

Lernvoraussetzungen von Studierenden mit Deutsch als Zweitsprache. Praxiserfahrungen und didaktische Überlegungen

Olja Larrew (Frankfurt am Main, Deutschland)

1 Einleitung: Projektstart und Forschungslage

Die Sprach- und Schreibkompetenz von Studierenden mit Deutsch als Zweitsprache ist bis jetzt kaum untersucht. Die Ergebnisse der vorliegenden Studien und Beobachtungen reichen von der Feststellung, dass Studierende mit DaZ¹ im Kontext des wissenschaftlichen Schreibens keine zielgruppenspezifischen Förderbedarfe aufweisen (vgl. Schindler; Siebert-Ott 2011; Petersen 2013) über die Feststellung deutlicher Kompetenzunterschiede bei Studierenden mit DaZ und DaM auf grammatischer Ebene – in der Morphologie, Syntax, Orthographie und Auto-semantic (vgl. Romero; Warneke 2012) bis zur Feststellung unzureichender Sprach- und Schriftsprachkompetenz bei Studierenden mit DaZ und Forderung einer gezielten Unterstützung für sie in diesen Bereichen (vgl. Cakir 2009: 177ff.; Scholten-Aroun et al. 2013).

Im folgenden Beitrag werden Ergebnisse des studienbegleitenden Programms „Zwischen den Sprachen“ für Lehramtsstudierende mit Deutsch als Zweitsprache

¹ Die Begriffe Deutsch als Fremd-, Zweit- und Muttersprache werden im folgenden Beitrag ausgehend von dem Erwerbsweg unterschieden: DaF – gesteuert im Unterricht erworben, DaM – ungesteuert als einzige Erstsprache, DaZ – überwiegend ungesteuert als zweite Sprache erworben (vgl. Ahrenholz 2010a). Zumal das Alter beim Beginn des Spracherwerbs nicht ermittelt werden konnte, trifft der Begriff DaZ hier auch für bilinguale Lerner mit Deutsch als zweite Erstsprache zu.

am Internationalen Studienzentrum der Goethe-Universität Frankfurt vorgestellt.² Das Programm ist aus der Feststellung entstanden, dass die bis dahin angebotenen Veranstaltungen zum wissenschaftlichen Schreiben und zur Wissenschaftssprache für Studierende mit DaM und DaF nicht den Lernvoraussetzungen und -bedürfnissen von Studierenden mit DaZ entsprachen. Im Programm „Zwischen den Sprachen“ werden wöchentliche Veranstaltungen, eintägige Workshops und individuelle Schreibberatung angeboten, das Ziel dabei ist, die Kompetenz in der Wissenschaftssprache Deutsch bei Lehramtsstudierenden mit DaZ weiterzuentwickeln. Die Arbeit im Programm zeigt, dass über die Herausforderungen des wissenschaftlichen Schreibens und der Wissenschaftssprache hinaus, vor denen alle Studierenden stehen (vgl. Kruse; Jakobs 1999, Ruhmann 1995, Ehlich; Steets 2003, Dittmann et al. 2003, Steinhoff 2007, Preußner; Sennewald 2012), Studierende mit DaZ auch Kompetenzlücken im morphosyntaktischen und lexikalischen Bereich haben, die ihnen zusätzliche Schwierigkeiten im Studium bereiten. In diesem Beitrag werden ausgehend von dem im Programm gesammelten Sprachmaterial einige dieser Sprachphänomene aufgezeigt. Es handelt sich dabei nicht um eine systematische Fehleranalyse der Texte, sondern um eine Auswahl der Phänomene, die in den vorliegenden Texten regelmäßig vorkommen, Hinweise auf den Sprachkenntnisstand von Studierenden mit DaZ geben und auf die im Programm bis jetzt eingegangen werden konnte. Außerdem wird darauf eingegangen, wie Lehramtsstudierende mit DaZ ihre Sprachkompetenz einschätzen, wie auch auf mögliche Ursachen und Auswirkungen ihrer Haltung den eigenen Sprachkenntnissen gegenüber. Daraus werden Thesen zur Förderung der Sprachkompetenz von Lehramtsstudierenden mit DaZ abgeleitet und ihre Umsetzung im Programm „Zwischen den Sprachen“ wird vorgestellt.

2 Methode und Sprachmaterial

Von September 2010 bis September 2012 haben insgesamt 49 Lehramtsstudierende mit DaZ an Veranstaltungen von „Zwischen den Sprachen“ teilgenommen.³ Aus der Schreibberatung liegt ein Korpus von insgesamt 54 Texten von Studierenden mit DaZ vor. Bei der Auswahl der abweichenden Sprachformen wird von der geltenden Norm der Standardsprache als Grundlage des schriftlichen Ausdrucks

² Das Programm wird seit September 2010 in Zusammenarbeit mit der Akademie für Bildungsforschung und Lehrerbildung, mit dem Schreibzentrum und mit dem Institut für Deutsche Literatur und ihre Didaktik angeboten und ist ein Pilotprojekt, dessen Konzept zunächst in der Arbeit mit Lehramtsstudierenden erprobt und anschließend auch auf andere Studiengänge übertragen werden soll.

³ Dem Programm „Zwischen den Sprachen“ liegt zwar ein Konzept zu Grunde, das von den Lernbedürfnissen und -voraussetzungen von Studierenden mit DaZ ausgeht, die Programmangebote stehen aber grundsätzlich allen Interessenten offen. So haben auch 60 Studierende mit DaF und 16 Studierende mit DaM am Programm teilgenommen.

im Studium ausgegangen.⁴ In der individuellen Schreibberatung wird geprüft, ob Studierende die abweichenden Formen in ihren Texten erkennen und evtl. korrigieren können. Dadurch können Performanzfehler von Kompetenzfehlern (vgl. Corder 1967: 166) unterschieden und ausgeschlossen werden.

Die im Folgenden vorgestellten Beispiele stammen aus sieben exemplarisch ausgewählten Texten von sieben Lehramtsstudierenden. Es handelt sich dabei um verschiedene Textsorten: Hausarbeit, Protokoll, Portfolio, Abstract, Abschlussarbeit, Unterrichtsentwurf und Bildbeschreibung. Sie sind sowohl in der Anfangsphase des Studiums (1. – 3. Fachsemester) als auch am Ende der Lehrerausbildung (7. Fachsemester und Referendariat) entstanden. Bei der Textauswahl wurden drei Lehramtsstudiengänge berücksichtigt: L1 – Grundschulen, L2 – Haupt- und Realschulen und L3 – Gymnasien. Alle ausgewählten Studierenden haben einen Kindergarten in Deutschland besucht und wurden in Deutschland eingeschult. Ihr Abitur haben sie in verschiedenen Bundesländern gemacht: Berlin, Bayern (Nürnberg), Nordrhein-Westfalen (Bonn), Hessen (Fulda, Frankfurt am Main), Baden-Württemberg (keine Ortsangabe). Als Erstsprache(n) haben sie Urdu, Urdu/Kaschmiri, Paschtu, Türkisch, Türkisch/Deutsch, Türkisch/Kurdisch angegeben. Sechs dieser StudentInnen beherrschen ihre Erstsprache schriftlich und mündlich, eine Studentin beherrscht ihre Erstsprache nur mündlich.

