

**Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:**



**Halbjahresschrift für die Didaktik  
der deutschen Sprache und  
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>  
15. Jahrgang 2010 – ISSN 1431-4355  
Schneider Verlag Hohengehren  
GmbH

*İnci Dirim & Marion Döll*

**MEHRSPRACHIGKEIT UND  
DEUTSCH ALS  
ZWEITSPRACHE IN DEN  
BILDUNGSSTANDARDS FÜR  
DAS FACH DEUTSCH**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 15. H. 29. S. 5-14.

---

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

İnci Dirim & Marion Döll

## MEHRSPRACHIGKEIT UND DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE IN DEN BILDUNGSSTANDARDS FÜR DAS FACH DEUTSCH

### 0 Einführung

In den vergangenen Jahren wurde in den deutschsprachigen Ländern auf der Grundlage empirischer Untersuchungen intensiv an den Bildungsstandards für das Fach Deutsch gearbeitet. Der Vergleich der nun veröffentlichten deutschen (Stand 2004) und österreichischen Fassungen (Stand 2008) für die 4. Jahrgangsstufe zeigt, dass sich die Standards in beiden Staaten weitgehend decken und teilweise im Wortlaut entsprechen. Die Bildungsstandards dienen allgemein, so die österreichische Bildungsministerin Elisabeth Geher im Vorwort der neuesten Fassung, dazu, „die Qualität schulischer Bildung, die Vergleichbarkeit schulischer Abschlüsse sowie die Durchlässigkeit des Bildungssystems zu sichern“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2006: 5). Sie seien ein nützliches Instrument zur Qualitätssicherung, lieferten jedoch keine erschöpfende Beschreibung von Bildungszielen und definierten stattdessen Grundkompetenzen. Sie könnten in vielerlei Hinsicht beim Aufbau qualitätsfördernder Maßnahmen nützlich sein, z. B. allgemein als Orientierungshilfe für Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler sowie Eltern oder für Lehrerinnen und Lehrer Anstoß zur Sicherung von verbindlichen Niveaus durch gezielte Förderung und Impuls für verbesserte Diagnostik bzw. für verstärkte Qualifizierung auf diesem Gebiet (vgl. a.a.O.: 7).

Die Entwicklung und Implementierung von Bildungsstandards wurde von Beginn an intensiv und kontrovers diskutiert. Anders als Lehrpläne sind sie outputorientiert konzipiert, geben das Ziel von Unterricht und/oder Bildungsgängen vor: „In Bildungsstandards drückt sich die Erwartung an das aus, was am Ende eines Bildungsprozesses – eines Abschnitts davon oder des gesamten Bildungsgangs – an Fähigkeiten (oder, wie derzeit en vogue ist zu sagen: Kompetenzen) erreicht sein soll. In Curricula wird festgehalten, vermittels welcher Inhalte und Lehrverfahren das Erreichen der Standards sich vollziehen soll. [...] Und arrondiert wird dieses Gesamtgefüge durch Prüfungen der unterschiedlichsten Art [...]“ (Gogolin 2005: 114)

Bildungsstandards sind Ausdruck einer ökonomischen Perspektive auf Bildungssysteme; die Steigerung und Sicherung von Effizienz, Qualität, Konkurrenzfähigkeit usw. ist hierbei im Fokus, das lernende Subjekt steht nicht im Vordergrund. Es geht vielmehr darum, die *Masse* von Schülerinnen und Schülern hinsichtlich ihrer Fähigkeiten zu „standardisieren“. Oder überspitzt formuliert: So wie Hardware-Standards dafür Sorge tragen, dass eine in Ostasien produzierte Komponente (z. B. ein USB-Stecker) mit einem in Nordamerika hergestellten Bauteil (USB-Buchse) kompatibel ist, sollen Bildungsstandards sicherstellen, dass Schülerinnen und Schüler aus Vorarlberg und Niederösterreich bzw. aus Sachsen und Bremen am Ende eines Bil-

dungsgangs über dasselbe Set an Grundfähigkeiten verfügen, auf die in der weiteren Bildungslaufbahn garantiert aufgebaut werden kann.

