlug dieser ihn als Nachfolger vor. Damit begannen seine etwas unerquicklichen Probleme, denn nun hatte er einen anders definierten Bereich zu bewältigen, zu dem viele Berichts- und andere Schreibebeiten gehörten sowie die Außenkommunikation mit Firmen in Deutschland und anderswo – Dinge, die er nur zum Teil seiner Sekretärin zur Erledigung überlassen konnte. Was niemandem vorher als hinderlich aufgefallen war, wurde plötzlich offensichtlich: Seine Deutschkenntnisse reichten dafür nicht aus. Sein neuer Job war in Gefahr.

Das Problem, mit dem er zu mir kam, waren die Texte. Im Gespräch stellte sich rasch heraus, dass seine Schwierigkeiten viel weiter gingen. Seinem Deutsch fehlte der für das formelle Schreiben nötige Unterbau, vor allem die klare Abgrenzung von Umgangs- und Schriftsprache (in der Schweiz verschärft durch den Einfluss des Dialekts als der kanonischen Umgangssprache) sowie die durchgängige grammatische und morphologische Strukturierung seiner Sätze. Hier war Nachholbedarf.

Dies sind Bereiche, die für sich genommen nicht allein im Zweitsprachenlernen auftreten, aber in dieser Schärfe und Kombination vor allem hier zu beobachten sind. Sie deuten auf Überforderungen hin, die im weitgehend ‚freien‘ Lernen kaum zu vermeiden und in Eigenregie nicht leicht zu überwinden sind. Das Nachdenken über mögliche Interventionen brachte mich an die Grenzen meiner didaktischen Phantasie, war aber auch Anstoß für eine fortwährende Beschäftigung mit den damit verbundenen Fragen. Vor welchen Lernanforderungen stand James angesichts seiner neuen, schwergewichtig textuellen Herausforderungen in diesem Moment?

### 2.2 Die Lernaufgaben

Die für James sicherlich einfachste Aufgabe war letztlich, so legte ich mir die Sache zurecht, die textbezogene. Er konnte seine Gedanken auf Deutsch ausdrü-

cken, wissenschaftliche Texte auf Englisch schreiben und hatte sicher auch Erfahrung mit den Gepflogenheiten in englischsprachigen Briefen und Berichten. Er brauchte die entsprechenden Dinge nur anzupassen. Dieses ‚nur anpassen‘ allerdings ist eine grobe Vereinfachung, wie ich nach kurzem Nachdenken feststellen musste. Vieles konnte er aus dem Englischen übertragen – aber was nicht? Er konnte sich gut ausdrücken – aber welche Formulierungen waren an welcher Stelle anwendbar? Das ‚Anpassen‘, stellt sich heraus, war schwergewichtig ein Wahrnehmen, Vergleichen, Differenzieren und Neu-Zuordnen von Vorhandenem. Es war ein Hinzulernen, das sich zu einem großen Teil innerhalb des bereits Gelernten und Gekonnten abzuspielen hatte, und zugleich Voraussetzung für eine klarere Einordnung von Neuem.

Ähnliches lässt sich sagen zur Abgrenzung von Umgangs- und Schriftsprache, nur ist diese nicht beschränkt auf gängige Textmuster und -prozeduren, sondern betrifft den gesamten Wortschatz und einen großen Teil der üblichen Schablonen der Ausdrucksbildung. Hier ging es primär um die Kategorisierung der verfügbaren wie auch eventueller neuer Sprachmittel in ‚neutrale‘, in solche, die eindeutig umgangssprachlich sind, und in solche, die der Standard- und Schriftsprache zugehören. Der Unterschied war für James, solange er in Zürich weitgehend mündlich unterwegs war, relativ unwichtig gewesen. Sein Mischmasch hatte sogar etwas Originelles an sich. Aber es war nicht länger gut genug für die neuen Arbeiten, die er zu erledigen hatte.

Die wohl schlimmste Aufgabe war die letzte der oben genannten. Viele seiner Sätze waren grammatisch auffällig, manche eher nicht. Wobei – ganz sicher konnte man das nicht immer beurteilen, denn er hatte sich angewöhnt, die unbetonten Endsilben des Deutschen noch unbetonter als üblich auszusprechen, eine Art Selbstschutz, denn er hatte von den entsprechenden Tücken und Mühen Kenntnis genommen und sorgte vor. Schreibend konnte er sich um klare Entscheidungen nicht mehr herumdrücken. Im grammatischen und morphologischen Bereich war nicht nur eine Differenzierung und Neukategorisierung nötig, sondern noch deutlicher als bei den ersten zwei Aufgaben ein Umlernen von Dingen, die bereits tief in den eingespurten Prozessen des Formulierens und der Artikulation, aber wahrscheinlich auch des Lesens und Hörens verankert waren. Es bedurfte eines Neuzugangs zu diesem bisher zu wenig differenziert wahrgenommenen Material und einer Umprogrammierung der eingespurten Prozesse der Sprachproduktion.