Bei den abweichenden Sprachformen in den Texten von Lehramtsstudierenden mit DaZ handelt es sich um Phänomene aus den Bereichen Morphologie, Syntax und Lexik. In einigen der angeführten Beispiele liegen mehrere Abweichungen vor, um die Einteilung in Kategorien zu verdeutlichen, werden die jeweils vorgestellten Phänomene markiert.

1. Morphologie
- 1.1 Nominalflexion
- 1.1.1 Kasusmarkierung

Die Kasusmarkierung ist eine der häufigsten Normabweichungen in den vorliegenden Texten. Fehlerhafte Markierungen kommen sowohl bei bestimmten als auch bei unbestimmten Artikeln vor, z.B.:

- Erwartungen von Schülern *an einem Lehrer* (Protokoll, 2. Sem., L2: Deutsch, Politikwissenschaft)
- Die Geschichtskultur muss den Unterrichtsstoff angepasst werden, den Unterricht vervollkommen und sollte in keinsten Weise als einzelne Einheit betrachtet werden. (Abstract, 3. Sem., L2: Deutsch, Geschichte)

⁴ Die Rechtschreibfehler werden nicht berücksichtigt, denn Rechtschreibfehler werden auch bei Studierenden mit DaM festgestellt (vgl. Jakobs 1999: 179), wenn auch in deutlich geringerem Ausmaß (vgl. Romero; Warneke 2012: 226).

Dabei fällt den Studierenden mit DaZ sowohl die Unterscheidung von maskulinen Formen im Nominativ, Akkusativ und Dativ, als auch die Kasusmarkierung für weibliche Formen oder Plural schwer, z.B.:

- Theoretisch ist die Möglichkeit zum Wechsel zwischen der einzelnen Sekundarschularten gegeben, praktisch lässt dies die Durchlässigkeit des Sekundarschulsystems kaum zu. (Abschlussarbeit, 7. Sem., L1)

Fehlerhafte Kasusmarkierung kann auch bei Nomen festgestellt werden, z.B.:

- Den Schüler wird vermittelt, wie sie in unbekanntem Situationen ihr Wissen anwenden sollen um das Problem zu lösen. Diese Kompetenzen sind jene die den deutschen Schüler oft fehlen. (Protokoll, 2. Sem., L2: Deutsch, Politikwissenschaft)
- Die Komplexität der zu lesenden und zu bearbeitenden Sachtexten auf den Arbeitsblättern sind unterschiedlich (Unterrichtsentwurf, Referendariat, L2: Mathematik, Geschichte)

Auch die Wahl der richtigen Kasusform beim Gebrauch der Relativpronomen bereitet den Studierenden mit DaZ Schwierigkeiten, z.B.:

- Aber andererseits besteht die Befürchtung, dass zum größten Teil, nur SuS die Ganztagschule besuchen, dessen Eltern für die Teilnahme an diversen Angeboten zahlen können. (Hausarbeit, 3. Sem., L3: Politik, Geschichte)

1.1.2 Genus

In den untersuchten Texten können fehlerhafte Genusformen bei maskulinen und neutralen Nomen festgestellt werden. So geht die Wahl der Artikelformen in den folgenden Beispielen auf die Unsicherheit bei der Genuszuordnung zurück:

- Sie besaßen meistens ein Herd, einfaches Geschirr, einen großen Tisch, ein paar Stühle, einen Schrank und 2-3 Betten (Unterrichtsentwurf, Referendariat, L2: Mathematik, Geschichte)
- Der Verbot des Sklavenhandels und dessen Folgen (Kapitelüberschrift in einer Hausarbeit, L3: Politik, Geschichte, 4. Sem.)

In einigen Arbeiten werden Nomen abwechselnd mit dem Artikel „der“ und „das“ verwendet, z.B. „der/das Verbot“ oder „der/das Brainstorming“.

1.1.3 Flexion der Adjektive

Abweichende Endungen lassen sich auch beim Gebrauch von Adjektiven feststellen:

- Primäre Effekte können beispielsweise infolge von sprachliche Defiziten entstehen, weswegen die Kinder Schwierigkeiten haben, dem Unterricht zu folgen und aufgrund dessen niedrigere schulische Leistungen erbringen. (Abschlussarbeit, 7. Sem., L1)

- Wenn man davon ausgeht, dass die Erzählinstanz des ersten einführenden Absatz mit der restlichen Geschichte identisch ist, dann gibt es keine unterschiedliche Erzählebenen (Hausarbeit, 2. Sem., L2: Deutsch, Geschichte)
- Sind beide Elternteile im Ausland geboren, sind die Kompetenzen deutlich geringerer (Abschlussarbeit, 7. Sem., L1)

1.2 Präposition

Die Wahl der richtigen Präposition kann Studierenden mit DaZ Schwierigkeiten bereiten, z.B.:

- Neben ihr schaut ein Mann hinter der Flugtür geradeaus.⁵ (Bildbeschreibung, 3. Sem., L2: Sport, Geschichte)
- Die Geschichtskultur ist allgegenwärtig, in Museen, Archiven, auf Denkmäler (Abstract, 3. Sem., L2: Deutsch, Geschichte)
- In den 1980er Jahren gab es erste Initiativen seitens der Bundesregierung ausländische Eltern von einem Kindergartenbesuch ihrer Kinder zu motivieren (Abschlussarbeit, 7. Sem., L1)
- Sein Augenmerk liegt darin (Protokoll 2. Sem., L2: Deutsch, Politikwiss.)

2 Syntax

2.1 Wortstellung im Satz

Sowohl bei der Besprechung ihrer Texte als auch in den Veranstaltungen haben Studierende mit DaZ angegeben, dass sie häufig nicht wissen, welche Wortfolge in einem Satz richtig wäre. Im folgenden Beispiel liegt eine abweichende Verbstellung, ein Satzklammerbruch, vor:

- Festgehalten werden kann, dass Migranten signifikant weniger vorschulische Bildungs- und Erziehungsangebote nutzen und weisen vergleichsweise größere Probleme bei der Einschulung auf (Abschlussarbeit, 7. Sem., L1)

In mehreren Arbeiten konnte eine abweichende Wortfolge im Mittelfeld festgestellt werden:

- In der ersten Sitzung vom 12. April hatte ich mich nach der Sitzung gefragt, ob mein erster Eindruck so von dem Seminar sich bewahrheiten wird. (Portfolio, 3. Sem., L2: Deutsch, Geschichte)

2.2 Konjunktionen

Bei Konjunktionen sind Abweichungen im Gebrauch von Konjunktionen „in dem“ in Relativsätzen und „indem“ in Instrumentalsätzen häufig, z.B.:

- Dies begründet Mertens, in dem er der Ansicht ist, das [sic!] Iwein [XY] ganz anders versteht (Hausarbeit, 1. Sem., L3: Deutsch, Philosophie)

⁵ Gemeint ist hier *aus der Flugzeugtür hinaus*.