Die Kritik an den Bildungsstandards ist vielschichtig. Aus bildungstheoretischer Perspektive ist zu fragen, ob *Bildung* überhaupt gemessen werden kann – oder wie Adelheid Hu fragt: „Kann man messbare und abprüfbare Kompetenzen mit *Bildung* [Hervorhebung im Original] gleichsetzen“ (Hu 2005: 124)? Die Antwort hierauf ist eindeutig: Messung ist mit einem modernen, Emergenz und Prozesshaftigkeit umfassenden Bildungsbegriff nicht vereinbar (a.a.O.). Es sollte daher vielmehr von *Fähigkeits-* oder *Leistungsstandards* gesprochen werden. Aus lernkultureller Perspektive ist zu kritisieren, dass Bildungsstandards Lehrkräften prinzipiell zwar mehr Autonomie hinsichtlich inhaltlicher und methodischer Gestaltung ihres Unterrichts einräumen, aber eine nicht unerhebliche Gefahr der Etablierung eines teaching to the test, d. h. einer Konzentration auf die in Vergleichsarbeiten und Lernstandserhebungen dominierenden Kompetenzbereiche, bergen (Hu 2005: 126, Krumm 2006: 68). Zudem besteht die Möglichkeit der methodischen Desorientierung der Lehrkräfte, wenn zwar das (Lern-) Ziel bekannt gegeben, der Zugang zu entsprechenden fachdidaktischen Konzepten jedoch nicht sichergestellt ist oder die Fachdidaktiken entsprechende Konzepte aufgrund von Forschungs- und Entwicklungsdesiderata (noch) gar nicht bereithalten: Die Autonomie könne daher zu methodischer Beliebigkeit bis hin zur Orientierungslosigkeit führen (Hu 2005: 126). Bezogen auf die Standards für Sprachen wird zudem von Roche kritisiert, dass Spracherwerbsprozesse in den Beschreibungen keinen Niederschlag finden; seine Kritik bezieht sich auf den Fremdsprachenunterricht, kann jedoch auch auf Deutschunterricht und Deutschenerwerb übertragen werden: „Ohne die Berücksichtigung der Forschungsergebnisse [der Spracherwerbsforschung] können wir zwar immer wieder neue Standards, Prüfungen usw. erfinden, einen älteren Standard durch einen neueren ersetzen und so an die (bildungs-)politischen Erfordernisse seiner Zeit anpassen, kommen aber im Grunde der Problematik eines effizienteren und nachhaltigen Fremdspracherwerbs damit nicht näher“ (Roche 2005: 229).

## 1 Bildungsstandards für das Fach Deutsch

Sowohl in der deutschen als auch in der österreichischen Fassung der Bildungsstandards, die in beiden Staaten verbindlich sind, wird die Bedeutung des Faches Deutsch für das Erreichen der Zielvorgaben der Bildungsstandards im Deutschen hervorgehoben. Der Unterrichtsgegenstand Deutsch schaffe „im Mündlichen und Schriftlichen wesentliche Voraussetzungen für alle anderen Unterrichtsgegenstände, für den weiterführenden Unterricht, für viele Kommunikationssituationen und für mündlichen Mediengebrauch. [...] Er [der Unterrichtsgegenstand Deutsch] hat dadurch eine grundlegende und fächerübergreifende Bildungsaufgabe und führt die Kinder in besonderer Weise ein, am sozialen und kulturellen Leben teilzunehmen“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2006: 12). Ähnlich wird in der deutschen Fassung der Bildungsstandards für das Fach Deutsch formuliert:

Aufgabe des Deutschunterrichts in der Grundschule ist es, den Schülerinnen und Schülern eine grundlegende sprachliche Bildung zu vermitteln, damit sie in gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen handlungsfähig sind. Deshalb fördert der Deutschunterricht in der Grundschule die sprachlichen Fähigkeiten jedes einzelnen Kindes so umfassend wie möglich und führt zum selbständigen Lernen hin [...]. Die Beherrschung der deutschen Sprache ist für alle Kinder eine wichtige Grundlage für ihren Schulerfolg, denn Sprache ist in allen Fächern Medium des Lernens (KMK 2005a: 6).

In diesem Zusammenhang wird in der Einführung in die deutschen Bildungsstandards auf Kinder eingegangen, die Deutsch als Zweitsprache lernen:

Für viele Kinder ist die deutsche Sprache nicht die erste und nicht die Familiensprache. Sie verfügen dadurch z. T. über andere sprachliche Erfahrungen und Kompetenzen als einsprachige Kinder. Der Deutschunterricht sollte dies auch für eine interkulturelle Erziehung aller Kinder nutzen. Bei manchen Kindern mit anderer Herkunftssprache müssen durch entsprechende Fördermaßnahmen Grundlagen für schulisches Lernen in der Unterrichtssprache Deutsch erst gesichert werden (a.a.O.).