Ich konnte James damals nur mit einigen Ratschlägen helfen. Trotzdem begleitete er mich bis heute, nicht zuletzt, weil er mir meine didaktische Notlage in meinen Deutschkursen deutlicher machte als je zuvor. Wie repariert man sprachliche Kompetenzen, und zwar schnell? Und wo fängt man an, wenn alles miteinander zusammenhängt? Darauf fand ich keine Antwort. Wohl aber brachten mich seine Fragen auf neue Gedanken.

### 3. Lernen heißt Umlernen

Ich hatte in englischsprachigen Publikationen einige Male den Begriff des ‚remedial learning‘ angetroffen. James schien mir ein Paradebeispiel zu sein für das, was ich darunter verstanden hatte – nämlich, dass unter Umständen das bereits Gelernte für das Weiterlernen zum eigentlichen Problem werden kann, im Fall von James auf unterschiedlichen, aber aufeinander bezogenen Ebenen gleichzeitig. An diesem Umlernen ist nichts, was typisch für Zweitsprachen wäre. Dies gehört zum Sprachenlernen (und im Weiteren wohl zu jedem Lernen) dazu, ist Teil des Pakets, allerdings in ganz unterschiedlichen Komplexitäts- und Härtegraden. Dazu nur zwei Hinweise:

- a) Auf der einen Seite erklärt jede mir bekannte Lerntheorie das Differenzieren und Neukategorisieren des Bekannten zu Grundlagenprozessen jeden Lernens. Alles Neue muss ‚eingemeindet‘, also mit dem Bestehenden in ein möglichst klares Verhältnis gebracht werden. Als Beleg für diese These mag die Klage eines Gymnasiallehrers im Tessin dienen, der die meisten seiner Schüler:innen nicht dazu brachte, die im Deutschen üblichen Anrede- und Schlussformen in Briefen zu verwenden. Sie formulierten auch im Deutschen nach dem Modell der aufwendigeren italienischen Wendungen. Ihnen stand an dieser Stelle dem Lernen von etwas geradezu banalem Neuen etwas tief eingelerntes Altes im Weg, das sich der Neukategorisierung als ‚im Deutschen nicht gültig‘ widersetzte und die Schreibenden dazu trieb, die ihnen explizit vorliegenden einfacheren Lösungen zu vermeiden.
- b) Auf der anderen Seite zeigt die Spracherwerbtheorie und die Erfahrung in beinahe jedem Unterricht, dass Übergeneralisierungen und Vereinfachungen bis hin zum telegrafischen Stil im Spracherwerb nicht nur erwartbar sind, sondern integral zum Lernprozess gehören. Ebenso ist Transfer aus bereits beherrschten Sprachen eine naheliegende und durchaus produktive Kategorie. Zudem richtet sich die Aufmerksamkeit vor allem im Reden primär auf das, was mitzuteilen ist, und nur sekundär auf die sprachliche Form, sogar dann, wenn die richtige bekannt sein sollte. Im Erwerb der Textkompetenz sind analoge Phänomene zu beobachten. Die jeweiligen Standards werden selten auf einen Schlag erreicht. Das Problem sind nicht diese unvermeidlichen Missgriffe, sondern ihre Tendenz, zu beständigen Formeln zu gerinnen und dabei aus dem Blick zu geraten.

Dies macht den Schluss unausweichlich: Das Prüfen und Neu-Erfassen von Vorliegendem, also das Umlernen, ist auf allen Ebenen der Sprache und ihres Gebrauchs integraler Bestandteil jedes Lernens, das sich an den involvierten Standards zu orientieren hat. Mit James kam ich auf die drei oben hervorgehobenen Bereiche. Orthographie hätte, so vermute ich, ein weiterer sein können. Im muttersprachlichen Bereich ist dieses Umlernen (im ‚Normalfall‘!) auf weniger

grundsätzliche Weise wahrnehmbar als im Fremdsprachenunterricht. Dort sind die entsprechenden Zeichen zum Kummer der Lehrenden an allen Wänden zu lesen. In der Zweitsprache gehört es zu den Hauptaufgaben, wo immer sich die Notwendigkeit eines differenzierteren Sprachgebrauchs aufdrängt. Bei dieser Arbeit sind die Lernenden wie ihre Lehrenden öfters bis an die Grenzen ihrer Kapazitäten gefordert, manchmal auch darüber hinaus.

#### 4. Das Problem der Selbststeuerung

An dieser Stelle drängt sich die Frage auf: Unter welchen Bedingungen funktioniert dieses Um- und Hinzulernen fast unbemerkt, während es sich andernorts als kaum bewältigbar erweist? Oder anders formuliert: Was kann James nicht zur Genüge, was andere können, die unter ähnlichen Umständen ihre Kompetenzen eigenständig den einschlägigen Standards anzupassen vermögen, bis sie die Anforderungen einigermaßen problemlos erfüllen können? Die daran anschließende didaktische Frage ist: Was kann Unterricht tun, um diese Lücke zu verkleinern oder gar zu schließen?