- Er plädiert für eine Schule, die ein Ort werden muss, indem „Lebensvollzug“ stattfindet (Portfolio, 3. Sem., L2: Deutsch, Geschichte)

In ihren Rückmeldungen konnten die Studierenden den Zusammenhang zwischen der Schreibung und Bedeutung dieser Konjunktionen nicht erklären. In den folgenden Beispielen liegt eine falsche Satzverknüpfung vor:

- Dennoch bestehen zwei Befürchtungen, in denen eine mögliche soziale Selektivität entstehen könne. (Hausarbeit 3. Sem., L 3: Politik, Wirtschaft)
- Nach den Semesterferien hätte ich mir eine kleine Wiederholung gewünscht. Sodass ich genau weiß worum es in der Projektarbeit geht. (Hausarbeit 3. Sem., L 3: Politik, Wirtschaft)

3 Lexik: Wortschatz und Ausdruck

In den vorliegenden Texten finden sich häufig Formulierungen, die zwar verständlich, aber ungebräuchlich sind und auf Kompetenzlücken im lexikalischen Bereich hinweisen, z.B.:

- Die Bauern, welche die Hauptmasse samt den Handwerkern darstellen, mussten harte Arbeit und körperliche Mühe aufbringen. (Unterrichtsentwurf, Referendariat, L2: Mathematik, Geschichte)
- Oft kommt es zur Vergessenheit der Erwachsenen, das [sic!] Schule ein Ort für Schüler ist. (Protokoll 2. Sem., L2: Deutsch, Politikwiss.)
- Vielen hat der Rundgang sehr gefallen, denn man konnte in die unterschiedlichen Facetten der Schule einen Blick werfen. (Portfolio, 3. Sem., L2: Deutsch, Geschichte)

In den Texten von Lehramtsstudierenden mit DaZ sind in allen Studienphasen Formulierungen festzustellen, die stark umgangssprachlich gefärbt sind, z.B.:

- Der liebe und engagierte Oussama geriet oft in Streitereien mit der schnell laut werdenden Lisa (Unterrichtsentwurf, Referendariat, L2: Mathematik, Geschichte)

In einigen Fällen werden Anführungszeichen eingesetzt, um die nicht textsorten-angemessenen Formen zu markieren. In den Beratungsgesprächen hat sich gezeigt, dass Studierende die Anführungszeichen als eine Notlösung eingesetzt haben, da sie Schwierigkeiten hatten, eine passende Formulierung zu finden, z.B.:

- Es werden Beispiele genannt, damit gezeigt wird, dass Geschichte gegenwärtig ist und nicht abrupt gesagt, dass „was mal war“ (Abstract, 3. Sem., L2: Deutsch, Geschichte)

Im Unterschied zur umgangssprachlichen Färbung in den Texten von Studierenden mit DaM (vgl. Steinhoff 2007: 4) scheint sich hier die Textsortenkompetenz

mit den unzureichenden Kenntnissen im Lexikbereich zu überlappen, was die Wahl textsortenspezifischer Ausdrucksformen zusätzlich erschwert.

Bei den angeführten Beispielen handelt es sich z.T. um Sprachphänomene, die auch Kindern und Jugendlichen mit DaZ Schwierigkeiten bereiten und bei denen sie im ungesteuerten Spracherwerb nicht die gleichen Kenntnisse erlangen und Sprachleistungen erbringen können wie Kinder und Jugendliche mit DaM⁶:

- Nominalflexion – Kasus und Genus (vgl. Jeuk 2008, Dimroth 2008, Grieshaber 2012, Tracy 2008: 23),
- Wortschatz (vgl. Apeltauer 2010, Ott 2010: 197f.),
- Präpositionen (vgl. Lütke 2008, Becker 2006: 159ff.),
- Wortstellung im Satz über die Satzklammer hinaus (vgl. Lütke 2012).

Wie das vorliegende Sprachmaterial zeigt, können diese und andere Sprachformen DaZ-Lernern auch im tertiären Bildungsbereich noch Schwierigkeiten bereiten, obwohl sie bereits als Kinder in Bildungseinrichtungen in Deutschland (beginnend mit dem Kindergarten) integriert waren und ein deutsches Abitur erlangt haben. Über die oben vorgestellten sprachlichen Beispiele aus den schriftlichen Textproduktionen hinaus haben ProgrammteilnehmerInnen in den Lehrveranstaltungen auch folgende grammatische Formen als für sie problematisch genannt:

- Verb-Nomen-Kongruenz (siehe dazu Cakir 2009: 143ff.)
- Unterscheidung von Personalpronomen „ihr“ und „sie“ im Plural
- Gebrauch von „zu“ vor Verben in einem Satz.

In den vorliegenden Texten wurden beim Gebrauch dieser Formen keine systematisch vorkommenden Auffälligkeiten festgestellt. Es kann allerdings nicht ausgeschlossen werden, dass die subjektiv als schwierig wahrgenommenen Sprachformen im schriftlichen Sprachgebrauch vermieden werden.⁷

Diese Beobachtungen zeigen die Notwendigkeit, sowohl die schriftliche als auch mündliche Sprachkompetenz von Studierenden mit DaZ systematisch zu untersuchen, um einen Überblick darüber zu bekommen, welche Sprachformen des Deutschen den Spracherwerb dauerhaft erschweren, welche Faktoren ihren Erwerb beeinflussen⁸ und zu Kompetenzunterschieden in der Beherrschung des Deutschen führen können.

⁶ Im Gegensatz dazu stehen z.B. Verbflexion oder Verbstellung im Satz und Verbkammer, deren Erwerb weniger fehleranfällig ist (vgl. z.B. Grieshaber 2012, Ahrenholz 2010).

⁷ Zu Vermeidungsstrategien von DaZ-Lernern in der Mündlichkeit s. Knapp (1999).

⁸ Z.B. Einfluss der Erstsprache und mündlichen Alltagssprache (vgl. Cakir 2009), Sprachenwechsel in der Familie (Brizic 2009), sprachtypologische Merkmale (Schroeder 2009), Menge des sprachlichen Inputs (Grieshaber 2007), bewusste Wahrnehmung und Verarbeitung von Sprachstrukturen (Oksaar 2003: 128), Fördermaßnahmen (Lütke 2012) u. a.

3 Einschätzung der eigenen Sprachkompetenz von Lehramtsstudierenden mit DaZ, ihre Folgen und Ursachen

Aufschlussreich sind die Einschätzungen von Lehramtsstudierenden mit DaZ hinsichtlich der eigenen Sprachkompetenz. Es gibt Studierende, die zwar eingestehen, ihre Sprachfehler nicht erkennen und korrigieren zu können, ihre Sprachkompetenz im Deutschen insgesamt aber sehr positiv einschätzen und für sich keinen Entwicklungsbedarf feststellen.⁹ Bei den meisten ProgrammteilnehmerInnen sorgt die Einschätzung der eigenen Sprachkenntnisse als lückenhaft jedoch dafür, dass sie wenig Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten haben und ihre Studierfähigkeit in Frage stellen. Die besonderen Anforderungen des wissenschaftlichen Schreibens und der Wissenschaftssprache können zu verschiedenen Problemen bei Studierenden und sogar zum Studienabbruch führen (vgl. Kruse; Jakobs 1999: 25, Dittmann et al. 2003). Bei Studierenden mit DaZ scheinen die Unsicherheiten im grammatikalischen und lexikalischen Bereich einen zusätzlichen Faktor für Schwierigkeiten im Studium zu bilden, der ihren Studienverlauf negativ beeinflussen kann, selbst wenn ihre schriftlichen Arbeiten insgesamt gut bis sehr gut bewertet werden und sie also die Voraussetzungen eines Studiums erfüllen. Einige Studierende berichteten von ihren Überlegungen, das Studium abzubrechen, weil sie sich den schriftsprachlichen Anforderungen nicht gewachsen fühlten. Eine Studentin brach ihr Studium wegen Sprachprobleme im Deutschen ab, nahm es nach drei Jahren allerdings erneut auf.¹⁰ Eine andere Programmteilnehmerin zog in Erwägung, trotz sehr guter Bewertungen ihrer Seminararbeiten, das Fach Deutsch zu wechseln, obwohl gerade die eigenen Schwierigkeiten mit dem Deutschen und der Wunsch, auf sprachliche Fragen im Schulunterricht *anders* einzugehen ihre Entscheidung für ein Studium des Fachs Deutsch beeinflusst haben.¹¹ Die meisten ProgrammteilnehmerInnen stufen ihre Sprachlücken im Deutschen als persönliches Versagen ein. Immer wieder führen Studierende ihre Schwierigkeiten mit der Schriftsprache auf Lese- und Rechtschreibschwäche zurück.