Wenn auch nicht derart ausführlich und eher indirekt, wird auch in der österreichischen Fassung der Bildungsstandards für das Fach Deutsch auf die genannte Gruppe eingegangen: „Dabei vermittelt der Deutschunterricht der Grundschule die elementaren Grundlagen deutscher Sprache und Literatur, bezieht aber auch andere Sprachen, Texte und Kulturen – insbesondere die in der Klasse vertretenen – mit ein“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2006: 13).

Zwar scheinen diese Bezugnahmen angesichts der großen Gruppe mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher in den Großstädten Deutschlands und Österreichs (sowie autochthoner Minderheiten) etwas spärlich; dennoch wird damit versprochen, auch die besonderen Bedürfnisse und Ressourcen dieser Schülerinnen und Schüler in den Blick zu nehmen. Die interessierende Frage ist nun, inwiefern diese Gedanken in Standards und flankierende didaktisch-methodische Hinweise und Empfehlungen beider Fassungen Eingang gefunden haben. Im Folgenden sollen der Einbezug anderer Sprachen als Deutsch und die Eignung der Standards als Grundlage für die Entwicklung sprachstandsdiagnostischer Verfahren für die Erfassung des Sprachstands im Deutschen als Zweitsprache untersucht werden. Dabei wird beispielhaft auf die oben zitierten beiden Fassungen der deutschen und österreichischen Bildungsstandards für das Fach Deutsch Bezug genommen. Die veröffentlichten Bildungsstandards anderer Schulstufen erbringen im Hinblick auf die Zielsetzung des vorliegenden Beitrags keine neuen Erkenntnisse, sodass es angesichts des knappen Rahmens angemessen erscheint, keine weiteren Varianten der Bildungsstandards einzubeziehen. Auf eine Feinanalyse der Unterschiede zwischen der österreichischen und deutschen Fassung wird ebenfalls verzichtet, da auch sie keine für die gewählte Fragestellung relevanten Ergebnisse liefern würde. Beide Staaten – so viel kann an dieser Stelle festgehalten werden – verfolgen mit den Bildungsstandards im Allgemeinen und im Hinblick auf den Umgang mit Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit im Besonderen dieselbe Linie, die am Beispiel der gewählten beiden Bereiche ausgearbeitet und kritisch hinterfragt werden soll.

## 2 Aufbau der Bildungsstandards für das Fach Deutsch

Die österreichischen Bildungsstandards für das Fach Deutsch der 4. Schulstufe werden auf Basis der – wie betont wird, vielfach miteinander verknüpften – folgenden Kompetenzbereiche modelliert: „Hören, sprechen und miteinander reden“, „Verfassen von Texten“, „Rechtschreiben“, „Lesen – Umgang mit Texten und Medien“ und „Einsicht in Sprache durch Sprachbetrachtung“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2006: 14f.).

Die Bedeutung dieser Kompetenzbereiche für die Arbeit in der Grundstufe wird erläutert und sie werden in Einzelkompetenzen unterteilt, die die Bildungsstandards selbst darstellen. Als Grundlage für die Erfassung der Bildungsstandards werden schließlich einzelne Aufgabenbeispiele vorgestellt, die in fünf Schwierigkeitsgraden (Stufen) präsentiert werden.

Die deutschen Bildungsstandards für das Fach Deutsch der 4. Jahrgangsstufe sind ähnlich modelliert und werden in vergleichbarer Form wie die österreichischen dargestellt; es gibt hier jedoch vier Kompetenzbereiche und den im Modell eigens genannten Bereich der „Methoden und Arbeitstechniken“. Dieser stellt jedoch keinen eigenständigen Kompetenzbereich dar und werde im Zusammenhang mit den einzelnen Bereichen erworben (KMK 2005a: 7). Die vier spezifischen und eigenständigen Kompetenzbereiche sind demnach „Sprechen und Zuhören“, „Schreiben“, „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ und „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ (KMK 2005a: 7). Der in den österreichischen Standards explizit benannte Kompetenzbereich „Rechtschreiben“ ist in der deutschen Fassung in den Kompetenzbereich „Schreiben“ integriert.