Kein mir bekannter sprachbezogener Unterricht ist imstande, die Lernenden mit ‚fertigen‘ Kompetenzen auszustatten. Sie müssen das, was sie noch nicht oder erst ansatzweise beherrschen, eigenständig im und durch den freien Sprachgebrauch festigen und zu eigen machen können. Die Frage für die Sprachlehre ist damit nicht nur die, welche grundlegenden sprachbezogenen Kenntnisse nötig sind, damit sie dies tun können, sondern ebenso die, welche Einstellungen und Strategien die Lernenden nötig haben, um in den unübersichtlichen Zwängen des täglichen Sprachgebrauchs den Lernprozess im Fluss zu halten. Nur die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Weiterlernen bewahrt sie davor, in den unvermeidlichen Vereinfachungen, Notlösungen und der damit verbundenen verminderten Teilhabe stecken zu bleiben.

Dies ist der Punkt, an dem meine didaktische Hilflosigkeit James gegenüber deutlich wurde. Der Sprachkontakt hatte bei ihm nur selektiv als Lernimpuls gewirkt. Er hatte massiv gelernt, er war ein guter Kommunikator, aber einige der nun relevant gewordenen Standards waren ihm dabei unklar geblieben, der für das Weiterkommen benötigte Unterbau war bröckelig. Nun stand er vor der Notwendigkeit, seine Aufmerksamkeit, seine Kenntnisse und seine Strategien zu schärfen und seinen Sprachgebrauch umzukrempeln, aber wie?

Vergleicht man unterschiedliche Sprachlehrkonzepte wie den traditionellen Latein- und Fremdsprachenunterricht, den Audiolingualismus oder die kommunikative Didaktik, ist diese Frage der Selbststeuerung in mancherlei Hinsicht präsent. Selbststeuerung wurde aber, soweit ich dies sehe, kaum je explizit reflektiert, geschweige denn konsequent verfolgt oder gar erforscht. Sie zeigt sich als drängendes Problem aber unübersehbar in den Notlagen Zweitsprachiger, deren



Chancen in Schule und Beruf limitiert sind, wenn sie ihre sprachliche Umwelt nicht auch den Ansprüchen gemäß als Lernfeld nutzen können. Entsprechend müsste die Selbststeuerung auch der didaktische Schwerpunkt par excellence in allen Lehrangeboten sein, denn diese Angebote sind kaum je so dimensioniert, dass sie die Lernenden durchgängig begleiten könnten. Über kurz oder lang müssen sie mit den Anforderungen selbst zu Rande kommen können.

## 5. Zum Schluss

Die letzten Sätze nun – sie weisen noch einmal auf einen Punkt hin, der allen sprachbezogenen Unterricht betrifft. Das ‚remedial learning‘ ist unabdingbarer Bestandteil jedes weiterführenden sprachlichen Lernens, und es ist zur Hauptsache Aufgabe der Lernenden selber. Die Erfahrungen und Erkenntnisse der Zweitsprachenforschung haben dies über jeden Zweifel hinaus deutlich gemacht. Das hat entscheidend dazu beigetragen, dass außerunterrichtliches Um- und Weiterlernen in unterschiedlichen Facetten und im gegenseitigen Zusammenhang expliziter als je zuvor in den Fokus der Didaktik gerückt ist. Diese Neuorientierung – sie hat gleicherweise im muttersprachlichen Bereich in der Schreibforschung stattgefunden – hat das sprachbezogene Lehren und Lernen insgesamt zu einem einheitlicheren und zugleich vielseitigeren und potenteren Forschungsfeld gemacht, das auch imstande ist, seine gesellschaftliche Relevanz deutlich herauszustellen. Die thematisch so weit ausgreifenden und gleichzeitig konzeptuell hoch kohärenten Arbeiten und Erkenntnisse von Sabine Schmöölzer-Eibinger und ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern belegen dies deutlich.

# Von der Pflicht und der Kür

## Was wir tun, wenn wir Didaktik machen

Wilfried Krenn

Schon in den 1980er Jahren, als in Österreich das Fach Deutsch als Fremdsprache<sup>1</sup> noch in den Kinderschuhen steckte, haben sich Sabine und meine beruflichen Wege gekreuzt. Sabine und ich waren im Rahmen der ersten universitären DaF-Kurse in Graz aktiv, erstellten für das Unterrichtsministerium Landeskundematerialien, betreuten Landeskunde-Workshops für internationale Deutschlehrende und führten DaF-Lehrveranstaltungen im Rahmen des Hochschullehrgangs DAF durch, der 1990 am Grazer Institut für Germanistik eingerichtet wurde. Wir arbeiteten im Vorstand des ÖDaF zusammen und ein Semester lang auch am Germanistischen Institut der Karl-Franzens-Universität, wo wir die Forschungsarbeit von Paul Portmann-Tselinkas unterstützten, dem ersten DaF-Ordinarius in Graz. Die gemeinsamen Mittagessen am Institut jeden Donnerstag boten die Gelegenheit, Gelesenes, Gehörtes und Erfahrenes sowie eigene Überlegungen und Ideen auszutauschen, kurz die eigene Arbeit zum Thema zu machen. Unser fachlicher Austausch, den wir auch danach immer wieder suchten, war in dieser Zeit wohl am intensivsten. Auch aus diesem Grund möchte ich im Folgenden einen Portmann-Tselinkas-Aufsatz als Grundlage dafür heranziehen, Gemeinsamkeiten in Sabines und meiner beruflichen Tätigkeit, so unterschiedlich sie in den letzten Jahrzehnten auch gewesen sein mag, aufzuspüren. Während Sabine ihre Arbeit der universitären Forschung widmete, war ich neben meiner Unterrichtstätigkeit in Lehrwerksprojekten aktiv und habe dabei versucht als *reflective practitioner* (Wallace 1991, S. 21) nicht nur den Routinen des Berufsalltags zu folgen, sondern auch über das, was man dabei tut, intensiver nachzudenken. Portmann-Tselikas Text steckt einen Rahmen für unser Fach ab, auf den sich sowohl Sabines wissenschaftliche Tätigkeit als auch meine Erfahrungen mit Unterricht und diversen Lehrwerksprojekten beziehen lassen.

