

Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht - Konsequenzen für die Lehrerbildung

Helga Schwenk

17. Januar 2012

Vortrag an der Justus-Liebig-Universität Gießen im Rahmen des Forschungsverbundes
"Educational Linguistics" zum Abschluss meiner Lehrtätigkeit am Fachbereich 05

ANKÜNDIGUNG

Aufgrund der Präsenz verschiedener Muttersprachen in den Klassenzimmern steht der Deutschunterricht vor einer völlig neuartigen Aufgabe. Bisherige Ansätze zur sog. Integration sind im Zusammenhang mit dem jüngst entstandenen Fach „Deutsch als Zweitsprache“ additiv gedacht und haben sich als wenig zielführend erwiesen. Auch konnten Maßnahmen wie die Erstellung von Sprachstandsdiagnosen, die als Basis für den Ausgleich sprachlicher Defizite bei den Schülern nicht-deutscher Herkunftssprache dienen sollen ebenso wie die Bemühungen im Kindergarten, eine sprachliche Angleichung der Deutschkompetenzen vor Schulbeginn zu erreichen sowie pädagogische Ansätze zur interkulturellen Verständigung nicht dazu führen, dass die Deutschdidaktik insgesamt von dieser speziellen Herausforderung unberührt bleibt.

In dem Vortrag soll die Ausrichtung auf die Bildungsstandards für alle in den Teilbereichen kritisch betrachtet und damit ein radikales Umdenken angestoßen werden. Die neue Situation möge statt als Problem als Chance für einen transparenten Neuanfang dienen, der die *sprachlichen Redemittel*, die bisher in dem ungeliebten Bereich Grammatik/Reflexion über Sprache unbefriedigend behandelt werden, konsequent einbezieht. Dazu ist es angebracht, eine Verbindung zu den von den Schülern schon gelernten Sprachen (z.B. Türkisch) und den im fremdsprachlichen Unterricht angebotenen sprachdidaktisch zu berücksichtigen. An einigen Punkten soll aufgezeigt werden, wie eine in dem Sinne erwünschte Neuorientierung bezüglich der gängigen Inhalte der Deutschlehrerbildung konkret ermöglicht werden kann.

Von unten, in der Schule, wurde von den praktizierenden Lehrern aus der Not heraus schon sehr viel geleistet. Nach gut 50 Jahren Einwanderung ist es sicher an der Zeit, sich an den Hochschulen im Lehrerbildungsfach Germanistik darum zu bemühen, dass der auf einsprachige Schüler hin orientierte Deutschunterricht zu einem Modell der Vergangenheit wird. – Nachhaltigkeit ist nicht nur im Finanzbereich gefragt!

VORTRAG

Ich freue mich sehr darüber, heute, zu Beginn des Jahres 2012 hier in Giessen in einem interdisziplinären Rahmen vor einem ausgesprochen interessierten Publikum sprechen zu dürfen. Das Thema begleitet mich schliesslich seit 1970, als ich an dieser Universität meine Arbeit in der Lehrerbildung begann. Damals erlebten wir gerade eine didaktische Wende – und ich denke, heute auch. Damals war das sprachliche Lehr- und Lernziel die *Kommunikative Kompetenz* und wir arbeiteten an den berühmt-berüchtigten Hessischen Rahmenrichtlinien mit ihrer emanzipatorischen Ausrichtung. Die sprachlichen Basiskompetenzen konnten bei Schülern und Lehrern als gesichert gelten und vorausgesetzt werden. Der Kollege AUGST lud nach Siegen ein zu einem Symposium zum Thema „Welchen Sinn hat der Grammatikunterricht in der Schule?“ (gedruckt 1976 in der Zeitschrift *Diskussion Deutsch*). Und die Vorstellung, dass er im gegebenen schulischen Kontext überflüssig sein könnte, lag in der Luft. Wie bekannt, wurde der Grammatikunterricht nicht abgeschafft, sondern lebte weiter als ungeliebter Unterrichtsgegenstand.

Sodann kam, zumindest für mich, seine „Ehrenrettung“ im Kontext von *Deutsch als Zweitsprache*. Allerdings war nun eine etwas andere Variante gefragt, nämlich die von ‚Deutsch als Fremdsprache‘. Denn in den achtziger Jahren nahm man die ausländischen Schüler wahr – und, was heute vielleicht überraschend klingt: sie zählten doppelt bei der Lehrerzuweisung! Außerdem beschäftigte man zusätzlich Muttersprachen-Lehrer für andere Sprachen. Für Türkisch hatte das Land Hessen etwa 280 Lehrer eingestellt. Dazu gab es Projekte mit dem Ziel der Erarbeitung von Maßnahmen zur Eingliederung der Kinder in die Regelklasse. Man suchte vorübergehende Lösungen.