## 3 Mehrsprachigkeit

Auch wenn die den Einbezug von Mehrsprachigkeit „anmahenden“ Formulierungen der betrachteten Fassungen der Bildungsstandards sehr knapp gehalten sind, wird deutlich, dass der Tatsache Rechnung getragen werden soll, dass Schülerinnen und Schüler, die den Deutschunterricht besuchen, Deutsch nicht in jedem Fall als Erstsprache lernen. Außerdem geht es darum, dass Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt als Ressourcen genutzt werden sollen. Mit diesen Hinweisen wird – wenn auch sehr zurückhaltend – das Konzept eines Deutschunterrichts angedeutet, nach dem dieser ein über die alleinige Beschäftigung mit dem Deutschen hinausgehendes sprachenübergreifendes Unterrichtsfach darstellt, das den Schülerinnen und Schülern grundsätzlich ermöglicht, sich mit dem Phänomen Sprache fundiert und differenziert auseinander zu setzen. „Sprache“ muss dabei nicht in jedem Fall gleich „Deutsch“ sein. Vielleicht sogar, so könnte die Annahme lauten, werden Ansätze eines Unterrichtsfachs Deutsch benannt, das sich für die Entwicklung einer bildungsbezogenen Mehrsprachigkeit unter „dem Dach“ des Deutschen zuständig fühlt. Ein Unterrichtsfach vielleicht, in dem die verschiedenen Zugänge zum Deutschen integrativ bearbeitet werden, in dem Deutsch als Zweitsprache einen wertschätzenden Platz erhält und nicht als „zweitrangige“ Sprache verdrängt wird (vgl.

Boeckmann 2009). Ein Fach, in das Schülerinnen und Schüler Erfahrungen mit ihren Familiensprachen einbringen können, in das diese Sprachen auf verschiedene Weise eingebacht werden. Wünschenswert wäre auch ein Deutschunterricht, der Erwerbssequenzen des Deutschen als Zweitsprache berücksichtigt und die beim Erwerb des bildungssprachlichen Deutsch möglichen Übertragungen aus den Familiensprachen der Kinder kontrastiv einbezieht. So könnten z. B. Interferenzen aus anderen Sprachen als Deutsch den Kindern durch kleine Sprachvergleiche bewusst gemacht werden. Zu all diesen Möglichkeiten sind bereits zahlreiche Unterrichtsvorschläge und -versuche veröffentlicht worden, z. B. zum Einbezug der Mehrsprachigkeit in den Deutschunterricht (Schader 2004) und zum interkulturellen Deutschunterricht (Oomen-Welke 2006). Weitere Publikationen könnten an dieser Stelle zahlreich genannt werden, aus Platzgründen wird darauf verzichtet.

Die Erwartung ist, dass in den Bildungsstandards, z. B. in den formulierten Aufgaben, Hinweise auf die Sprachenvielfalt zu finden sind. Möglich wäre z. B., dass in Bezug auf den Standard „Gespräche führen“ eine Aufgabe zur Beschreibung mehrsprachiger Unterhaltungen in der eigenen Umgebung (Elternhaus, U-Bahn, Freundeskreis,...) gestellt wird. Möglich wäre im Kompetenzbereich „Lesen“ auch eine Aufgabe zu einem in einer anderen Sprache als Deutsch gelesenen Buch (vgl. den Vorschlag von Lütje-Klose & Dirim 2009).

Die Lektüre und Analyse der beiden Fassungen der Bildungsstandards ergibt allerdings, dass Mehrsprachigkeit in beiden Fassungen nur im Hinblick auf die Erweiterung des Sprachbewusstseins durch Sprachvergleiche vorkommt (Bildungsministerium für Wissenschaft, Kunst und Kultur 2006: 19 und KMK 2005a: 9). Damit wird an ein im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts seit Jahren bekanntes Verfahren angeschlossen; eine Adaption auf den Deutschunterricht bzw. Überlegungen zu anderen Möglichkeiten kommen nicht vor. Dieses die Erwartungen enttäuschende Ergebnis zeigt, dass die Bildungsstandards für das Fach Deutsch die Anpassung des Deutschunterrichts an die Verhältnisse der migrationsspezifischen Mehrsprachigkeit in beiden Staaten verfehlen.