Es ist bedenklich und als Verlust anzusehen, wenn Sprachschwierigkeiten den Studienverlauf der für den Lehrerberuf motivierten Studierenden negativ beeinflussen, selbst wenn sie gute Leistungen im Studium erbringen, indem sie zur tiefgreifenden Verunsicherung und Wahrnehmung von Sprachlücken als persönliches Versagen führen. Diese Haltung ist aber nachvollziehbar, wenn man mögliche Ursachen dafür in Betracht zieht:

⁹ Diese Haltung gegenüber den Phänomenen der sprachlichen Oberfläche scheint keine Ausnahme zu sein – so stellen Sennewald; Mandalka (2012: 158f.) fest, dass Studierende (Germanistik, Physik) ihre Fähigkeiten in Rechtschreibung und Grammatik zu optimistisch einschätzen.

¹⁰ Rückmeldung im Grammatikkurs, SS 2012.

¹¹ Schreibberatung M, SS 2011. Die angeführten Aussagen von Studierenden wurden in verschiedenen Schreibberatungssitzungen notiert, auf die hier mit dem angewendeten Kodierverfahren verwiesen wird.

3.1 Ausklammerung der DaZ-Perspektive im Schulunterricht

Bei den vorgestellten Sprachphänomenen handelt es sich um komplexe Formen des Deutschen, deren erfolgreicher Erwerb – wie oben gezeigt – eine Unterstützung unerlässlich macht. Gleichzeitig werden die Lernvoraussetzungen von SchülerInnen mit DaZ bei der Vermittlung dieser Sprachformen im Schulunterricht aber nicht ausreichend berücksichtigt. So sehen die Lehrpläne der Grundschulen laut Jeuk (2008) die Behandlung der Themen Genus und Kasus nicht vor. Außerdem entsprechen die gängige Praxis der Vermittlung des Kasus-Systems und Übungen zum Gebrauch der Artikel nicht dem Aneignungsprozess der mehrsprachigen Kinder und unterstützen sie nicht beim Erwerb dieser Formen (vgl. ebd.). Nach Granzow-Emden (2006) setzt die tradierte Methode der Kasusvermittlung in Lehrwerken und grammatischen Darstellungen ein sicheres Sprachgefühl voraus und lässt viele Fragen offen, die sich gerade mehrsprachige LernerInnen oder Dialekt SprecherInnen auf Grund einer anderen Wahrnehmung sprachlicher Strukturen stellen können. Auch für die Wortschatzarbeit im Unterricht werden Verbesserungsvorschläge formuliert, zumal sich LehrerInnen zu stark an der sprachlichen Flüssigkeit ihrer SchülerInnen orientieren und den Entwicklungsbedarf mehrsprachiger SchülerInnen verkennen (vgl. Apeltauer 2010: 245).¹²

Auch auf selbständige Arbeit mit Grammatiken sind Lehramtsstudierende mit DaZ nicht ausreichend vorbereitet und können nur wenige Sprachphänomene grammatischen Kategorien zuordnen. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass sich der Grammatikunterricht in der Schule traditionell nur auf wenige ausgewählte grammatische Kategorien beschränkt (vgl. Steinig; Huneke 2007: 160) und SchülerInnen nicht ausreichend auf einen bewussten Umgang mit ihrer Sprachkompetenz vorbereitet.¹³ Rückschlüsse auf die Vermittlung des metasprachlichen Wissens in der Schule erlauben Ergebnisse eines Tests zur Beherrschung grammatischer Kategorien von Germanistikstudenten von Schmitz (2003), bei dem nur fünf der insgesamt 200 befragten StudentInnen mehr als die Hälfte der Fragen richtig beantworten konnten. Das Fehlen eines begrifflichen Instrumentariums wirkt sich bei Lernern mit DaM nicht unbedingt auf ihre Sprachkompetenz im Deutschen aus (vgl. Steinig; Huneke 2007: 153, 161ff.). Bei Studierenden mit DaZ führt es dagegen dazu, dass ihnen ein bewusster Zugang zu grammatischen und lexikalischen Formen des Deutschen fehlt und sie dadurch keine Selbstlern-

¹² Für den Schulunterricht wird insgesamt festgestellt, dass die Lernvoraussetzungen von mehrsprachigen SchülerInnen nicht ausreichend berücksichtigt werden (vgl. Kniffka, Siebert-Ott 2010: 58, Cakir 2009: 175, Belke 2003: 2, Gogolin 2008). Die Spracharbeit im Unterricht mit mehrsprachigen Klassen ist bislang kaum untersucht, ein Beispiel dafür, wie das aktive Interesse von SchülerInnen an Sprachfragen vernachlässigt werden kann, führt Gogolin (2009: 274ff.) an.

¹³ Zur Diskussion der Aufgaben, Möglichkeiten und des Stellenwerts der Grammatik in der Sprachdidaktik s. z.B. Ingendahl (1999), Eichler (2007), Köpcke; Ziegler (2007), Köpcke; Ziegler (2011), Becker; Peschel (2006), Ivo; Neuland (1991).

strategien beherrschen, um ihre Sprachkompetenz weiter zu entwickeln.¹⁴ So berichtete eine Studentin, bei der Vorbereitung auf eine Wiederholungsklausur etwa 20 Texte auswendig gelernt zu haben, weil sie nicht wusste, wie sie sich anders darauf vorbereiten konnte. Laut der Rückmeldung ihres Dozenten habe sie die erste Klausur auf Grund sprachlicher und nicht inhaltlicher Mängel nicht bestanden.¹⁵ Das Fehlen eines Zugangs zu sprachlichen Strukturen macht einen wesentlichen Unterschied zwischen den Studierenden mit DaZ und DaF aus. Den Letzteren können die gleichen Sprachformen zwar ebenfalls Schwierigkeiten bereiten, auf Grund ihres gesteuerten Spracherwerbs haben sie jedoch einen Überblick über die grammatischen Kategorien des Deutschen und sind dadurch viel besser auf selbständige Arbeit mit grammatischen Phänomenen vorbereitet (vgl. Rüdiger 2003: 331).¹⁶ Außerdem bildet die Sprach- bzw. Grammatikarbeit aus der Perspektive von Studierenden mit DaZ in erster Linie nicht einen sinnvollen und hilfreichen Vorgang, sondern vielmehr eine Bloßstellung individueller Defizite. Die Thematisierung von Sprachfragen ist für sie nicht unproblematisch, so berichten Programmteilnehmer- Innen von ihrer Angst davor, bloßgestellt zu werden:

Wenn ich ihm [dem Dozenten O. L.] sage, was ich alles im Deutschen nicht kann, dann wird er mich für unfähig erklären, Deutsch zu studieren.¹⁷

Wenn die anderen [die KommilitonInnen O. L.] erfahren, dass man hier Beratung bekommt, würden sie sagen, unsere Texte sind nur darum so gut, weil wir hier extra Hilfe bekommen.¹⁸

3.2 Fehlen zielgruppenorientierter Weiterbildungsangebote im außerschulischen Bereich

Auch bei den Bemühungen, während des Studiums ihre Sprachkompetenz weiter zu entwickeln, finden Studierende mit DaZ keine Angebote, die ihren Bedürfnissen entsprächen. So berichteten einige ProgrammteilnehmerInnen von ihren gescheiterten Versuchen, Unterstützung an Volkshochschulen zu finden.