Wenn ich die pädagogisch-didaktische Situation heute betrachte, so scheint man dauerhaften Konzepten kaum näher gekommen zu sein:

- Das Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache (DaZ) konnte zwar an Boden gewinnen – siehe die Einrichtung des Aufbaustudiengangs 1983 in Gießen.
- Der PISA-Schock jedoch offenbarte die Schwachstellen des deutschen Schulsystems: es produziert „Risikoschüler“. Das ist schlecht und der neue Sprachgebrauch erklärt es uns: „Humankapitalressourcen“ bleiben ungenutzt. Eine Studentin sprach gar von „defizitären Kindern“.

Ich möchte das Defizit eher im gesamten Bildungssystem sehen, das für eine Schülerklientel erstellt wurde, die es so nicht mehr gibt, eine, die ethnisch und sprachlich homogen ist. Folglich darf man das Fach Deutsch auch nicht mehr naiv als Muttersprachfach bezeichnen. Was ist es aber dann?... Vorbilder gibt es nicht. Die Zeit wird es zeigen. So wie die Politik Abschied von der Bahauptung nehmen musste, Deutsch sei kein Einwanderungsland wird die Deutschdidaktik sich der Realität der sprachlich heterogenen Schülerschaft früher oder später stellen müssen.

Wie kann das erfolgen? Was gibt es heute schon? – Natürlich habe ich keine Patentrezepte. – Zur Annäherung an Lösungen möchte ich kurz die gegenwärtige Situation skizzieren: Sie zeichnet sich aus durch die schülerseitige Kompetenzorientierung, Niveaustufungen sowie eine Standardisierung bei Leistungsbeurteilungen. Dem Anspruch der empirischen Bildungsforschung entsprechend sollen die Fächer ihre Lehr-Lerninhalte modellieren, um die Zielerreichung messen zu können. Nun hat das Fach Deutsch, wie bekannt, kein Gesamtmodell für Leistungsniveaus vorlegen können. Zugleich attestiert man ihm seine

überragende Bedeutung für das verbale Lernen in anderen Fächern. Dabei beachte man den akrobatischen Seilakt: gemessen werden soll nur das was in einem Fachgebiet gelehrt worden ist!

Dass das Fach Deutsch nicht in das Korsett hineinpasst, wundert nicht. Denn hier gilt, dass die Sprachaneignung nicht nur nicht auf ein Fach beschränkt ist, sondern zu großen Teilen außerhalb der Schule und vor Schulbeginn erfolgt. Das gilt für alle Schüler, aber für solche mit einer weiteren Umgangssprache ist dieser Punkt besonders brisant. Die Unterschiede in den sprachlichen Voraussetzungen, die für das schulische Lernen förderlich sind, kann man mit Händen greifen. Sie zeigen sich in allen Arbeitsbereichen des Sprachhandelns, beim Lesen, Schreiben, Erzählen etc.. Das Prinzip des Aussitzens kann also nicht mehr greifen, auch sind solche Maßnahmen unzureichend, die die Schüler am Rande der Gesellschaft in randständigen Schulen (Hauptschulen) mit randständigen Lehrkräften alleine lassen.

Nun gibt es landauf landab das Zauberwort *F ö r d e r u n g* und schon im Plural die „Förderbedarfe“. Was ist das? Es betrifft wohl „Deutsch als Zweitsprache“ für die Bedürftigen, die Auffälligen, auf dass sie gehoben werden auf das Normalplateau und gleichartigen Unterricht bekommen können. Also DaZ als Reparaturmaßnahme und besondere Förderung in der Vorschulzeit – damit der Deutschunterricht so wie gewohnt sich weiterhin vornehmlich auf die Arbeitsbereiche des Sprachhandelns, wie Lesen und Schreiben, Rechtschreiben, °ergänzt durch mündliche Interaktionsformen° konzentrieren kann. Dabei lässt man dann die Aspekte des Sprachmaterials gleichsam unter der Hand implizit mitlaufen. Zur Eingliederung in den Alltag der Regelschule gab und gibt es zudem Forschungsprogramme und kommerzielle Materialerstellung. Diese kreisen im allgemeinen um Sprachstandsdiagnosen, die an einigen Indikatoren fest gemacht werden und in der Verlängerung zu eben den Förderaktivitäten führen, die inhaltlich bzw. thematisch konzipiert sind. – Das ist offenbar nicht ausreichend.