#### 4 Bildungsstandards und die Feststellung des Sprachstandes im Deutschen als Zweitsprache

Bildungsstandards sind verbal formuliert und „sollten sich [...] auf differenzierte Kompetenzmodelle beziehen“ (Klieme 2007: 82f.). Zur Überprüfung des Erreichens der Ziele durch die Schülerinnen und Schüler wurden Testverfahren entwickelt, die die erreichten Kompetenzniveaus abbilden. Standardbezogene Testverfahren können zu verschiedenen Zwecken eingesetzt werden: zur Prüfung von Kompetenzmodellen, für Systemmonitoring und Schulevaluation sowie für Individualdiagnostik (Klieme 2007: 82f.).

Individualdiagnostische Anwendungszusammenhänge der Bildungsstandards sind bislang kaum bekannt. Zwar werden Schülerinnen und Schülern und ihren Lehrkräften die Testergebnisse aus Vergleichsarbeiten des Bildungsmonitoring zurückgemeldet, sie erfahren dabei jedoch nur, wie viele der Testaufgaben gelöst wurden und

wie einzelne TeilnehmerInnen oder Klassen in den verschiedenen geprüften Kompetenzbereichen im Vergleich zu anderen Testteilnehmern abgeschnitten haben (vgl. z. B. Kubinger et al. 2006). Dies kann in der Tat dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler eine Verbesserung ihrer Selbsteinschätzung erfahren und ihre Stärken und Schwächen (besser) kennenlernen (Kubinger et al. 2006: 25). Im Dunkeln bleibt dabei jedoch, was die Schülerinnen und Schüler im Detail können und wissen – und was nicht. Roche gibt zu bedenken, dass Standards ihre Aufgabe als Diagnosewerkzeuge nur dann erfüllen können, wenn sie einerseits operationalisierbare Kriterien anlegen und andererseits Maßnahmen zur individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler vorsehen (Roche 2005: 227). Diese individuelle Förderung wiederum wird idealerweise diagnosegestützt vollzogen; es bietet sich also an, individualdiagnostische Verfahren zu entwickeln, die den erreichten Stand eines Schülers bzw. einer Schülerin auf dem Weg zum Erreichen der Vorgaben der Bildungsstandards bereits zurückgelegt hat, feststellen.

Für die Feststellung des Sprachstandes im Deutschen als Zweitsprache sind im Zuge des ‚PISA-Schocks‘ in den letzten Jahren im deutschsprachigen Raum etliche Instrumente entwickelt worden, die sich in Typ, Aufbau und Intention zum Teil erheblich unterscheiden (vgl. Döll & Dirim 2010). Die am häufigsten anzutreffenden Instrumente sind Testverfahren (z. B. CITO, C-Test), Profilanalysen (HAVAS 5, FörMig-Bumerang) oder Beobachtungsverfahren (BESK-DaZ, Niveaubeschreibungen DaZ). Die Verfahren können screenend/selektierend oder förderdiagnostisch angelegt sein. Durch die „Inflation der Verfahren“ (Ehlich 2009: 17) fand zunehmend eine Auseinandersetzung mit anzulegenden Qualitätskriterien statt (Ehlich 2005, Lüdke & Kallmeyer 2007). Gefordert sind u. a. die Einhaltung der klassischen Testgütekriterien (Objektivität, Reliabilität und Validität), ein linguistisches und spracherwerbstheoretisches Fundament, die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit, aber auch Praktikabilität im pädagogischen Alltag (a.a.O., Döll & Dirim 2010).

Die den Standards zu Grunde gelegten Kompetenzmodelle sind aus der Erfahrung der Schulpraxis heraus entwickelt worden und beziehen international anerkannte Standardmodelle (wie den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen) ein (KMK 2005c). Beim Versuch, die Kompetenzbereiche der deutschen Bildungsstandards (s. o.) mit aus der Sprachstandsdiagnostik bekannten Sprachkompetenzmodellen, wie den Basisqualifikationen von Ehlich (2005), übereinzubringen, gerät man unweigerlich in Turbulenzen. Während zu den erwünschten phonischen, pragmatischen, diskursiven und literalen Fähigkeiten reichlich Aussagen getroffen werden, sind konkrete Hinweise zu semantischen und morphosyntaktischen Fähigkeiten nur spärlich vorhanden (KMK 2005a, KMK 2005b). Zudem sind die Standards in der Regel nur wenig konkret formuliert.