¹⁴ Es wäre auch zu prüfen, welche Phänomene der Standardsprache den Dialektprechern oder den Lernern aus den sog. „bildungsfernen Schichten“ Schwierigkeiten bereiten und welche Lernstrategien sie einsetzen, um diese zu erwerben.

¹⁵ Schreibberatung O, WS 2011/2012.

¹⁶ Für Studierende mit DaF scheinen mündliche Vorträge (freies Sprechen) und Beherrschung der alltäglichen Wissenschaftssprache eine größere Herausforderung zu sein als der Umgang mit grammatischen Formen (vgl. Rüdiger 2003).

¹⁷ Schreibberatung M, SS 2012.

¹⁸ Schreibberatung O, SS 2011.

3.3 Strenge Normierung grammatischer Formen und ihre Wirkung als Indikator des Bildungsstandes

Gleichzeitig handelt es sich bei den vorgestellten grammatischen Formen – wie bei der Rechtschreibung – um Phänomene aus dem stark normierten Bereich der Sprache, deren Beherrschung bei der Bewertung der Sprachkompetenz insgesamt eine große Rolle spielt und als Indikator des Bildungsstandes angesehen wird (vgl. Ingendahl 1999: 94, Steinig; Huneke 2007: 139f.). So scheint sich die schulische Korrekturpraxis hauptsächlich an formaler Korrektheit zu orientieren, auch in den universitären Texten werden Grammatikfehler markiert und von Lehrenden als schwere Fehler kategorisiert, selbst wenn sie das Verständnis nicht beeinträchtigen (vgl. Griebhaber 2010: 129ff., Knorr 2012: 247, Cakir 2009: 101). In der Lehrerausbildung können Sprachfehler zu schwerwiegenden Folgen führen – von den Schwierigkeiten in der zweiten Ausbildungsphase bis zum Ausschluss aus dem Studienseminar (vgl. Cakir 2009: 178).

3.4 Bezug zum Lehrerberuf

Bei Lehramtsstudierenden spielt sicherlich auch der Professionsbezug eine Rolle bei der Einschätzung der eigenen Sprachkompetenz und ihren Auswirkungen. Eine Studentin kommentierte ihre Praktikumserfahrungen in einer Frankfurter Realschule folgendermaßen:

Die Schüler können zum Teil überhaupt kein Deutsch, wie soll ich es ihnen aber erklären, wenn ich das selbst nicht weiß?¹⁹

Wenn man bestimmte sprachliche Formen nicht beherrscht und sie auch nicht selbständig erlernen kann, ist man in seinem sprachlichen Handeln eingeschränkt und nicht in der Lage, es zu steuern (vgl. Ohm 2010: 169f.). Als LehrerIn ist man in diesem Fall nicht ausreichend auf seine beruflichen Aufgaben vorbereitet: Über die Einschränkungen im eigenen Sprachgebrauch hinaus ist man nicht imstande, Textkorrekturen selbständig durchzuführen oder auf Sprachfragen im Unterricht einzugehen.

Die unzureichende Berücksichtigung von Sprachformen, die im Zweitspracherwerb eine Herausforderung darstellen können, im schulischen Unterricht und im außerschulischen Bereich vermittelt den Eindruck, dass eine sichere Beherrschung dieser Formen vorausgesetzt wird. Sowohl dies als auch ihre strenge Normierung und die damit verbundene Korrekturpraxis können dazu beitragen, dass sich Studierende mit DaZ auf Grund ihrer Unsicherheiten im Umgang mit Phänomenen der sprachlichen Oberfläche einen gravierenden Kompetenzmangel zuschreiben und eine Begründung im persönlichen Versagen finden.

¹⁹ Schreibberatung I, WS 2011/2012.

Ausgehend von diesen Beobachtungen zeigt es sich hier als notwendig, über die Sprachkompetenz von Studierenden mit DaZ hinaus auch ihre möglichen Auswirkungen auf die Berufswahl und Bildungslaufbahn zu untersuchen und ggf. Handlungsmaßnahmen zu ergreifen. Um Potentiale mehrsprachiger LehrerInnen zu nutzen und motivierte Lehramtsstudierende wegen ihrer Zweifel in Sprachfragen nicht zu verlieren, sollte man sicherstellen, dass sie im Rahmen eines Lehramtsstudiums zu einem sicheren Umgang mit dem Deutschen gelangen können und auf die beruflichen Aufgaben wie Korrekturen oder Sprachfragen von SchülerInnen angemessen vorbereitet sind.

4 Entwicklung der Sprachkompetenzen von Studierenden mit DaZ

Ausgehend von den vorgestellten Ergebnissen des Programms „Zwischen den Sprachen“ lassen sich folgende Schwerpunkte für die Förderung der Sprachkompetenz von Studierenden mit DaZ formulieren:

- Reflexion über die eigene Sprach(en)kompetenz
- Bewusster Umgang mit der Sprache
- Einbettung in den Fachkontext und Professionsbezug.

4.1 Reflexion über die eigene Sprach(en)kompetenz

Durch die Reflexion über die eigene Sprach(en)kompetenz lernen Studierende, die eigenen Sprachkenntnisse adäquat einzuschätzen. Durch die Beschäftigung mit den Besonderheiten der Mehrsprachigkeit, des eigenen Spracherwerbs und des Stellenwerts der Mehrsprachigkeit in den Schulen können sie ihre Perspektive auf den eigenen Sprachgebrauch und seine Besonderheiten erweitern. Die eigenen Sprachfehler lassen sich als eine lösbare Herausforderung begreifen, wenn man ihre Ursachen nachvollziehen kann. Auf diese Weise wird eine Grundlage für eine positive Haltung gegenüber den eigenen Sprachkenntnissen und sprachlichen Herausforderungen geschaffen und Interesse an einer kritischen Auseinandersetzung mit Sprachfragen geweckt. Die selbständige Spracharbeit soll als selbstverständlich, hilfreich und als unabdingbarer Teil des Studiums und des beruflichen Alltags betrachtet werden.

Die Merkmale, Gründe und Folgen der eigenen Sprach(en)kompetenz können in entsprechend konzipierten Lehrveranstaltungen thematisiert werden. Im Programm „Zwischen den Sprachen“ werden zu diesen Themen Seminare mit Titel wie „Meine Rolle als LehrerIn mit DaZ“ oder „LehrerIn mit DaZ? – Kein Problem!“ angeboten. Ausgehend von den persönlichen Erfahrungen der Studierenden werden in diesen Veranstaltungen (Fach-)Texte zur Mehrsprachigkeit und zum

Spracherwerb diskutiert. Darüber hinaus werden Strategien für den Umgang mit den sprachlichen Unsicherheiten im Studium und Berufsalltag erarbeitet.