In einem grundlegenden Aufsatz mit dem Titel „Was tun wir, wenn wir Didaktik machen?“ (Portmann-Tselikas 1997) fasst Portmann-Tselikas zusammen, welche Konzepte, Ideen und Impulse die Didaktik Lehrenden als Orientierungshilfe an-

---

1 Die Unterscheidung Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache hat sich erst zwanzig Jahre später durchgesetzt.

bieten kann. Darüber hinaus beschreibt er, was die Didaktik als wissenschaftliche Disziplin tut und wie sie das tut.

Der Didaktik gehe es, so Portmann-Tselikas, um Modelle wünschbarer und effizienter Lehr- und Lernformen. Dabei spürt sie relevante Unterrichtsvariablen auf und sucht nach Möglichkeiten ihrer Steuerung. Abhängig ist sie dabei von Bezugsdisziplinen wie der Linguistik, der Literaturwissenschaft oder der Psychologie. Entscheidend für didaktische Modellentwürfe ist also ihr Verhältnis zu diesen Bezugsdisziplinen.

Portmann (1997, S. 213 ff.) unterscheidet in diesem Zusammenhang vier Charakteristika, die die Fremdsprachendidaktik von anderen Didaktiken unterscheidet. Erstens ist dies der Inhalt des Faches selbst. Im Zentrum des Fremdsprachenunterrichts steht die Vermittlung von praktischen Sprachkenntnissen und der Aufbau von Sprachkompetenz. Darin unterscheidet sich der Fremdsprachenunterricht von anderen Fächern, in denen fachspezifisches Wissen vermittelt wird. Das Verhältnis der Didaktik zu ihren Bezugsdisziplinen ist deshalb ein anderes als in anderen Fächern. Wenn wir als Didaktiker unser Fach wissenschaftlich absichern, dann geht es in erster Linie nicht darum, das abzusichern, was im Unterricht vermittelt wird, sondern wir möchten sichergehen, dass wir das, was wir im Unterricht tun, auf die richtige Art und Weise tun. Wir möchten in erster Linie unsere Methode absichern.

Auf den ersten Blick erscheinen Portmann-Tselikas Ausführungen kaum außergewöhnlich. Doch schon dieses erste Charakteristikum kann folgenreich für die Arbeit in einschlägigen Berufsfeldern sein. Im Bereich der Lehrwerksarbeit ergeben sich daraus fast zwangsläufig Konflikte mit den Vorgaben von Verlagen und Lehrwerksredaktionen. Maßgeblich für die Lehrwerksarbeit sind seit nunmehr zwei Jahrzehnten die Niveaubeschreibungen des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen. Für Deutsch als Fremdsprache werden diese Vorgaben in den Niveaustufenbeschreibungen A1–B2 in *Profile Deutsch* ausgeführt (vgl. Glaboniat et al. 2002). Darüber hinaus spielen auch die Inventare standardisierter Tests sowie tradierte Unterrichtskonventionen eine Rolle. Die Vorgaben manifestieren sich in Form von Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen und Listen mit „kommunikativen Mitteln“. Von Lehrwerksautor:innen wird hauptsächlich erwartet, diese Vorgaben umzusetzen – das heißt, sie im Lehrwerk abzubilden und gut sichtbar zu machen. Wenn eine Kannbeschreibung auf Niveau A1 beispielsweise lautet: *Kann mit einfachen Ausdrücken über Vorlieben und Abneigungen kommunizieren*, dann gilt es, im Lehrwerk dialogische Situationen abzubilden, in denen entsprechende kommunikative Mittel zum Einsatz kommen. Diese kommunikativen Mittel können dann auf der Liste abgehakt werden. Das Pflichtprogramm für das entsprechende Lehrwerk ist somit absolviert.