Das Instrument „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I“ (IQSH 2009, SBI 2009, Döll 2009) ist Ergebnis solcher Bemühungen, die z. T. recht verschiedenen Modellierungen von Sprach- bzw. Deutschkompetenz zusammenzubringen. Es handelt sich um ein individual- und förderdiagnostisch angelegtes Beobachtungsverfahren, mit dem Sprachstand anhand präzise definierter Beobachtungskategorien festgestellt werden kann. Das Instrument umfasst 23 Be-

obachtungsbereiche, die Ehlichs Qualifikationsfächer abdecken und für die jeweils vier Niveaustufen formuliert sind. In den Fällen, in denen die Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss (KMK 2005b) zum jeweiligen Beobachtungsbereich Angaben enthalten, sind diese maßgebende Elemente der vierten und höchsten Niveaustufe. In die Definitionen der darunterliegenden Niveaustufen sind – soweit verfügbar – zentrale Ergebnisse der (Zweit-) Spracherwerbsforschung eingeflossen; die Mehrsprachigkeit der Jugendlichen und ihre daraus resultierenden Ressourcen werden ebenfalls berücksichtigt. Die „Niveaubeschreibungen“ sind also so konzipiert, dass sie zugleich Stand des Deutscherwerbprozesses und Annäherung an die Zielvorgaben der Bildungsstandards sichtbar machen. Die Beobachtungsergebnisse dienen in erster Linie dem Austausch im Kollegium und unterstützen bei der Realisierung „durchgängiger Sprachbildung“ (Gogolin et al. 2010). Sie leisten in Eltern- und Schülergesprächen aber auch einen Beitrag zur Erhöhung der Transparenz des Bildungsgeschehens, für die in britischen Untersuchungen positive Effekte auf den Bildungserfolg von Minderheiten angehörigen Kindern nachgewiesen wurden (Gogolin 2005: 117).

In der Entwicklungsarbeit an den Niveaubeschreibungen hat sich gezeigt, dass die in den deutschen Bildungsstandards für das Fach Deutsch benannten Kompetenzbereiche nicht alle sprachlichen Qualifikationsbereiche abdecken. Es sind aber auch die Desiderata der (Zweit-)Spracherwerbsforschung spürbar geworden: Es liegen bei weitem nicht für alle Kompetenz- bzw. Qualifikationsbereiche Ergebnisse zu Erwerbssequenzen vor. Problematisch ist darüber hinaus die Frage der Norm. Im Hinblick auf türkisch-deutsch bilinguale Kinder und Jugendliche in Deutschland hat Reich (2009) beispielsweise festgestellt, dass ein bedauerlich großer Teil dieser Gruppe im Deutschen „auch nicht näherungsweise den Stand, der vom Durchschnitt der einsprachig deutschen Mitschüler repräsentiert wird“ (Reich 2009: 84), erreicht, auch wenn ihre sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen deutlich weiter entwickelt sind als im Türkischen. Ist es fair, an Kinder und Jugendliche, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, eine Norm anzulegen, die, wie die Analyse gezeigt hat, nahezu ausschließlich die durchschnittlichen Leistungen und Bedürfnisse Einsprachiger im Blick hat? Das Messen bi- und multilingualer Schülerinnen und Schüler an monolingual orientierten Normen (oder eben Standards) birgt stets die Gefahr das defizitorientierte Bild Zwei- oder Mehrsprachiger zu verstärken. Die Einführung eigener Normen für Zwei- oder Mehrsprachige hingegen würde zur Etablierung einer (u. U. ebenfalls diskriminierenden) Sonderbehandlung führen (Reich 2005), eine gemeinsame an den durchschnittlichen Leistungen Ein- und Mehrsprachiger orientierte Norm würde Gleichartigkeit von mono-, bi- und multilingualer Aneignung des Deutschen unterstellen. Reich kommt daher zu dem Schluss, dass es für die Beurteilung sprachlicher Fähigkeiten Bi- oder Multilingualer im Deutschen keine ‚richtige‘ Norm gibt (Reich 2005: 148) – es ist zu diskutieren, inwieweit eine Standardisierung angesichts dieser Feststellung und der großen Zahl bi- und multilingualer Schülerinnen und Schüler an deutschen und österreichischen Schulen zu rechtfertigen ist.