Eine Möglichkeit, eine kritische und reflektierte Auseinandersetzung mit der eigenen Sprachkompetenz im Deutschen bei Studierenden mit DaZ anzuregen, bietet die individuelle Schreibberatung. Im Rahmen einer Rückmeldung zur konzeptionellen, strukturellen und stilistischen Gestaltung eines Textes kann hier auch auf grammatische und lexikalische Auffälligkeiten und auf die Einstellung von Studierenden zu ihrer Sprachkompetenz eingegangen werden. Davon ausgehend können individuelle Entwicklungsmöglichkeiten überlegt werden. Da die sprachliche Ebene einen Gegenstand der Rückmeldungen von Lehrenden bildet und die Gesamtbewertung einer Studienleistung beeinflussen kann, haben Studierende mit DaZ häufig bereits Erfahrungen damit gemacht. Daran lässt es sich in einem Schreibberatungsgespräch oft produktiv anknüpfen.

4.2 Bewusster Umgang mit der Sprache

Wenn man bei der Wahl morphosyntaktischer oder lexikalischer Formen Unsicherheiten hat, ist es hilfreich zu wissen, um welche Phänomene es sich im Zweifelsfall handelt, welche Hilfsmittel man zu Rate ziehen kann und wie man damit selbständig arbeiten kann. Ein bewusster Umgang mit der Sprache ist notwendig. Dabei erweist sich die Betrachtung von Sprachphänomenen aus drei verschiedenen Perspektiven als sinnvoll und hilfreich:

- Vielfalt sprachlicher Varietäten und Normen
- Beschaffenheit und Funktionen sprachlicher Formen
- historische Perspektive auf die behandelten Sprachphänomene.

Das Wissen um die Vielfalt sprachlicher Varietäten, Textsorten und Stile, ihrer funktionaler und stilistischer Besonderheiten sowie die Merkmale der konzeptionellen Mündlichkeit und Schriftlichkeit erlauben es den Studierenden, die eigenen Sprachfragen einem bestimmten sprachlichen Bereich (im Fall der vorgestellten Sprachformen der Norm der Standardsprache) zuzuordnen. Dies wirkt entlastend, zumal die eigenen „Defizite“ in diesem Fall kein globales Sprachproblem mehr darstellen, sondern als Herausforderung eines bestimmten Bereiches betrachtet werden können. Demotivierende Selbstdiagnosen wie „ich kann kein Deutsch“, „ich bin krank“ oder „ich habe eine Lese-Rechtschreibschwäche“ lassen sich auf diese Weise allmählich beheben oder vermeiden.²⁰

Deklaratives Wissen um die Beschaffenheit und Funktionen sprachlicher Formen ergänzt prozedurales Können, indem es den Studierenden eine sichere Grundlage für die Entscheidungen über die Wahl von Artikeln, Endungen, Präpositionen und anderer grammatischer Formen bietet. Auf diese Weise können sie gerade in den für sie schwierigen Fällen ihr sprachliches Verhalten selbst steuern

²⁰ So kommentierten ProgrammteilnehmerInnen immer wieder ihre Sprachkompetenz im Deutschen.

und sind nicht ausschließlich auf ihr Sprachgefühl angewiesen, das nicht bei allen Sprachentscheidungen zuverlässig funktioniert.

Durch Einblicke in die historische Entwicklung der einzelnen morphosyntaktischen oder lexikalischen Formen, wie z.B. der Konjunktiv in der Textwiedergabe als Merkmal der Sprache der Bildungsbürger im 18.-19. Jahrhundert, der Funktionswandel in der Adjektivflexion oder die Festlegung der Genera im Standardisierungsprozess des Deutschen, lernen Studierende die Sprache als eine historisch entstandene und wandelbare Größe kennen, die allerdings in jeder Entwicklungsphase über verbindliche Regelmäßigkeiten verfügt. Die Einblicke in die historische Entwicklung der behandelten Sprachphänomene wie auch die Beschäftigung mit den Zweifelsfällen des Gegenwartsdeutschen fördern einen reflektierten und kritischen Umgang mit der sprachlichen Norm und wecken Lernmotivation und Interesse an Sprache (vgl. Bittner 2011, Nübling 2011, Siehr; Berner 2009).²¹

Zum einen kann auf diese Themen in den Lehrveranstaltungen zum wissenschaftlichen Schreiben eingegangen werden. So lassen sich neben der Erörterung von Lesestrategien beispielsweise auch Bedeutungen von Konjunktionen aus dem Kontext erschließen oder der Gebrauch von Präpositionen einführen. Aufgaben zur Textwiedergabe eignen sich für die Thematisierung des Konjunktivs. Auf textsortenspezifische sprachliche Merkmale kann bei der Textwiedergabe und der Einübung von Argumentationen eingegangen werden, indem Inhalte zunächst in der den Studierenden vertrauten Umgangssprache formuliert und anschließend mit Hilfe verschiedener Arbeitsmaterialien in die Wissenschaftssprache „übersetzt“ werden. In diesem Rahmen können die Besonderheiten der alltäglichen Wissenschaftssprache (Ehlich 1999) und Fachbegriffe thematisiert werden.

Zum anderen hat es sich als sinnvoll erwiesen, Veranstaltungen anzubieten, in denen es explizit um die für Studierende mit DaZ schwierigen grammatischen Phänomene wie Kasus, Genus, Präpositionen und Wortfolge im Satz geht. Hier wird auf die semantischen, morphologischen und syntaktischen Merkmale dieser grammatischen Formen eingegangen und über ihre Funktionen reflektiert. Die sprachhistorische Perspektive sowie Gebrauchsformen aus anderen Varietäten werden zu Vergleichszwecken herangezogen. Im Programm „Zwischen den Sprachen“ werden zu diesen Themen Veranstaltungen „Grammatik lernen und lehren“ und „ein-einen-einem? Artikel und Endungen sicher anwenden“ angeboten. Eine Herausforderung in der Grammatikarbeit mit Studierenden mit DaZ bildet die Verknüpfung und Abgrenzung der einzelnen grammatischen Themen. Studierende mit DaZ verfügen über ein großes Repertoire an sprachlichen Mitteln, das sie in die Spracharbeit sehr gern einbringen, allerdings nicht kategorisieren können. Die Verknüpfung lexikalischer, syntaktischer und morphologischer Merkmale bei der Vermittlung einzelner grammatischer Phänomene wie Artikel(wörter) oder Präpositionen und die Herstellung von Bezügen zu anderen Sprachformen und gramma-

²¹ Zu den Möglichkeiten des Einsatzes von Zweifelsfällen des Deutschen im Unterricht mit dem Ziel, Reflexionen über sprachliche Formen bei SchülerInnen anzuregen und Interesse an Sprachthemen zu wecken, s. auch Dürscheid (2011), Konopka (2011).

tischen Kategorien haben sich bislang als Methoden gezeigt, mit denen man auf die Lernvoraussetzungen von Studierenden mit DaZ adäquat eingehen kann.²²