Der Mainstream der Deutschdidaktik hat sich jedenfalls die neue Herausforderung noch nicht zu eigen gemacht. Zum Beweis führe ich die in letzter Zeit erschienenen Handbücher an. Da findet man nun jeweils als Appendix zu den einzelnen Kapiteln Ausführungen dazu, wie sich der betreffende Bereich für Zweitsprachler darstellt. So im Handbuch der Deutschen Sprache, hg. Von Bredel u.a., 2003. Das ist keine ernsthafte Integration der anstehenden Arbeitsaufgabe, sondern ein Abschieben in die Rolle eines Anhängsels.

Auch in den Nationalen Bildungsstandards findet sich etwas Hinzugefügtes. Immerhin ist es vom Unterrichtsgeschehen her gedacht. Da heißt es für die Klasse 4: *Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen entdecken*; und für die Sekundarstufe I etwas seltsam formuliert: *Mehrsprachigkeit (Schülerinnen und Schüler mit anderer Muttersprache) zur Entwicklung von Sprachbewusstheit und zum Sprachvergleich nutzen*. Man kann sich fragen: geht es hier um das Nutzen der Mehrsprachigkeit generell oder das Nutzen einzelner Schüler bzw. Schülergruppen? Und überhaupt – für wen ist der Nutzen? Sicherlich für alle! Jedoch muss dazu die Frage gestellt werden: Können das die Lehrkräfte? Haben sie nicht eher ANGST davor, andere, ihnen nicht geläufige Sprachen in den Unterricht einzubeziehen?

Ein weiterer gegenwärtiger Ansatz zielt darauf ab, junge Leute mit Migrationshintergrund, die Abitur gemacht haben, für den Lehrer-Beruf zu gewinnen. Dahinter steht die Hoffnung, dass diese eine sprachliche und kulturelle Brückenfunktion übernehmen könnten. Doch generell

sind diese Personen nicht in ihrer Familiensprache hinreichend literalisiert und daher können sie sie nicht bewusst und sicher im pädagogischen Kontext einsetzen. Welche Fehleinschätzung dem zugrunde liegt, zeigte sich in einem Fall, wo eine „Expertin“ im universitären pädagogischen Kontext herangezogen wurde und deren „muttersprachlich“ unzureichende Texte dann in einer pädagogischen wissenschaftlichen Zeitschrift abgedruckt wurden. (Es handelt sich um eine Nummer der GRUNDSCHULE, die zweisprachig Türkisch und Deutsch 2010 erschien). - Das ist eine Gegebenheit, die bei einer englischsprachigen Ausgabe doch wohl undenkbar ist. Für die „Familiensprachen“ aber fehlen die Gegenkontrollen! Die Möglichkeiten, hier Abhilfe zu schaffen, sind gegenwärtig allerdings sehr gering. Denn es gibt diese Sprachen zwar im universitären Fächerspektrum, aber kaum aufgearbeitet mit didaktischer Zielsetzung für schulische Belange. Und, was am entscheidendsten ist: die Wertschätzung gerade der sog. Familiensprachen für schulisches Lernen ist in der Gesellschaft nicht vorhanden.

Das erkennen wir auch im akademischen Bereich sehr deutlich bei der Einwerbung bzw. Zuweisung von Finanzmitteln für Forschung und Lehre. Ein Überblick lässt erkennen, dass man sich zumeist auf die Sprachentwicklung und Aneignungsprozesse der Zuwandererkinder im DEUTSCHEN konzentriert, mit wenigen rühmlichen Ausnahmen. – Hier sind vor allem die Forschungs-aktivitäten des großen BLK Modellprogramms FörMig zu nennen. Die Kurzform steht für “Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“. Die Bund-Länder-Konferenz ist mittlerweile abgeschafft. Das mehrjährige Programm hatte einen konkreten Praxisbezug und 11 Bundesländer waren daran beteiligt, Hessen allerdings nicht. Die veröffentlichten Ergebnisse sind im Verlag Waxmann erschienen.