## 5 Fazit

Die Bildungsstandards für das Fach Deutsch in Österreich und Deutschland verweisen in ihren Vorworten zwar auf die Gruppe der mehrsprachig aufwachsenden Schülerinnen und Schüler. Die genaue Betrachtung der Standards und der flankierenden Texte zeigt jedoch, dass es bis auf eine Ausnahme bei einem Lippenbekenntnis bleibt. Ressourcenorientiert auf die Bildungsstandards geblickt, erkennt man einen der allerersten Schritte in Richtung eines angemessenen Umgangs mit der in sehr vielen Klassenzimmern vorzufindenden Mehrsprachigkeit. Die Forderung Hans H. Reichs, die Mehrsprachigkeit solle nicht nur wertgeschätzt, sondern müsse „aktiv“ wertgeschätzt werden, wird nicht erfüllt (Reich 2008). Hans-Jürgen Krumm schreibt, die Einführung von Bildungsstandards werde „nur vordergründig als eine ‚pädagogische‘ Reform des Bildungswesens proklamiert: Es geht hier sehr stark darum, Bildung nach einem ‚Marktmodell‘ umzugestalten, d. h. Unterricht und Lehrkräfte auf die messbaren Lerninhalte und Ergebnisse hin zu orientieren und zu reduzieren sowie Sprache als Ausgrenzungskriterium zu nutzen“ (Krumm 2006: 73). Daran anknüpfend lässt sich abschließend feststellen, dass die Ressourcen, Möglichkeiten und Bedürfnisse der mehrsprachig aufwachsenden Kinder außer Acht gelassen werden. Die Kinder mit anderen Familiensprachen als Deutsch werden nach der Analyse der Bildungsstandards nach wie vor als „Fremde“ betrachtet, deren Existenz höchstens dazu anregt, am Rande des Geschehens Sprachvergleiche anzustellen: „Würden die ‚ausländischen‘ Schüler und Schülerinnen, für die Eingliederungs- und Fördermaßnahmen gedacht sind, von einem Tag auf den anderen fortbleiben“, so Krüger-Potratz allgemein bezogen auf die deutsche Schule, „und die Maßnahmen eingestellt werden, so würde dies die *Schule als Institution* – auch nach mehr als dreißig Jahren Integration ‚ausländischer‘ Schülerinnen und Schüler – in ihrer Funktionsfähigkeit nicht beeinträchtigen, im Gegenteil: Sie könnte nun wieder tatsächlich ‚störungsfrei‘ arbeiten“ (Krüger-Potratz 2000: S. 380). Diese Feststellung gilt möglicherweise auch für den Deutschunterricht, der mit den Bildungsstandards neu geprägt und gefestigt werden soll – und für Deutschland und Österreich gleichermaßen. Der Deutschunterricht, das lässt sich zweifelsfrei behaupten, bleibt mit der Etablierung der Bildungsstandards an eine mittlerweile in vielen Schulen nur noch fiktive Gruppe monolingualer Schülerinnen und Schüler deutscher Familiensprache gerichtet.

## Literatur

- Boeckmann, K.-B. (2009): ‚Sprachen der Bildung‘ statt ‚Deutsch als Zweitsprache‘. In: ÖDaF-Mitteilungen, Sonderheft zur IDT – Visionen Gegenwart und Zukunft von DaF/DaZ in Österreich, S. 16-28.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg., 2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Autoren: Klieme, E. u. a. (= Bildungsreform Band 11). Bonn.

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur ( Hrsg., 2006): Bildungsstandards für Deutsch. 4. Schulstufe. Version 2.2., mit Aufgabenbeispielen. Stand: Februar 2006. Wien.
- Döll, M. (2009): Beobachtung und Dokumentation von Kompetenz und Kompetenzzuwachs im Deutschen als Zweitsprache mit den Niveaubeschreibungen DaZ. In: Lengyel, D./ Reich, H. H./ Roth, H. H./ Döll, M. (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. (= FÖRMIG Edition Band 5) Münster: Waxmann, S. 109-114.
- Ehlich, K. (2005): Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund (= Bildungsreform Band 11). Bonn, S. 11-75.
- Ehlich, K. (2009): Sprachaneignung – Was man weiß, und was man wissen müsste. In: Lengyel, D./ Reich, H.H./ Roth, H.-J./ Döll, M. (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. FÖRMIG Edition Bd. 5. Münster: Waxmann, S. 15-24.
- Gogolin, I. (2005): Was sie nützen könnten, wenn sie nützen dürften. Bildungsstandards im Kontext von Forschungsergebnissen über die Bildungschancen von jungen Menschen aus bildungsfernen Schichten. In: Bausch, K.-R. u. a. (Hrsg.): Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Tübingen: Narr, S. 113-122.
- Hu, A. (2005): Überlegungen zur Einführung von Bildungsstandards aus der Perspektive sprachlichen Lernens und Lehrens. In: Bausch, K.-R. u. a. (Hrsg.): Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Tübingen: Narr, S. 123-131.
- Institut für Qualitätsentwicklung in Schleswig-Holstein/IQSH (Hrsg.) (2009): Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache in der Sekundarstufe I. Zur Beobachtung von Kompetenz und Kompetenzzuwachs im Deutschen als Zweitsprache. Erprobungsfassung 2009.
- KMK 2005a. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004. Bonn.
- KMK 2005b. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss. Beschluss vom 15.10.2004. Bonn.
- KMK 2005c. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. Am 16.12.2004 von der Kultusministerkonferenz zustimmend zur Kenntnis genommen. Bonn.
- Krüger-Potratz, M. (2005): Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Münster: Waxmann.
- Krumm, H.-J. (2006): Prüfungen und Bildungsstandards weltweit: die Globalisierung erreicht den Sprachunterricht. In: ÖDaF-Mitteilungen, H. 2 (2006) (Lehrwerke und Curricula. Wohin geht der Trend?), S. 67-73.