Angesichts Portmann-Tselikas erstem Charakteristikum der Fremdsprachendidaktik greift dieser Zugang allerdings zu kurz. Genau genommen wird auf diese Weise ein schon in den 1970er Jahren unvollständiges und verkürztes didaktisches

Modell prolongiert. Damals revolutionierten Entwicklungen im Bereich der Linguistik die Fremdsprachendidaktik, indem die Definition von Sprache mithilfe der Text- und Pragmalinguistik entscheidend erweitert wurde. Mit den Werkzeugen dieser linguistischen Teildisziplinen wurde in der Folge untersucht, ob Unterrichtsmaterialien und Vorgangsweisen im Unterricht der nunmehr erweiterten Definition von Sprache entsprechen würden. Die meisten Materialien bestanden den Test nicht und wurden mit dem Urteil „kein authentischer Sprachgebrauch“ abqualifiziert.

Die Erweiterung des Sprachbegriffs um textlinguistische und pragmalinguistische Aspekte war in den 1970er Jahren für den Fremdsprachenunterricht unbestreitbar ein Fortschritt, erfüllt aber nur zu einem Teil Portmann-Tselikas Forderung, unsere Vermittlungsmethoden wissenschaftlich abzusichern. Wie oben ausgeführt geht es nach Portmann nämlich nicht primär darum, im Unterricht sprachliche Kommunikationssituationen möglichst genau abzubilden, also den „Inhalt des Faches“ darzustellen, sondern es geht darum, die methodischen Verfahren zur Vermittlung sprachlicher Kompetenzen wissenschaftlich zu begründen. In den letzten Jahrzehnten sind deshalb neben der Linguistik zunehmend andere Bezugswissenschaften für die Didaktik bedeutsam geworden, wie die Psycholinguistik, die Psychologie, die Motivationsforschung oder die Gehirnforschung. Wie kann Unterricht die Entwicklung von Lernaltersprachen beeinflussen? Welches Mindset führt zu erfolgreichem Lernen? Welche Motivierungsstrategien erscheinen zielführend? Wie müssen Unterrichtssequenzen gestaltet sein, um nachhaltige Spuren im Gedächtnis unserer Lernenden zu hinterlassen? Das sind einige der aktuellen zentralen Fragestellungen, die die Vorgangsweise im Unterricht, also das *Wie* des Fremdsprachenlernens, zum Thema haben (vgl. z. B. Mercer/Dörnyei 2020 oder Williams/Mercer/Ryan 2015). Das Kürprogramm für Lehrwerksautor:innen besteht daher wohl darin, sich nicht auf das Abbilden relevanter Sprachmittel, auf das *Was* des Unterrichts zu beschränken, sondern auch auf der Vermittlungsebene, dem *Wie* des Sprachunterrichts, innovative Ansätze in ihr Lehrwerkskonzept zu integrieren, Ansätze, die über konventionelle Übungsformate hinausgehen.

Betrachtet man Sabines wissenschaftliche Arbeit, so folgt sie konsequent Portmann-Tselikas Forderungen, die sich aus diesem ersten Charakteristikum der Fremdsprachendidaktik ergeben. Einerseits ist das Bemühen zu beobachten, mithilfe bezugswissenschaftlicher Impulse stringente fachdidaktische Konzepte zu erarbeiten, wie beispielsweise in ihren Beiträgen zur Textkompetenz (vgl. z. B. Schmölzer-Eibinger/Weidacher 2007), andererseits steht in ihrer Forschung auch immer die Frage im Mittelpunkt, inwiefern diese Konzepte methodische Verfahren bedingen, die die Unterrichtsmethoden selbst erneuern könnten.

Lässt man sich auf Portmanns erste Forderung ein, dass die Vermittlungsmethoden im Vordergrund unserer fachdidaktischen Überlegungen stehen müssen, dann ergeben sich zusätzliche Problemstellungen, die Portmann-Tse-

likas (1997, S. 217 ff.) anhand seines zweiten und dritten Charakteristikums der Fremdsprachendidaktik aufzulösen versucht. Die wissenschaftliche Absicherung didaktischer Modelle erfordert laut Portmann-Tselikas besondere Umsicht. Empirische Theorien und Modelle liegen nämlich meist in rein deskriptiver Form vor, also in der Form *Wenn x, dann y*. So wissen wir zum Beispiel aus der Motivationsforschung, dass negativer Stress Lernblockaden auslöst. Diese Erkenntnis hilft uns im Unterricht allerdings nur bedingt weiter, denn für den Unterricht brauchen wir Handlungsanweisungen, die ein anderes Format, nämlich *Wenn du y erreichen willst, dann tue x*, aufweisen (vgl. Portmann-Tselikas 1997, S. 217).

Wir müssen also das, was uns die Bezugsdisziplinen an Erkenntnissen vorgeben, erst in Handlungsanweisungen für den Unterricht umformen.

Eine solche Handlungsanweisung könnte in Zusammenhang mit dem Thema Angst als Lernblockade lauten: Wenn du eine angstfreie Lernatmosphäre schaffen möchtest, vermeide Testsituationen im Unterricht. Es wäre allerdings eine Handlungsanweisung, die wohl nur wenige Kolleg:innen in dieser Form akzeptieren würden. Da es, wie gezeigt, oft schwierig erscheint, Erkenntnisse der Bezugsdisziplinen in klare Handlungsanweisungen für den Unterricht zu übersetzen, leitet Portmann-Tselikas daraus die zweite Charakteristik der Fremdsprachendidaktik ab.

