

[U]sing language to reflect on language produced by others or the self, mediates second language learning [...]. Speaking is initially an exterior source of physical and mental regulation for an individual – an individual's physical and cognitive behavior is initially regulated by other. (Swain, 2005, S. 478)

Die Aussagen von Swain (2005) verdeutlichen, dass der Austausch und kollaborative Lernarrangements förderliche Rahmenbedingungen für den Zweitspracherwerb bilden. Der Spracherwerb wird folglich durch das Bedürfnis nach einer erfolgreichen Interaktion angetrieben.

Interaktionshypothese (Metatheorie: Nativismus)

Anhand der Interaktionshypothese werden externe Prozesse der Interaktion und interne Prozesse des Sprachenlernens in den Mittelpunkt der Forschung gerückt (Gass, Mackey & Pica, 1998, S. 302). Es wird davon ausgegangen, dass sich das syntaktische Wissen über den Sprachgebrauch herausbildet und damit die Bedeutung der Interaktion, insbesondere die damit verbundenen Aushandlungen, für den Zweitspracherwerb Anerkennung findet (Aguado, 2002, S. 106). Laut Aguado (2002) vereint die Interaktionshypothese die verschiedenen Perspektiven aus Input- und Outputhypothese (S. 107). Implizite (verständlicher Input) und explizite Prozesse (unverständlicher Input bzw. veränderte Aufmerksamkeit) beim Zweitspracherwerb können anhand der Hypothese als gleichbedeutend für den Ausbau der Interlanguage bzw. des Regelsystems bewertet werden. Im Rahmen von Interaktionen geht es darum Verständigung und Verstehen herzustellen – die Bedeutung gemeinsam auszuhandeln. Kommunikationsstrategien werden eingesetzt, um erfolgreiche Interaktionen bei Störungen wiederherzustellen (Bordag & Opitz, 2021, S. 201). Zu den Kommunikationsstrategien zählen Bordag und Opitz (2021) z. B. »Verlangsamung des Sprechtempos, Nachfragen, Revidieren der Äußerung oder Paraphrasen« (S. 201).

Ein wesentlicher Kritikpunkt der Zweitspracherwerbstheorien ist, dass keine pragmatisch fundierte Spracherwerbstheorie einbezogen wird, die »soziale Bedingungen mit dem sprachlichen Handeln funktional verbinden kann« (Grießhaber, 2013, S. 143). Grießhaber (2013) bezieht sich mit seiner Kritik auf die Kontrastivhypothese, die Identitätshypothese und die Interlanguagehypothese. Der Fokus in den Erklärungsansätzen liegt damit vordergründig auf dem Erwerb von Sprachstrukturen und weniger auf sprachlichen Handlungsfähigkeiten (pragmatischen Fähigkeiten, Kap. 4.1). Gleichsam werden Sprachgebrauchsweisen wie das code-switching und code-mixing nur unzureichend abgebildet.

2.4 Alltagssprache und Bildungssprache

Im Arbeitsfeld Deutsch als Zweitsprache werden die Begriffe *Alltagssprache* und *Bildungssprache* unterschieden, die an die von Cummins gewählte Unterscheidung der BICS-Fähigkeiten (Alltagssprache) und CALPS-Fähigkeiten (Bildungssprache) anknüpfen (Gogo-

lin & Lange, 2011, S. 110; Lange, 2020, S. 54; Kap. 2.3 Interdependenzhypothese). Demzufolge prägen verschiedene »Dimensionen der Sprachbeherrschung« (Jeuk, 2021, S. 53) den Sprachgebrauch des Deutschen (Gogolin & Lange, 2011, S. 107). Die Alltagssprache zeichnet sich nach Gogolin und Lange (2011) durch einen gemeinsamen Kontext aus, sodass sich die Kommunikation auf das ›Hier und Jetzt‹ beschränkt und der Kontext nicht versprachlicht werden muss (S. 112). Der Gebrauch der Alltagssprache folgt den Konventionen der Mündlichkeit. Im Gegensatz zur Alltagssprache wird die Bildungssprache mit kognitiv-akademischen Sprachfähigkeiten und den Gesetzmäßigkeiten der Schriftlichkeit in Verbindung gebracht. In bildungssprachlichen Situationen, einem eher formellen Kontext, wird der gemeinsame Kontext über sprachliche Mittel realisiert, sodass situationsunabhängig kommuniziert werden kann (Gogolin & Lange, 2011, S. 112; Oomen-Welke, 2020c, S. 398). Beide Sprachgebrauchsweisen können sowohl mündlich als auch schriftlich genutzt werden (Horstmann et al., 2020, S. 266ff.; Ulrich & Michalak, 2019, S. 1f.) und sind fester Bestandteil des schulischen Sprachgebrauchs (vertiefende Auseinandersetzungen zur Verortung von Alltags- und Bildungssprache im Kontext konzeptioneller Mündlichkeit und konzeptioneller Schriftlichkeit siehe Horstmann et al. (2020, S. 266ff.). In der Bildungs- und Zweitspracherwerbsforschung werden Alltags- und Bildungssprache häufig als zwei unterschiedliche und getrennt voneinander zu betrachtende sprachliche Anforderungsbereiche reflektiert (Michalak, Grimm & Lotter, 2020, S. 321), wenngleich Oomen-Welke (2020c) andeutet, dass einzelne sprachliche Mittel der Bildungssprache auch in der Alltagssprache vorkommen (S. 403). Zum Beispiel wird der Erwerb der Bildungssprache gegenüber dem Erwerb der Alltagssprache ausgehend von Cummins mit einer längeren Lernzeit in Verbindung gebracht. Die Bildungssprache erhält vor diesem Hintergrund eine normative Zuschreibung, wenngleich der Alltagssprache in der Fachdiskussion eine untergeordnete Rolle für den Bildungserfolg zugewiesen wird (z.B. Becker-Mrotzek, 2018, S. 34; Budde & Michalak, 2021, S. 31; Gogolin & Lange, 2011, S. 111). Schulische sprachliche Bildung steht in der Tradition einer auf Schriftsprache ausgelegten Förderung. Die Beachtung von Mündlichkeit scheint vor diesem Hintergrund noch unterrepräsentiert (Horstmann et al., 2020, S. 280; Roth, 2018, S. 205; Weber, 2017, S. 95).

Insgesamt entsteht der Eindruck, dass das Potenzial der Alltagssprache für den Zweitspracherwerb erst vereinzelt in der Fachdiskussion berücksichtigt wurde. Gerade für die DaZ-Anfangsphase, wenn die Sprecher:innen noch nicht über ausreichende alltagssprachliche Fähigkeiten verfügen, ist diese Beobachtung als kritisch zu bewerten. So deutet Roth (2018) »das manchmal problematische Verhältnis von sprachlicher Bildung als Instrument der Partizipation und einer eher exklusiven Form der Beschulung« (S. 211) an. Jeuk ergänzt (2021): »Bei vielen Kindern fallen Schwierigkeiten in der mündlichen Kommunikation nicht immer auf und Probleme werden erst evident, wenn in der Schule im Zusammenhang mit dem schriftlichen Ausdruck weitergehende Fähigkeiten verlangt werden« (Jeuk, 2021, S. 21). Auf rein sprachtheoretischer Ebene ist die Unterscheidung zwischen Alltags- und Bildungssprache hilfreich, um auf dieser Grundlage Lernziele und Kompetenzen beschreiben zu können. Michalak, Grimm und Lotter (2020) gehen noch einen Schritt weiter und distanzieren sich von einer strengen Dichotomie, indem sie ausgehend von einem Kontinuum verschiedene Lernaufgaben für den Erwerb der Alltagssprache und für den Erwerb der Bildungssprache skizzieren

(S. 321ff.). Die »Aufgabentypen [werden] als zwei Pole voneinander unterschieden« (Michalak, Grimm & Lotter, 2020, S. 321). Für die DaZ-Anfangsphase stellt sich die Frage, ob die Polarisierung von Alltagssprache und Bildungssprache zielführend ist oder ob nicht vielmehr ein dynamisches Sprachlernkontinuum angestrebt werden sollte (Fretter & Lingk, 2022, S. 231f.)? In dem dynamischen Sprachlernkontinuum nach Fretter und Lingk (2022) bildet der Erwerb der Alltagssprache die Basis für den Erwerb der Bildungssprache. Gleichzeitig wird die Flexibilität des Sprachgebrauchs abgebildet (Abb. 4).



Abb. 4: Dynamisches Sprachlernkontinuum unter Berücksichtigung der Alltags- und Bildungssprache (Fretter & Lingk, 2022, S. 231)

Flexibler Sprachgebrauch meint, dass mit zunehmender Sprachkompetenz sowohl die Alltagssprache als auch die Bildungssprache in Schule und Alltag von Bedeutung sind und je nach Kontext flexibel gebraucht werden. Vorteile einer solch dynamischen Perspektive auf den gesteuerten DaZ-Erwerb reflektieren die Autorinnen wie folgt:

- Die Bedeutung der Alltagssprache für den Erwerb der Bildungssprache ist deutlich erkennbar.
- Die Merkmale des schulischen Sprachgebrauchs werden authentisch abgebildet.
- Die Sprachförderung lässt sich nicht mehr nur durchgängig, sondern vor allem auch inklusiv bzw. differenziert umsetzen, weil die Alltagssprache als das verbindende, inklusive sprachliche Fundament verstanden wird. (Fretter & Lingk, 2022, S. 231)

Eine weitere Argumentation für die Verwendung eines Kontinuums lässt sich bei Dirim und Krehut (2020) finden. Die Autoren stellen Merkmale des außerschulischen Sprachgebrauchs mehrsprachig aufwachsender Kinder und Jugendlichen vor. In ihren Ausführungen werden am Beispiel des code-switching und code-mixing Verwendungsweisen von Sprachen illustriert, die sozial motiviert und funktional gebraucht werden. Die Autoren resümieren, dass sich das Selbstverständnis der DaZ-Didaktik nicht »auf das Verreten von standardsprachlichen Normen beschränken kann« (Dirim & Krehut, S. 546).