- Kubinger, Klaus D./ Frebort, M./ Holocher-Ertl, St./ Pletschko, Th. (2006): Standard-Tests zu den Bildungsstandards in Österreich. Wissenschaftlicher Hintergrund und Hinweise zur Interpretation der Ergebnisse der Standard-Tests. *Test- und Beratungsstelle der Universität Wien. Verfügbar unter:* <http://www.gemeinsamlernen.at/site/Verwaltung/mOBibliothek/Bibliothek/Standards%20Handbuch+Kubinger.pdf> [letzter Abruf: 12.08.2010]
- Lütke, U. M./ Kallmeyer, K. (2007): Kritische Analyse ausgewählter Sprachstandserhebungsverfahren für Kinder vor Schuleintritt aus Sicht der Linguistik, Diagnostik und Mehrsprachigkeitsforschung. *Die Sprachheilarbeit*, Jg. 52, H. 6, S. 261-278.
- Lütje-Klose, B./ Dirim, İ. (2009): Guten Tag, kleiner Eisbär, İyi günler, Beyaz Ayı! In: *Sammelband Grundschule. Sternstunden Grundschule – Die besten Ideen für Klasse 1 und 2.* Seelze: Friedrich Verlag, S. 20-23.
- Oomen-Welke, I. (2006): *Der Sprachenfächer.* Freiburg: Filibach.
- Reich, H. H. (2005): Forschungsstand und Desideratenaufweis zu Migrationslinguistik und Migrationspädagogik. In: BMBF (Hrsg.) (2005): *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund.* Autoren: Ehlich, K. unter Mitarbeit von Bredel, U./ Garne, B. u. a. (= *Bildungsreform Band 11*) Bonn, S. 121-169.
- Reich, H. H. (2008): *Sprachförderung im Kindergarten. Grundlagen, Konzepte und Materialien,* Berlin: das netz (unter Mitarbeit von Gerlinde Knisel-Scheuring).
- Reich, H. H. (2009): Entwicklungswege türkisch- deutscher Zweisprachigkeit. In: Neumann, U./ Reich, Hans H. (Hrsg.): *Erwerb des Türkischen in einsprachigen und mehrsprachigen Situationen.* (= *FÖRMIG Edition Band 6*). Münster: Waxmann, S. 63-90.
- Roche, J. (2005): Von der Spracherwerbsforschung zur Diagnostik und Standardentwicklung. In: Bausch, Karl-Richard u. a. (Hrsg.): *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand.* Tübingen: Narr, S. 227-239.
- Sächsisches Bildungsinstitut/SBI (Hrsg.) (2009): *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I. Zur Beobachtung von Kompetenz und Kompetenzzuwachs im Deutschen als Zweitsprache.* Transferfassung 2009.
- Schader, B. (2004): *Sprachenvielfalt als Chance.* Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Anschrift der Verfasserinnen:

*Univ.-Prof. Dr. İnci Dirim & Senior Scientist Dipl.-Päd. Marion Döll, Universität Wien, Institut für Germanistik, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Dr.-Karl-Lueger-Ring 1, A-1010 Wien*

*inci.dirim@univie.ac.at; marion.doell@univie.ac.at*