Handlungsanweisungen, die wir auf die eben beschriebene Art und Weise gewonnen haben, haben nur bedingte Gültigkeit. Dies müssen wir berücksichtigen, wenn wir diese Handlungsanweisungen formulieren. Sie können laut Portmann dann nur das Format haben: *Um y zu erreichen, ist es (aus diesen oder jenen Gründen) besser geraten, x zu tun als y*. (vgl. Portmann-Tselikas 1997, S. 218)

Die bedingte Gültigkeit fachdidaktischer Handlungsanweisungen erschwert Innovationen bei der Erstellung von Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien. Es erfordert große Überzeugungskraft, vom Pflichtprogramm, das sich in der Vergangenheit anscheinend bewährt hat, abzuweichen. So zeigen beispielsweise Erkenntnisse der Gehirnforschung ganz eindeutig, dass emotionales Engagement vor allem bei Kindern und Jugendlichen eine Grundbedingung für erfolgreiches Lernen darstellt (vgl. Zull 2004). Außerdem gibt es eindeutige Hinweise darauf, dass emotionales Engagement mit motivierenden Inhalten korreliert, was bedeutet, dass in den Lehrwerken entsprechende motivierende Elemente wie spannende Geschichten, Rätsel sowie Texte, die wirkungsvolle Metaphern, Rhythmus, Reime, Witz und Humor beinhalten, vorkommen müssten (vgl. Egan 2005). Das chronologische Abbilden von Kommunikationssituationen, die vom Referenzrahmen vorgegeben werden, reicht nicht.

Nicht nur in diesem Fall klingen Begründungen für alternative Vorgehensweisen basierend auf Erkenntnissen der Bezugsdisziplinen plausibel bis überzeugend, aber ob sie Portmanns Formel *Um y zu erreichen, ist es besser geraten, x zu tun als y* standhalten, kann nur mithilfe des dritten Charakteristikums der Fremdsprachendidaktik erhoben werden, der Notwendigkeit mithilfe der Lernaltersprach-

und Unterrichtsforschung diese Handlungsanweisungen empirisch abzusichern. Was die Erstellung von Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien betrifft, gelingt dies ab und zu recht überzeugend (vgl. z. B. Dunlosky et al. 2013, eine Metastudie zum Thema Lernstrategien). Manchmal ist es auch die Empirie des Marktes, die Rückmeldungen darüber geben kann, ob ein Konzept die gewünschte Wirkung zeigt oder nicht. Dass diese Form der Rückmeldung ungenau und schwer interpretierbar ist, versteht sich von selbst. Sie entspricht wohl eher dem Urteil von Punkterichtern beim Eiskunstlauf, um auf den im Titel des Beitrags angedeuteten Vergleich zurückzukommen.

In Sabines Arbeit spielt die Lernalters- und Unterrichtsforschung ganz im Sinne Portmann-Tselikas eine zentrale Rolle. Dies zeigt sich unter anderem in ihren jüngeren Projekten, bei denen es um die Förderung des wissenschaftlichen Schreibens in der Schule geht. Hier wird modellhaft gezeigt, wie fachdidaktische Forschung nach Portmann-Tselikas Vorstellungen funktionieren kann.

Schließlich, und das führt zum vierten Charakteristikum der Fremdsprachendidaktik nach Portmann-Tselikas, muss die Didaktik aber auch offen für Impulse aus dem Unterricht selbst sein. Die Didaktik muss das aufnehmen und begutachten, so Portmann-Tselikas (1997, S. 219), was in der Praxis des Unterrichts über das hinausgeht, was sie schon von ihm weiß. Die Didaktik muss also eine Reflexionsinstanz bleiben, die uns in der Unterrichtspraxis Orientierung gibt, aber auch innovative Ideen aufgreift, reflektiert und in neue didaktische Konzepte integriert. Unterrichtspraxis selbst wird so zur Quelle neuer Ideen und Anregungen für die Forschung.

Was den Bereich der Lehrwerksarbeit betrifft, kann man diesem Anspruch nur dann gerecht werden, wenn Verlage und Autor:innen sich nicht nur auf das Abbilden vorgegebener Gesprächssituationen und kommunikativer Mittel beschränken, die mithilfe konventioneller Werkzeuge eingeübt werden, sondern wenn für die jeweilige Zielgruppe auch die Frage nach dem *Wie* des Lernens offensiv und kreativ im Lehrwerkskonzept beantwortet wird. Eine Quelle für Ideen, die dabei Unterricht und Forschung speisen kann, sind beispielsweise *Ressource Books for Teachers*. Ausgehend von fundierten Erkenntnissen relevanter Bezugswissenschaften präsentieren diese Ideensammlungen unterrichtspraktische Beispiele, die das  $x$  in Portmanns Formel *Um  $y$  zu erreichen, ist es besser geraten,  $x$  zu tun als  $y$*  anreichern können. Innovative Ansätze, die meine persönliche Unterrichtspraxis in den letzten Jahren in diesem Sinn bereichert haben, betreffen die Konzepte der Intelligenz (Gardner 2002; Puchta/Krenn/Rinvoluceri 2009), der Kreativität (Jones/Richards 2016), kognitive Konzepte (Woodward 2011; Billbrough/Thornbury 2011), die Funktion literarischer Texte (Harmer/Puchta 2018) und Impulse, die aus der Motivationsforschung und Psychologie kommen (Willimas/Puchta/Mercer 2021).