Das Projekt zeichnete sich dadurch aus, dass die sog. Familiensprachen existentiell berücksichtigt wurden. Im Fokus steht dabei eine durchgängige, nachhaltige, aufbauende Unterstützung für Bilinguale in ihren *b e i d e n* Sprachen. Sehr interessant für die Spracherwerbsforschung ist, dass man dort auch die allgemeinen Entwicklungsstufen der fremden Muttersprachen ins Auge gefasst hat. Ein Beispiel ist etwa der Erwerb der Kategorien PASSIV oder FUTUR. Dazu gilt: Wenn diese strukturell einfach, häufig und in einer anderen Erstsprache schon erworben und geläufig sind, kann sich die kategoriale Bewusstmachung im Deutschen darauf stützen. Sie ist dann leichter, eingängiger. Arbeiten zur Erwerbsreihenfolge von grammatischen Strukturen gibt es aus diesem Projekt neben *Deutsch für Englisch, Türkisch und Russisch*.

Das Modellprogramm FörMig war in Hamburg angesiedelt, unter der Führung von Erziehungswissenschaftlern (*Ingrid Gogolin* u. *U. Neumann*) und dem DaZ-Experten der ersten Stunde *Hans Heinz Reich* aus Landau. – Eine Art Fortführung als Koordination von Forschungsvorhaben, nun finanziert vom BMBF, ist auch in Hamburg angesiedelt, und zwar unter der Leitung der Germanistin *Angelika Redder*. Es zeichnet sich durch eine andere Ausrichtung aus: die Zusammenarbeit mit der Psychologie, insbesondere auch der Psychometrie.

Für den Bezug zum Deutschunterricht und die Lehrerbildung war die Zusammenarbeit der FörMig Wissenschaftler mit der Arbeitsgruppe um *Konrad Ehlich* in München sehr fruchtbar. (Als Literaturangabe verweise ich besonders auf den *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*, hg. von Konrad Ehlich u.a., 2008, BMBF: Bildung und Forschung Bd. 29 I u. II, auch als Download). Dort hat man die komplexe Sprachkompetenz analytisch auf

Basisqualifikationen zurück geführt, die als Aufgaben des Spracherwerbs und Sprachgebrauchs anzusehen sind. Es sind dies die 6 Bereiche
die phonische # die semantische # die morphologische
die pragmatische # die literale und # die diskursive BASISQUALIFIKATION.

Für unseren Zusammenhang gilt Folgendes,

- die phonische und die literale Komponente spielen schon immer im üblichen Deutschunterricht eine Rolle,
- die pragmatische/funktionale und die diskursive, die Narration und den Dialog betreffende Komponente, ist bei Mehrsprachigen für Transfer zugänglich,
- während die semantische und morphologisch-syntaktische besonderer Aufmerksamkeit bedarf.

Beim letzten Punkt geht es, etwas vereinfacht ausgedrückt, um den bedeutungstragenden Wortschatz und die die strukturelle Ordnung stiftende Grammatik.

An dieser Stelle nun ist der von mir geforderte *N e u a n s a t z* zu verorten. Die Redemittel müssen sich alle Schüler aneignen, bei den Monolingualen kann das im Wesentlichen beiläufig, implizit erfolgen, bei den Zweitsprachlern bedarf es sorgfältiger Zuwendung, Überwachung und Evaluation. Das soll nicht heißen, dass man die Redemittel – den Wortschatz und die grammatischen Regeln – bewusst lehrt und lernt wie Vokabeln oder etwa die Präpositionen-Rektion in Sprüchen wie „mit, nach, aus, von, zu, bei - schreib stets mit dem Falle 3!“ Aber die Lehrkräfte als sprachliche Vorbilder und Lehr- und LernorganisatorInnen sollten bewusste sprachstrukturelle Kenntnisse haben.

Wie auch andernorts von Kollegen festgestellt wurde, so musste auch ich in meinen jährlich durchgeführten Blockseminaren erkennen, dass es bei Lehramtsstudenten in diesem Punkt einen sehr hohen Förderbedarf gibt. Sogar in einem Handbuch für Lehrkräfte „Deutsch als Zweitsprache“ (2003, Schrödel-Verlag) findet man dieses metasprachliche Defizit, wenn ein OBJEKT und ein ATTRIBUT nicht auseinander gehalten wurden, denn als Beispiel für ein Genitivobjekt wird dort angegeben ‚Die Mutter *meiner Freundin* ist Lehrerin‘. Hier handelt es sich sogar um eine Liste von sog. STOLPERSTEINEN, auf die oft rekurriert wird.

Einem ‚Lateiner‘ wäre diese Verwechslung sicher nicht unterlaufen. Doch müssen wir für die Deutschdidaktik nunmehr Lateinunterricht propagieren, um die morpho-syntaktischen Eigenschaften von eigenen und fremden Sprachen durchschauen und benennen zu können? Das wäre meines Erachtens ein umständlicher Umweg. Wie aber kann man lernen, die Sprachmittel der Eigensprache in ihrem Formenbestand, ihrer Funktion und Bedeutung genau zu erfassen und terminologisch zu beschreiben?

Ich denke, allein schon durch einen analysierenden Umgang im Gegensatz mit anderen Sprachewn ist viel gewonnen, also durch **Übersetzen** und das Heranziehen von **zweisprachigen Wörterbüchern**. Das sind Strategien, Operationen, die aus dem schulischen Fremdsprachunterricht bekannt sind. Hier nun sind sie anzuwenden auf die Familiensprachen und können positive Effekte für die Reflexion über Sprachmaterial der deutschen Sprache haben. Solche Aktivitäten sind nützlich für Lehrerkandidaten, und auch für Schüler geeignet – sie sollten also in die Lehrerbildung eingehen! Damit wird neues didaktisches Brauchtum geschaffen. Die beherrschte Sprache wird operational zum Reflexionsgegenstand gemacht. Zudem kann man anknüpfen an unterrichtliches Handeln des Erstunterrichts im Lesen und Schreiben. Denn auch hier werden den kleinen Schülern schon bekannte, gekonnte

Sprachelemente bewusst gemacht, man b e h a n d e l t Sprache, spricht über das Wort, die Silbe, den Laut. Verwunderlich ist, dass im weiteren Verlauf der jahrgangsbezogenen Curricula bisher als grammatische Methoden einzig die Glinz'schen Proben erscheinen. Satzteile werden verschoben, ersetzt, ausgelassen etc..

Diese *intralingualen* Operationen, die auf einem vorhandenen Sprachgefühl aufbauen, sind für Nicht-Muttersprachler sicherlich weniger geeignet. Neue Wege zum Aufbau metasprachlichen Wissens, zum Lernen und Anwenden der grammatischen Terminologie zeigen sich jedoch durch die Blickrichtung von außen auf die deutsche Sprache. Ein eindrucksvolles Beispiel ist das Erkennen der Wortart Adverb – im Englischen mit der Endung **-ly**, wie *slow – slowly*, z.B. *He is slow.* bzw. *He rides slowly.* Hier ist im Gegensatz zum Deutschen eine deutliche Markierung vorhanden, auf die man in Schulklassen mit Englischunterricht zurückgreifen kann.

Für die Lehrerbildung und für die Schülere Köpfe wäre also eine Harmonisierung der Grammatikarbeit aller sprachlicher Fächer von Nutzen! - Schauen wir noch einmal auf das Attribut in dem obigen Beispiel: Die Zuordnung zu seinem Bezugswort ließe sich durch Paraphrasieren und eben besonders gut auch durch Übersetzung ermitteln – eine *interlinguale* Operation, vielleicht ein Trick, den die Bilingualen nützen könnten?

- *Die Mutter meiner Freundin ist Lehrerin*
- *Arkadasimin annesi ögretmen* (türkisch: anne-Mutter, ögretmen-Lehrer)
- *My friend's mother is a teacher*
- *Meiner Freundin ihre Mutter ist Lehrerin ...*

Grammatik ist also spannend, wenn man Sprachen als Ganzes oder in konkreter realisierter Form vergleicht!

Man kann Fragen stellen wie:

- Wozu nützt das Grammatische Geschlecht und der Artikel, wenn andere Sprachen ohne dies auskommen?
- Kann man sich eine Sprache ohne das Konzept von HABEN vorstellen? Wieviele Bedeutungen/Funktionen von HABEN gibt es, und wie erscheinen sie in anderen Sprachen?
- Wie ist ein Relativsatz ersetzbar?

In dem Zusammenhang lassen sich auch nützliche strategische Kompetenzen erwerben, z.B.:

- Wie gehe ich mit einem zweisprachigen Wörterbuch um?
- Was ist jeweils zu den Wörtern vermerkt? (Lemmata)
- Ist die alphabetische Reihenfolge in der anderen Sprache die gleiche wie im Deutschen? (z.B. **u** und **ü** – Umlaut nicht nacheinander vermerkt)

Ich behaupte, dass man mit der angedeuteten Neuorientierung 4 Fliegen mit einer Klappe schlagen kann, und zwar:

1. Die Kinder nicht-deutscher Muttersprache können sich akzeptiert, gleichwertig und h e i m i s c h fühlen (interlinguale Proben!).
2. Einheimische Kinder lernen Orientierungswissen und Lernstrategien im Umgang mit Sprachen. Sie lernen, ihre beherrschte Sprache aus einer Distanz zu betrachten.
3. Lehrer können ihre Angst vor nicht beherrschten Sprachen abbauen, kennen Zugangsweisen.

4. Das Hochschulfach Deutschdidaktik bekommt Unterstützung durch die Kooperation mit anderen Sprachfächern, dabei auch einen stärkeren Zugang zur allgemeinen Linguistik und kognitiven Grammatik.

Eine Konsequenz davon ist sicherlich, dass im fachdidaktischen Bereich andere Schwerpunkte zu setzen sind. Ich denke hier z.B. an die traditionell dominante Rolle der Rechtschreibung .

Zum Abschluss lassen wir einmal Revue passieren, was ein Lehrer für seinen Deutschunterricht professionell so leisten muss:

* Er/sie muss Unterrichtseinheiten planen, dabei den INPUT/Texte auswählen. Hierzu ist ein **Doppelfilter** vonnöten, denn zu dem Kriterium der Altersgemäßheit kommt das der Eignung für Zweitsprachler.

* Er/sie muss den OUTPUT, die Schülerproduktionen, beurteilen. Dazu bedarf es eines besonderen **Röntgenblicks**.

* Er/sie muss Aufgaben stellen, **Textentlastung** geben können.

*Er/sie muss korrektive Rückmeldungen geben. Dafür ist es notwendig, adressatenbezogen zwischen **explizitem** und **implizitem** sprachlichem Lehren und Lernen unterscheiden zu können.

* Er/sie muss generell zum Sprachenlernen motivieren, **Identitätsangebote** geben – auch unter Einbeziehung der Eltern.

Kurz: der Deutschunterricht soll alle Schüler fördern und dazu braucht die Lehrkraft eine neue **linguistische Brille** und natürlich die Zuarbeit von Experten für Sprachenpaare.

Und für alle muss gelten: ° BILINGUALITÄT IST KEINE KRANKHEIT ! °

THESEN

1. Der neuen demografischen Konstellation in den Klassenzimmern kann man nicht mit dem traditionellen Brauchtum des muttersprachlichen Deutschunterrichts begegnen. Eine **Neuorientierung** ist vonnöten. Die Fachdidaktik muss sich öffnen – für andere Sprachen und Kulturen.
2. Die individuelle Mehrsprachigkeit der Schüler fremder Herkunft muss nicht nur als Ausgangs- sondern auch als Zielpunkt didaktischen Handelns akzeptiert sein. Die sprachliche Kompetenz von Bilingualen ist grundsätzlich als eine Einheit zu sehen. Es gibt erwiesenermaßen **Transfereffekte** bezüglich der Sprachen infolge kognitiver Vernetzung.
3. Das Fach Deutsch für das Lehramt muss in Forschung und Lehre „Deutsch als Zweitsprache“ **nicht additiv** sondern **integriert** bearbeiten, und zwar in allen Arbeitsbereichen des sprachlichen Handelns (mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch).
4. Lehrer brauchen **metasprachliche** Kenntnisse und Fähigkeiten, die über die deutsche Schulgrammatik und Germanistik hinausgehen. Sie müssen die spezifischen für Zweitsprachler schwierigen sprachstrukturellen Eigenschaften des Deutschen kennen und deren Lehr- und Lernbarkeit abschätzen können (explizit vs. Implizit).
5. Studenten des Schulfaches Deutsch sollten Prinzipien der **allgemeinen Linguistik** kennen und eine „Familiensprache“ als Kontrastsprache, z.B. Türkisch, in ihren Grundzügen lernen, um den Blick von außen auf die deutsche Sprache zu schärfen.
6. Von einer Neukonzipierung des Deutschunterrichts in dem genannten Sinne profitiert insbesondere der Lernbereich „Reflexion über Sprache“, da neben dem handlungstheoretischen Ansatz die konkreten Redemittel stärker ins Blickfeld kommen. Die Ergänzung der **intra lingualen** Sprachbetrachtung im Grammatikunterricht durch die **interlinguale** wird allen Schülern zugutekommen!
7. Die **Neuen Medien** sind aufgrund ihres reichhaltigen Angebots geeignet, sprachliche Diversität zu fundieren ohne die deutsche Sprache zu vernachlässigen. Nötig ist dafür jedoch ein wissenschaftlich basiertes metasprachliches Orientierungswissen für die Lehrkräfte der Zukunft.