4.3 Einbettung in den Fachkontext und Professionsbezug

Da die Thematisierung von Sprachfragen für Studierende mit DaZ meistens ungewohnt und neu ist, ist die Herstellung eines Bezugs zu fach- und professionsbezogenen Themen bei der Gestaltung der Angebote zur Entwicklung der Sprachkompetenz der Zielgruppe von großer Bedeutung. Im Programm „Zwischen den Sprachen“ bilden die Themen des wissenschaftlichen Schreibens und der Bezug zur Lehrerbildung und zum Lehrerberuf den thematischen Rahmen der Programmveranstaltungen. Ein sicherer Umgang mit der deutschen Standardsprache ist eine der Voraussetzungen des wissenschaftlichen Schreibens und – wie oben gezeigt – lässt sich die Arbeit an grammatischen und lexikalischen Formen in die Veranstaltungen zur Entwicklung von literalen Kompetenzen sinnvoll einbinden. Darüber hinaus wird durch das Einbeziehen von fach- und berufsbezogenen Themen und Texten ein enger Bezug der studienbegleitenden Veranstaltungen zur Lehrerbildung hergestellt. So wird in den Grammatikveranstaltungen über die Beschaffenheit und Funktionen der einzelnen Sprachformen hinaus auch auf Möglichkeiten ihrer Didaktisierung im Unterricht (auf dem fortgeschrittenen Niveau der Studierenden selbst) eingegangen. Das Interesse an Vermittlungsmöglichkeiten für grammatische Phänomene, die die Studierenden in den Programmveranstaltungen sowohl aus der Lerner- als auch aus der Lehrerperspektive selbst erproben können, ist seitens der ProgrammteilnehmerInnen sehr groß.

5 Fazit und Ausblick

Die Erfahrungen der Arbeit mit Lehramtsstudierenden mit DaZ im Programm „Zwischen den Sprachen“ zeigen, dass spezifische sprachliche Schwierigkeiten im Bereich der Grammatik und des Wortschatzes des Standarddeutschen bei DaZ-Lernern auch im tertiären Bildungsbereich noch festzustellen sind. Sie können zur größeren Verunsicherung bei den Studierenden führen und ihren Studienverlauf negativ beeinflussen. Eine systematische Untersuchung der Sprachkompetenz von Studierenden mit DaZ und ihrer Auswirkungen auf die Studienfachwahl, Studienverlauf und -erfolg wäre daher notwendig.

Da Schwierigkeiten im Umgang mit bestimmten grammatischen und lexikalischen Phänomenen bei DaZ-Lernern anscheinend nicht „von selbst“ mit dem Erreichen des Abiturs verschwinden, sollten die Lernvoraussetzungen von DaZ-Lernern bereits in der schulischen Sprachausbildung berücksichtigt werden. Dies wäre sowohl bei der Vermittlung von einzelnen Sprachphänomenen als auch in

²² Einige Beispiele dafür werden in Larrew (im Druck) angeführt.

Form einer gezielten Vorbereitung auf die selbständige Weiterentwicklung der eigenen Sprachkompetenz sinnvoll.

Da sich die DaZ-Perspektive in der Sprachausbildung an Schulen bislang noch nicht etabliert hat, kann man davon ausgehen, dass der Bedarf an Unterstützungsangeboten für Studierende mit DaZ in den nächsten Jahren im Hochschulbereich noch zunehmen wird. Um den Studienerfolg von Studierenden mit DaZ zu verbessern, sollte die Entwicklung der Sprachkompetenz und ein sicherer Umgang mit der Sprache daher sowohl zum Gegenstand der Lehrerbildung als auch bei der Konzeption von Schreibzentren und -programmen berücksichtigt werden. Um den Lernvoraussetzungen der Zielgruppe gerecht zu werden, sollte man bei der Konzeption zielgruppenorientierter Sprachangebote an Hochschulen wie auch bei der Gestaltung von Werbemaßnahmen sowohl sprachliche als auch außersprachliche Faktoren wie die Einstellung zur eigenen Sprachkompetenz und zur Spracharbeit berücksichtigen.

Literatur

- Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) (2008): *Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen. Beiträge aus dem 2. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund*. Freiburg i.Br.: Fillibach.
- Ahrenholz, Bernt (2010): Mündliche Produktionen. In: Ahrenholz; Oomen-Welke (Hrsg.) (2010), 173-188.
- Ahrenholz, Bernt (2010a): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: Ahrenholz; Oomen-Welke (Hrsg.) (2010), 3-16.
- Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (2010): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Apeltauer, Ernst (2010): Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit. In: Ahrenholz; Oomen-Welke (Hrsg.) (2010), 239-252.
- Becker, Tabea (2006): Erwerb und Verarbeitung komplexer grammatischer Strukturen. In: Becker; Peschel (Hrsg.) (2006), 156-173.
- Becker, Tabea; Peschel, Corinna (Hrsg.) (2006): *Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikerwerb*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Belke, Gerlind (2003): *Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Brizić, Katharina (2009): Ressource Familiensprache: Eine soziolinguistische Untersuchung zum Bildungserfolg in der Migration. In: Schramm; Schroeder (Hrsg.) (2009), 23-42.

- Cakir, Yurdacul (2009): *In der Zweitsprache Deutsch Seminararbeiten schreiben. Analyse zum makro- und mikrostrukturellen Textwissen türkischer Muttersprachlerinnen und Muttersprachler. Eine explorative Studie*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr OHG.
- Corder, Pit (1967): The Significance of Learner`s Errors. In: *International Review of Applied Linguistics* H. 5, 161-170.
- Dimroth, Christine (2008): Kleine Unterschiede in den Lernvoraussetzungen beim ungesteuerten Zweitspracherwerb: Welche Bereiche der Zielsprache Deutsch sind besonders betroffen? In: Ahrenholz (Hrsg.) (2008), 117-134.
- Dittmann, Jürgen; Geneuss, Katrin A.; Nennstiel, Christoph; Quast, Nora A. (2003): Schreibprobleme im Studium – Eine empirische Untersuchung. In: Ehlich; Steets (2003), 155-185.
- Dürscheid, Christa (2011): Zweifeln als Chance? Zweifeln als Problem? Sprachliche Zweifelsfälle im Deutschunterricht. In: Köpcke; Ziegler (Hrsg.) (2011), 155-174.
- Ehlich, Konrad (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache. In: *DaF* 26/1, 3-24.
- Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hrsg.) (2003): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*, Berlin u.a.: de Gruyter.
- Eichler, Wolfgang (2007): Sprachbewusstheit und grammatisches Wissen. In: Köpcke; Ziegler (Hrsg.) (2007), 33-44.
- Feilke, Helmuth; Köster, Juliane; Steinmetz, Michael (Hrsg.) (2013): *Textkompetenzen in der Sekundarstufe II*. Stuttgart: Fillibach.
- Granzow-Emden, Matthias (2006): Wer oder was erschlägt man besser nicht mit einer Klappe? Kasus und Satzglieder im Deutschunterricht. In: Becker; Peschel (Hrsg.) (2006), 87-104.
- Grißhaber, Wilhelm (2007): Grammatik und Sprachstandsermittlung im Zweitspracherwerb. In: Köpcke, Klaus-Michael; Ziegler, Arne (Hrsg.) (2007), 185-198.
- Grißhaber, Wilhelm (2010): Sprachkenntnisse einschätzen – Schreibfertigkeiten fördern. In: Benholz, Claudia; Kniffka, Gabriele; Winters-Ohle, Elmar (Hrsg.): *Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte*. Münster u.a.: Waxmann.
- Grißhaber, Wilhelm (2012): Die Entwicklung der Grammatik in Texten vom 1. bis zum 4. Schuljahr. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg i.Br.: Fillibach, 150-167.
- Gogolin, Ingrid (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster u.a.: Waxmann.

- Gogolin, Ingrid (2009): Zweitsprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In: Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula (Hrsg.): *Streitfall Zweitsprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 263-280.
- Ingendahl, Werner (1999): *Sprachreflexion statt Grammatik. Ein didaktisches Konzept für alle Schulstufen*. Tübingen: Niemeyer
- Ivo, Hubert; Neuland, Eva (1991): Grammatisches Wissen. Skizze einer empirischen Untersuchung über Art, Umfang und Verteilung grammatischen Wissens (in der Bundesrepublik). In: *Diskussion Deutsch* 22-121, 437-493.
- Jakobs, Eva-Maria (1999): Normen der Textgestaltung. In: Kruse; Jakobs; Ruhmann (Hrsg.) (1999), 171-183.
- Jeuk, Stephan (2008): „Der Katze sieht den Vogel“. Aspekte des Genuserwerbs im Grundschulalter. In: Ahrenholz (Hrsg.) (2008), 135-150.
- Knapp, Werner (1999): Verdeckte Sprachschwierigkeiten. In: *Die Grundschule* 5, 30-33.
- Kniffka, Gabriele; Siebert-Ott, Gesa (2012): *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen*. Paderborn: UTB Schöningh.
- Knorr, Dagmar (2012): Textüberarbeitungsprozesse durch Randkommentare initiieren. In: Preußner; Sennewald (Hrsg.) (2012), 245-264.
- Köpcke, Klaus-Michael; Ziegler, Arne (Hrsg.) (2007): *Grammatik in der Universität und für die Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung*. Tübingen: Niemeyer.
- Köpcke, Klaus-Michael; Ziegler, Arne (Hrsg.) (2011): *Grammatik lehren, lernen und verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen*. Berlin u.a.: de Gruyter.
- Konopka, Marek (2011): Grammatik verstehen lernen und korpusgestützte Analysen von Zweifelsfällen. In: Köpcke; Ziegler (Hrsg.) (2011), 265-286.
- Kruse, Otto (2003): Schreiben lehren an der Hochschule: Aufgaben, Konzepte, Perspektiven, in: Ehlich; Steets (2003), 95-111.
- Kruse, Otto; Jakobs, Eva-Maria (1999): Schreiben lehren an der Hochschule: Ein Überblick. In: Kruse, Otto; Jakobs, Eva-Maria; Ruhmann, Gabriele (Hrsg.): *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Neuwied u.a.: Luchterhand 19-34.
- Larrew, Olja (im Druck): Zum Stellenwert der Sprachkompetenz in Programmen zum wissenschaftlichen Schreiben. Erfahrungen aus dem Programm für Lehramtsstudierende mit Deutsch als Zweitsprache „Zwischen den Sprachen“. Erscheint in: *Zielsprache Deutsch* 1, 2014.

- Lütke, Beate (2008): Beobachtungen zur Raumreferenz in mündlichen Erzählungen von Grundschulkindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache. In: Ahrenholz (Hrsg.), 151-170.
- Lütke, Beate (2012): Vorfeldbesetzungen in Erzählungen von Kindern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg i.Br.: Fillibach, 266-286.
- Nübling, Damaris (2011): Unter großem persönlichem oder persönlichen Einsatz? In: Köpcke; Ziegler (Hrsg.) (2011), 175-196.
- Ohm, Udo (2010): Von der Objektsteuerung zur Selbststeuerung: Zweitsprachenerwerb als Befähigung zum Handeln. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr Verlag, 87-105.
- Oksaar, Els (2003): *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ott, Margarete (2010): Zweitsprachler in der Sekundarstufe. In: Ahrenholz; Oomen-Welke (Hrsg.) (2010), 189-199.
- Petersen, Inger (2013): Text-, Schreib- und Sprachkompetenz in Deutsch als Erst- und Zweitsprache. Untersuchungen zu einem komplexen Verhältnis: In: Feilke; Köster; Steinmetz (Hrsg.) (2013), 201-232.
- Petersen, Inger (im Druck): „Das von ihnen dargestellte Problem zur Leistungsbeurteilung in den Schulen“ – Komplexe Nominalphrasen in Texten von ein- und mehrsprachigen Schüler/-innen und Studierenden. Erscheint in: Ahrenholz, Bernt; Grommes, Patrick (Hrsg.): *Zweitsprachenerwerb im Jugendalter*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Preußner, Ulrike; Sennwald, Nadja (Hrsg.) (2012): *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule*. Frankfurt am Main u.a.: Lang.
- Romero, Alejandro; Warneke, Felix (2012): Erfassung von Schreibkompetenzen an der Hochschule – Vergleichende Beobachtungen bei monolingualen und nicht-monolingualen Sprechern des Deutschen. In: Preußner; Sennwald (Hrsg.) (2012), 219-234.
- Rüdiger, Joana Angélica Portilho de Melo (2003): Wissenschaftssprachliche Erfahrungen von brasilianischen Studierenden beim Studium in Deutschland. In: Ehlich; Steets (Hrsg.) (2003), 325-346.
- Ruhmann, Gabriele (1995): Schreibprobleme – Schreibberatung. In: Baurmann, Jürgen; Weingarten, Rüdiger (Hrsg.): *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte*. Opladen, 85-106.
- Schindler, Kirsten; Siebert-Ott, Gesa (2011): Entwicklung der Textkompetenz von Studierenden (in der Zweitsprache Deutsch) – Propädeutik, akademisches und

- berufsbezogenes Schreiben. In: Krafft, Andreas; Spiegel, Carmen (Hrsg.): *Sprachliche Förderung und Weiterbildung – transdisziplinär*. Frankfurt am Main u.a.: Lang, 91-110.
- Schmitz, Ulrich (2003): Satzzeigen. Wie oft kann das grammatische Abendland noch untergehen? In: *Mittlungen des Deutschen Germanistenverbandes*, Heft 2-3, 452-458.
- Scholten-Akoun, Dirk; Kuhnen, Angela; Mashkovskaya, Anna (2013): Sprachkompetenzen Studierender. Design und erste Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Feilke; Köster; Steinmetz (Hrsg.) (2013), 179-200.
- Schroeder, Christoph (2009): *gehen, laufen, torkeln*: Eine typologisch gegründete Hypothese für den Schriftspracherwerb in der Zweitsprache Deutsch mit Erstsprache Türkisch. In: Schramm; Schroeder (Hrsg.) (2009), 185-202.
- Sennewald, Nadja; Mandalka, Nicole (2012): Akademisches Schreiben von Studierenden. Die Bielefelder Erhebung zur Selbsteinschätzung der Schreibkompetenzen. In: Preußner; Sennewald (Hrsg.) (2012), 143-166.
- Siehr, Karl-Heinz; Berner, Elisabeth (Hrsg.) (2009): *Sprachwandel und Entwicklungstendenzen als Themen im Deutschunterricht: fachliche Grundlagen – Unterrichts Anregungen – Unterrichtsmaterialien*. Potsdam: Universitätsverlag.
- Steinig, Wolfgang; Huneke, Hans-Werner (2007): *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Steinhoff, Thorsten (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
- Tracy, Rosemarie (2008): Linguistische Grundlagen der Sprachförderung: Wieviel Theorie braucht (und verlangt) die Praxis? In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) (2008): *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Freiburg i.Br.: Fillibach, 17-30.