Es lohnt sich, dem strengen Rahmen, den sowohl die Lehrbucharbeit und wohl auch die Konventionen wissenschaftlicher Forschung vorgeben, die offene Struk-

# Sprache braucht Beziehung braucht Sprache

## Psychosoziale Aspekte des Deutsch als Zweitsprache-Erwerbs

Muriel Warga-Fallenböck

### 1. Einleitung

Die aktuelle PISA-Studie 2022 weist Österreich mit einem Anteil von 27% an Jugendlichen mit Migrationshintergrund als eines der EU-Länder mit dem höchsten Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund aus (Toferer/Salchegger 2023, S. 81). Darüber hinaus zeigt PISA 2022 sehr deutlich, dass auch nach Kontrolle des Sozialstatus in Österreich besonders starke herkunftsbezogene Leistungsunterschiede bestehen: Die Mittelwertunterschiede zwischen den Leistungen Jugendlicher mit und ohne Migrationshintergrund betragen nach Kontrolle des Sozialstatus 25 (Mathematik), 30 (Lesen) bzw. 41 Punkte (Naturwissenschaften) (Toferer/Salchegger 2023, S. 84). Auf Basis von Lernjahren bedeutet dies, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund je nach Domäne ein bis einhalb Lernjahre zurückliegen, wenn man von einem groben Richtwert von 26 Punkten pro Lernjahr ausgeht (Toferer/Salchegger 2023, S. 19)<sup>1</sup>.

Dieses Bild, das die neueste PISA-Studie 2022 zeichnet, macht deutlich, dass es nicht gelingt, den normativen Anspruch auf Chancengerechtigkeit zu erfüllen (vgl. Art. 14 Abs. 5a Bundesverfassungsgesetz), obwohl seit vielen Jahren bildungs-, vor allem auch sprachenbildungspolitische Maßnahmen gesetzt werden, wie zuletzt etwa die schrittweise Umsetzung des sprachbewussten Unterrichts, der nun auch in den Lehrplänen als übergreifendes Thema „Sprachliche Bildung und Lesen“ (BMBWF 2023, S. 13–14) und als didaktischer Grundsatz „Sprachsensibler Fachunterricht findet in allen Unterrichtsgegenständen statt“ (BMBWF 2023, S. 6) verankert wurde (vgl. Warga-Fallenböck 2021 für einen Überblick über sprachenpolitische Maßnahmen).

Wie ein Blick auf die PISA-Daten im Verlauf zwischen den Erhebungen 2015, 2018 und 2022 zeigt, bleibt das Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund über die Jahre hinweg relativ stabil (Toferer/Salchegger 2023, S. 86 f.). Dies bedeutet, dass trotz der gesetzten Maßnahmen eine signifikante Verbesserung der Leistungsdaten der Jugendlichen mit Migrationshintergrund bisher ausgeblieben ist – selbst dann, wenn die Schülerinnen und Schüler

---

1 Ohne Kontrolle des Sozialstatus würde der Unterschied zwei bis drei Lernjahre betragen (Toferer/Salchegger 2023, S. 84).

ohne Migrationshintergrund ihr Leistungsniveau geringfügig verbessern konnten, wie dies im Bereich der Naturwissenschaften der Fall ist (Toferer / Salchegger 2023, S. 87).

In der Ursachenforschung hat man sich bislang mit strukturellen Aspekten des Bildungssystems, mit dem sozialen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler und auch mit der Frage der (bildungssprachlichen) Kompetenz in der Unterrichtssprache auseinandergesetzt (Bickes 2019, S. 496; Mocevic 2023, S. 35). Psychosoziale Faktoren hingegen, die sowohl beim Lernen im Allgemeinen als auch beim Sprachenlernen im Besonderen eine wichtige Rolle spielen, blieben im wissenschaftlichen Diskurs bisher weitgehend unberücksichtigt. Eine der wenigen Ausnahmen bildet hier ein Projekt von Schmölzer-Eibinger, in dem der Zusammenhang zwischen Freundschaftsbeziehungen im mehrsprachigen Klassenverband und der sprachlichen Entwicklung der Kinder im Fokus steht (Bushati et al. 2023)<sup>2</sup>.

Dass Forschungsarbeiten zur Rolle von psychosozialen Aspekten beim Sprachenlernen so rar sind, ist umso erstaunlicher als man in der Spracherwerbsforschung davon ausgeht, dass Spracherwerb nicht alleine die Leistung eines Individuums ist, sondern vor allem im Austausch mit anderen und im sozialen Kontext erfolgt (Tomasello 2003; Vygotskij 1934/2002).

Der vorliegende Beitrag soll daher den Fokus auf psychosoziale Faktoren im Deutsch als Zweitsprache (DaZ-)Unterricht richten und auf diese Weise die bisherige Diskussion über mögliche Ursachen für die signifikant schlechteren Leistungsdaten von Schüler:innen mit Migrationshintergrund um den psychosozialen Aspekt erweitern und damit auch mögliche Ansatzpunkte zur Verbesserung aufspüren.

## 2. Sprache braucht Beziehung

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund wachsen in Österreich häufig unter schwierigen Bedingungen auf: Viele von ihnen befinden sich in einer benachteiligten sozialen Lage (Toferer/Salchegger 2023, S. 85), sind von Ausgrenzungserfahrung, dem Gefühl mangelnder Zugehörigkeit, Kontrollverlust und manche zudem von Fluchterfahrung und Traumafolgestörungen betroffen (Bauer 2006, S. 213; Baron et al. 2014, S. 12; Coenen 2017, S. 8)<sup>3</sup>.

---

2 Weitere Ausnahmen bilden hier Mocevic (2023) für das Lernen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im Allgemeinen und Rotter (2023) für den DaZ-Kontext.

3 Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund zeigten auch eine geringere Lebensqualität, ein höheres Maß an psychosomatischen Symptomen und eine ausgeprägtere Angst- und Depressionssymptomatik während der COVID-19-Pandemie im Jahr 2020 verglichen mit Kindern und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (Ravens-Sieberer et al. 2020).



Aufgrund dieser spezifischen Voraussetzungen darf angenommen werden, dass das Grundbedürfnis nach sozialer Eingebundenheit<sup>4</sup> (im Folgenden auch als „Beziehung“ oder „Verbundenheit“ bezeichnet), welches „das menschliche Bedürfnis nach warmen, sicheren Bindungen“ (Mocevic 2023, S. 70) bzw. das Bedürfnis, „Teil einer Gruppe zu sein, für andere wichtig zu sein und sie auch als bedeutsam zu erachten“ (Mocevic 2023, S. 15), ausdrückt und bei allen Lernenden in allen Lernkontexten eine bedeutsame Rolle spielt, im DaZ-Kontext bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund von besonderer Bedeutung ist.

Neurobiologische Erkenntnisse der letzten Jahre belegen, dass unter der Bedingung von Verbundenheit nicht nur die Leistungsbereitschaft steigt (Walton et al. 2012), sondern auch die kognitiven Fähigkeiten zunehmen können (Ybarra et al. 2008). Umgekehrt zeigt sich, dass soziale Isolation, Desinteresse des Gegenübers und Mangel an Förderung bzw. Gefördertwerden einen Anstieg von Stresshormonen bewirkt (Bauer 2006, S. 64, S. 162).

Aufgrund dieser neurobiologischen Erkenntnisse darf vermutet werden, dass alle Kinder und Jugendlichen – aus den oben genannten Gründen aber insbesondere jene mit Migrationshintergrund – eine bestimmte Lernumgebung benötigen, um noch besser von den DaZ-Angeboten profitieren zu können: Zum Lernen und damit auch zum Sprachenlernen braucht es die Herstellung eines Gefühls von Verbundenheit und Zugehörigkeit, das in Bildungsinstitutionen nicht nur durch die Aufnahme in die Gemeinschaft durch Schulkolleg:innen, sondern auch durch beziehungskompetente Lehrpersonen vermittelt werden kann.

### 3. Beziehung braucht Sprache

Sprachenlernen und Beziehung bzw. Verbundenheit stehen also in einem engen Zusammenhang: Wie gezeigt wurde, stellt Beziehung auch und gerade im Kontext von Deutsch als Zweitsprache eine wichtige Basis für Spracherwerb dar. Im Folgenden soll nun deutlich gemacht werden, dass auch Sprachkompetenz in der Unterrichtssprache vice versa eine zentrale Grundlage bildet – nicht nur für das Lernen, sondern auch für Beziehungsgestaltung und das Gefühl von sozialer Verbundenheit in der Schule und darüber hinaus.

Was den Aspekt des Lernens betrifft, kann es mittlerweile als gesichert gelten, dass Schülerinnen und Schüler, deren (bildungs-)sprachliche Fähigkeiten in der Unterrichtssprache nicht adäquat entwickelt sind, aufgrund der Tatsache, dass Inhalte primär über Sprache vermittelt werden, auch in den Sachfächern, wie z. B. Mathematik, Naturwissenschaften, Geographie und Geschichte, auf

---

4 Zu den psychologischen Grundbedürfnissen zählen gemäß der Theorie der psychologischen Basisbedürfnisse (Basic Psychological Needs Theory, BPNT) (Ryan/Deci 2017) neben dem Bedürfnis nach Autonomie jenes nach Kompetenz und das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit.