

Birgit Springsits

Deutsch als Fremd- und/oder Zweitsprache? (K)eine Grenzziehung

1. Einleitung

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als wissenschaftliches Fach ist erst wenige Jahrzehnte alt. Zwar belegen bereits Handschriften aus dem 9. Jahrhundert, dass sich schon seit Hunderten von Jahren auch Menschen mit der deutschen Sprache beschäftigen, für die dies nicht die Erstsprache ist (vgl. Eder 2011, 99), doch erst in der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts kam es zu Entwicklungen, die zu einer zunehmenden Institutionalisierung des Faches mit verschiedenen Studienangeboten bis hin zur Einrichtung von Lehrstühlen und ganzen Studiengängen an Hochschulen in den amtlich deutschsprachigen Ländern führen sollten.

Für Österreich können dabei drei Hauptimpulse genannt werden (vgl. Boeckmann 2010, 74–76):

- die Zunahme der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit in der gesamten Bevölkerung, besonders unter den SchülerInnen an Österreichs Schulen (zunächst aufgrund der Anwerbeinitiativen der österreichischen Wirtschaft in den 1960er-Jahren)
- die zunehmende Internationalisierung auf dem Hochschulsektor und die Einrichtung besonderer Studienangebote für Studierende aus dem Ausland
- die steigende Zahl von Auslands-Lektoraten ab den 1980er-Jahren und in Folge des politischen Wandels in Osteuropa besonders in den 1990er-Jahren

Die Antworten auf diese Entwicklungen waren zunächst praktischer Art (z.B. die Einrichtung von Deutschkursen in unterschiedlichen Bereichen, die Entwicklung von Lehrmaterialien etc.), bis schließlich im Jahr 1993 an der Universität Wien der erste Lehrstuhl für Deutsch als Fremdsprache (DaF) in Österreich errichtet wurde. Unter dem Begriff „Deutsch als Fremdsprache“ wurden nun Themen behandelt, die mit oben genannten Punkten im Zusammenhang stehen, aber es wurde auch auf neue Entwicklungen reagiert: z.B. schulorganisatorische Maßnahmen, sprachpolitische Initiativen auf nationaler und europäischer Ebene, Änderungen im Fremdenrecht (vgl. Fandrych/Hufeisen/Krumm u.a. 2010, 1-3). Somit wurden auch Bereiche abgedeckt, die im strengen Sinne nicht mit Deutsch als „Fremd-

sprache“ bezeichnet werden können; die Rede von „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ begann sich immer mehr durchzusetzen. Im Jahr 2010 fand diese Ausdifferenzierung schließlich hochschul-institutionellen Ausdruck mit der Besetzung der ersten österreichischen Professur für „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) an der Universität Wien.

Die institutionelle Ausfächerung hat es einmal mehr notwendig gemacht, sich über das Selbstverständnis von DaF/DaZ als wissenschaftliches Fach bzw. als wissenschaftliche Fächer Gedanken zu machen. Die Diskussion über Begriffe, Zuständigkeitsbereiche, Grenzziehungen und Überschneidungen sowie daraus resultierend Bezüge zu verschiedenen anderen wissenschaftlichen Disziplinen (Germanistik, Pädagogik, Sprachwissenschaft,...) etc. hat so wiederum an Aktualität gewonnen.

Der vorliegende Artikel will diesen Fragestellungen nur unter einem bestimmten Blickwinkel nachgehen, ohne die Diskussion erschöpfend darzustellen. Er soll eine Möglichkeit vorstellen, wie sichtbar gemacht werden kann, ob bestimmte Arbeits- bzw. Forschungsgebiete eher DaF oder eher DaZ zugeordnet werden können, und aufzeigen, dass/warum das manchmal nicht so einfach ist. Es soll auch die Frage gestellt werden, ob eine trennscharfe Grenzziehung zwischen DaF und DaZ immer notwendig und sinnvoll ist.

2. Definitionen

„DaF bezeichnet alle unterrichtspraktischen und wissenschaftlichen Aktivitäten, die sich mit der deutschen Sprache und der Kultur der deutschsprachigen Länder unter dem Aspekt des Lehrens und Lernens von Nichtdeutschsprachigen beschäftigen.“ (Krumm 2010, 47)

Ganz abgesehen davon, dass auch Länder, in denen Deutsch die Sprache der Mehrheit ist, nicht rein „deutschsprachig“ sind und Lernende höchstens vor ihrem ersten Kontakt mit der deutschen Sprache als „Nichtdeutschsprachige“ bezeichnet werden können, fällt an dieser Definition auf, dass „DaF“ hier als Überbegriff für das Lehren und Lernen bzw. den Erwerb der deutschen Sprache von Menschen, die diese nicht als Erstsprache erworben haben, und für das wissenschaftliche Fach, das sich damit auseinandersetzt, verwendet wird. Damit steht sie nicht alleine (zur Begriffsgeschichte vgl. Baur 2001, 618), jedoch findet man auch den umgekehrten Fall. Ahrenholz (2010, 7) etwa schreibt:

„Zweitsprache und Zweitspracherwerb werden häufiger auch als Oberbegriff für verschiedene Typen des Spracherwerbs verstanden, der zeitlich versetzt zum Erwerb der ersten Sprache verläuft und nicht dem klassischen Bilingualismus zugerechnet werden kann.“

Nach dieser Definition wären somit alle DaF/DaZ-Belange unter dem Begriff „Deutsch als Zweitsprache“ zusammenzufassen.

In den meisten Veröffentlichungen wird heute jedoch zwischen „Deutsch als Fremdsprache“ und „Deutsch als Zweitsprache“ unterschieden. Die Trennungslinie wird anhand unterschiedlicher Merkmale gezogen. So fährt auch Krumm (2010, 47) fort, nachdem er „DaF“ als Überbegriff eingeführt hat:

„Im engeren Sinn zielt DaF auf die spezifische Situation des Fremdsprachenlernens außerhalb des deutschen Sprachraums, während sich Deutsch als Zweitsprache auf den Erwerb des Deutschen im deutschsprachigen Kontext bezieht.“

Er sieht den ausschlaggebenden Unterschied zwischen den beiden Bereichen also im unterschiedlichen Lernort und siedelt DaF „außerhalb des deutschen Sprachraums“ an, während DaZ „im deutschsprachigen Kontext“ verortet wird. Fandrych/Hufeisen/Krumm u.a. (2010, 9) grenzen DaF und DaZ dadurch voneinander ab, dass sie DaZ als „Deutscherwerb in Migrationskontexten“ bezeichnen und DaF unter dem Schlagwort „Deutsch in Mehrsprachigkeitskontexten“ fassen, womit sie zum Ausdruck bringen wollen, dass Deutsch in vielen Ländern häufig als zweite (oder weitere) Fremdsprache gelernt wird. Ahrenholz (2010, 7) wiederum sieht als zentrales Unterscheidungskriterium die Gesteuertheit bzw. Ungesteuertheit des Spracherwerbs, wobei er das Lernen einer Fremdsprache – somit auch des Deutschen als Fremdsprache – als gesteuerten Zweitspracherwerb bezeichnet. Andere relevante Unterscheidungskriterien, die immer wieder genannt werden, sind etwa die Bedeutung, die die deutsche Sprache für die Handlungsfähigkeit im Alltag hat, die Rolle, die der Erstsprache bei der Sprachaneignung zugemessen wird oder die Möglichkeit zur Kommunikation mit ErstsprachlerInnen (vgl. etwa Ahrenholz 2010, 7-13; Kuhs 2012; Baur 2001, 619-620). Für die Gestaltung von Sprachkursen mag vielleicht auch noch bedeutsam sein, dass bei DaF-Kursen im Ausland eher davon ausgegangen wird, dass Lerngruppen aus Menschen mit gleichen oder wenigen Erstsprachen bestehen, während DaZ-Kurse von größerer sprachlicher Heterogenität seien. Diese Vorstellung mag hilfreich für manche didaktischen Entscheidungen sein, doch sollte man sich – v.a. in einer globalisierten und immer stärker von Migration geprägten Welt – davor hüten, sprachliche Homogenität in Lerngruppen als Lernvoraussetzung anzunehmen.

Im Folgenden soll versucht werden, ein Modell vorzustellen, das mehrere Aspekte als relevant begreift und nicht einen bestimmten Aspekt absolut setzt. So soll verhindert werden, dass sehr unterschiedliche Bildungskontexte zusammengefasst und ähnliche künstlich getrennt werden.

„Bildungsnähe“ und Bildungsferne“ als Unterscheidungsmerkmal werden bewusst ausgeklammert, da diese Begriffe gerne bestimmten Sprachgruppen un-

reflektiert als Etikette angeheftet werden und außerdem ein Bildungsbegriff zu kritisieren ist, der „Bildung“ rein an in formalem Unterricht erworbenem, (schrift-) sprachlich kodiertem „Bücherwissen“ festmacht.

3. Typische DaF- und DaZ-Situationen

Unterschiedliche Aneignungskontexte der deutschen Sprache sind durch verschiedenste Merkmale gekennzeichnet und lassen sich jeweils auf einem Kontinuum zwischen zwei Polen einer Merkmalsausprägung positionieren. Sie sind entweder in einem amtlich deutschsprachigen oder in einem anderen Land angesiedelt, der Spracherwerb ist mehr oder weniger gesteuert etc. „Typische“ DaF- und DaZ-Situationen werden dabei bei vielen Aspekten eher der für DaF bzw. DaZ typischen Ausprägung zuneigen, bei schwieriger zuzuordnenden Situationen ist eine Mischung zu erwarten.

DaF z.B. Deutschlernende an einer Universität in Japan

Deutschkurse an einer Universität in Japan, das Lernen der Studierenden, die diesen Kurs besuchen, die Arbeit der LektorInnen, die dort unterrichten, die Sprache, die von Lehrenden und Lernenden verwendet wird, die Lehrmaterialien, die zum Einsatz kommen, etc. sind wohl eindeutig dem DaF-Bereich zuzuordnen. Auf dem

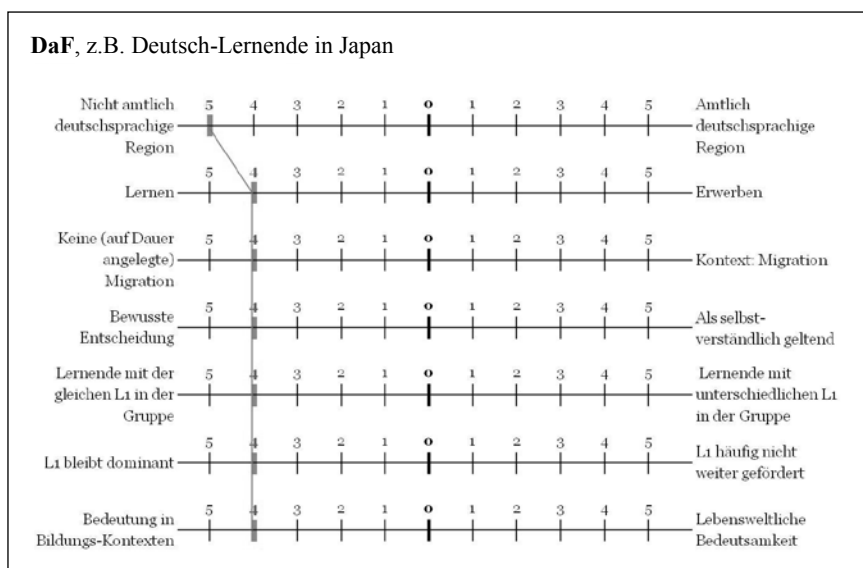


Abbildung 1: „Typischer“ DaF-Kontext

Kontinuum, das sich in unterschiedlichen Aspekten von DaF zu DaZ (oder umgekehrt) aufspannen lässt, ist der Lehr- und Lernkontext sehr nahe dem DaF-Pol anzusiedeln (vgl. Abb. 1):

Die Lokalisation außerhalb von Gebieten, in denen Deutsch Mehrheitssprache ist, ist in diesem Fall eindeutig, was nicht heißt, dass das Deutschlernen der Studierenden auf diesen Ort beschränkt bleiben muss.

Auch die anderen Aspekte sind hier ziemlich eindeutig, jedoch muss hier etwas stärker relativiert werden:

- Im Kurs ist die Sprachaneignung stark gesteuert (wobei es Unterschiede je nach eingesetzter Methoden geben kann), „natürlicher“ Spracherwerb im Kontakt mit ErstsprachlerInnen kann in Einzelfällen durch persönliche Bekanntschaften und möglicherweise vermittelt durch die („neuen“) Medien stattfinden.
- In den meisten Fällen ist nicht davon auszugehen, dass die Sprache im Zuge einer Migration in ein amtlich deutschsprachiges Land gelernt wird. Auf einen kürzeren Zeitraum angelegte Aufenthalte in Ländern, in denen Deutsch Mehrheitssprache ist, sind möglich (etwa Reisen oder Studienaufenthalte).
- Im Normalfall haben sich Deutschlernende in Japan bewusst für diese Sprache entschieden, gesteuert ist diese Entscheidung durch das Vorhandensein oder Fehlen eines Kursangebots oder die Verpflichtung zum Absolvieren eines Kurses im Rahmen eines bestimmten Studiums.
- Außerdem ist möglicherweise eine weitgehende Homogenität gegeben, was die Erstsprachen der TeilnehmerInnen angeht. Jedoch gilt die hier oben angesprochene Warnung vor einer unreflektierten Normalitätserwartung den Lernenden gegenüber, abgesehen davon, dass in vielen Ländern, in denen Deutsch als eine Fremdsprache unterrichtet wird, autochthon mehrsprachige Kontexte existieren.
- Da es sich um erwachsene Studierende handelt, ist von einer guten Sprachkompetenz in der Erstsprache auszugehen, gleich ob es sich um Japanisch oder eine andere Sprache handelt. Auch bei zunehmenden Deutschkenntnissen bleibt die Erstsprache zu großen Teilen dominant, eventuell kann in bestimmten Fachgebieten die deutsche Sprache eine größere Rolle spielen als die Erstsprache.
- Die Bedeutung der Fremdsprache beschränkt sich hauptsächlich auf Bildungskontexte, über den Kurs hinaus möglicherweise auf das Studium oder auf berufliche Bereiche.

Für alle Aspekte gilt, dass individuelle Unterschiede zwischen einzelnen Studierenden und ihrer Lebenssituation immer gegeben sind. Diese Möglichkeit ist in wissenschaftliche und unterrichtspraktische Überlegungen immer mit einzubeziehen.

DaZ, z.B. SchülerInnen in einer Wiener Volksschulklasse

Ein „typischer“ DaZ-Kontext ist der Unterricht in Schulklassen, die von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit und von sehr ausgeprägter (sprachlicher) Heterogenität geprägt sind, in denen als Unterrichtssprache aber die Mehrheitssprache verwendet wird. In vielen Aspekten ist dieser auf der Seite der Skala verortet, die der Positionierung der japanischen Studierenden entgegengesetzt ist. Bei anderen Gesichtspunkten ist dies nicht so eindeutig, wie die folgende Grafik (Abb. 2) zeigt:

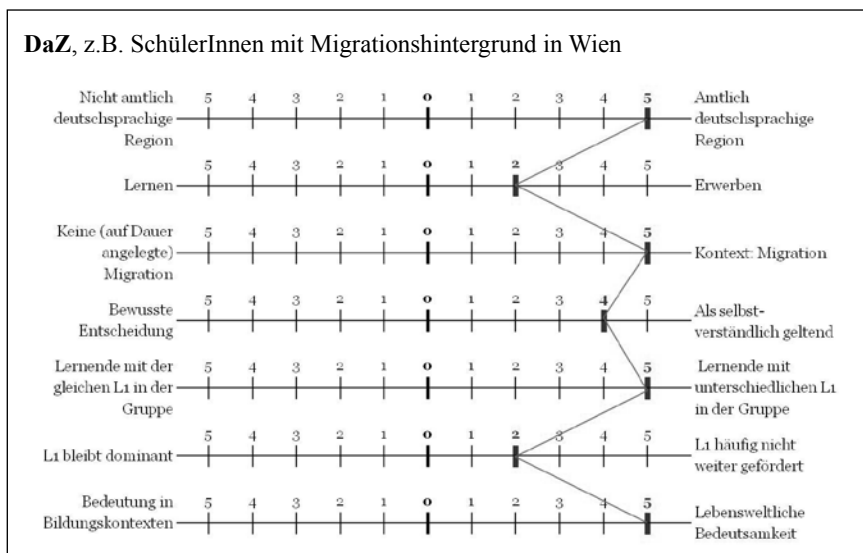


Abbildung 2: „Typischer“ DaZ-Kontext

Als „eindeutig“ wurden hier folgende Merkmale markiert:

- Unumstritten ist hier die Verortung in einer Region, in der Deutsch sowohl Mehrheits- als auch in beinahe allen Schulen dominante Schulsprache ist.
- Klar ist auch der Kontext von Migration. Mag nicht jedes Kind, das mehrsprachig aufwächst bzw. in seiner Familie überwiegend eine andere Sprache als Deutsch spricht, „Migrationshintergrund“ (wie auch immer man diesen definiert) besitzen, trifft dies doch auf einen großen Teil der SchülerInnen, die Wiener Pflichtschulklassen besuchen, zu.
- In diesen Klassen kann auch davon ausgegangen werden, dass unterschiedlichste Lernvoraussetzungen – nicht nur, aber auch – im sprachlichen Bereich gegeben sind und dass die SchülerInnen Kompetenzen in den verschiedensten Sprachen mitbringen – auf unterschiedlichem Niveau.

- Evident ist auch die Bedeutung der Zweitsprache in verschiedenen Lebensbereichen, sowohl in Bildungskontexten, als auch im außerschulischen Alltag. Die Rolle, die Deutsch im engen sozialen Umfeld, etwa bei der Kommunikation mit Eltern oder Geschwistern spielt, ist unterschiedlich.
- Das Lernen der deutschen Sprache ist für die Kinder zum größten Teil selbstverständlich und nicht Konsequenz einer bewussten Entscheidung. Nur das Lernen für den Schulunterricht (z.B. bestimmter fachsprachlicher Ausdrücke oder metalinguistischer Informationen) ist zum Teil von bewussten Entscheidungen seitens der SchülerInnen abhängig.

Die Markierungen bei den anderen Aspekten sind tendenziell auch eher auf der „DaZ-Seite“ angesiedelt, jedoch ist die Zuordnung hier nicht so eindeutig:

- Im Deutschunterricht und in möglicher Zweitsprachenförderung sind bestimmte Phänomene der deutschen (Schrift-)Sprache Gegenstand des Unterrichts. Der Spracherwerb ist hier in großem Maße gesteuert. Da Deutsch aber Medium des Unterrichts in den meisten Fächern ist und Kinder und Jugendliche zu einem großen Teil die Zweitsprache auch außerhalb des Unterrichts erwerben, liegt die Sprachaneignung hier zwischen Lernen und Erwerben.
- Erst- und Zweitsprache sowie alle weiteren Sprachen spielen in der Lebenswelt der SchülerInnen jeweils ganz verschiedene Rollen, daher werden sie auch in unterschiedlichem Maße weiterentwickelt. Welche Sprache die „dominanteste“ wird und ob eine weitere Förderung der L1 stattfindet, hängt von den Lebensumständen ebenso ab wie von der Unterrichtsgestaltung und von schulorganisatorischen Faktoren.

4. Untypisches

Als drittes Beispiel soll nun noch ein Lehr-, Lern- und Forschungsfeld betrachtet werden, das schon in der Gründungsphase des Faches, das heute DaF/DaZ genannt wird, eine bedeutende Rolle gespielt hat, das aber nicht so eindeutig wie die beiden oben beschriebenen einem der beiden Bereiche zugeordnet werden kann. Es handelt sich dabei um die Gruppe der internationalen Studierenden, die für einige Zeit an einer Universität studieren, in der Deutsch die mehrheitlich verwendete Unterrichts- und Prüfungssprache ist.

In der folgenden Grafik (Abb. 3) wird von Studierenden an der Universität Wien ausgegangen, die dort ein Jahr lang einem Studium nachgehen.

Obwohl die Aneignung der deutschen Sprache eindeutig in Österreich – also in einer amtlich deutschsprachigen Region – und in Gruppen von Studierenden aus

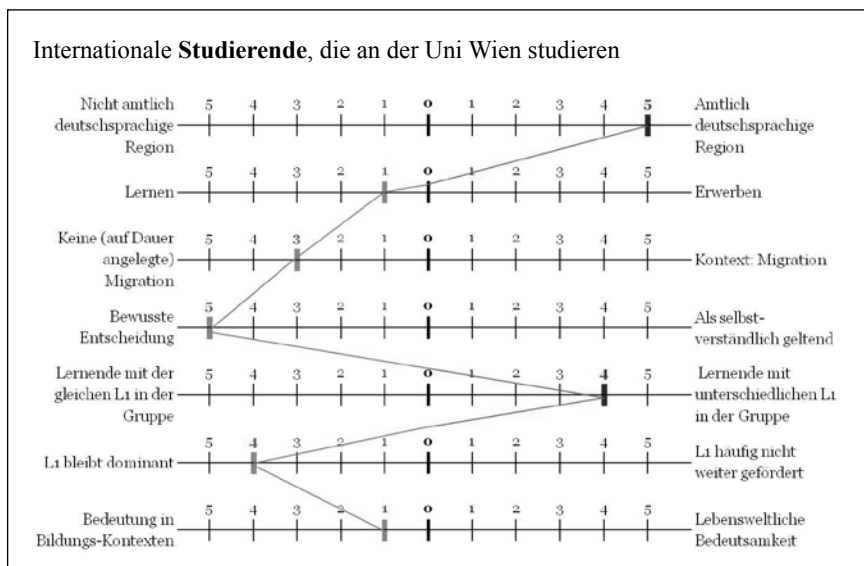


Abbildung 3: *Untypisches*

unterschiedlichen Ländern und mit verschiedenen Erstsprachen stattfindet, was charakteristisch für DaZ wäre, liegen die anderen Markierungen doch mehr oder weniger deutlich auf der DaF-Seite.

- Zumindest am Beginn des Lernprozesses überwiegt der Anteil des gesteuerten Lernens, mit zunehmenden Kontakten zu ErstsprachlerInnen bzw., wenn Deutsch auch in informellen Situationen als lingua franca verwendet wird, gewinnt auch der ungesteuerte Spracherwerb an Bedeutung.
- Diese Verschiebung kann ebenfalls für die Bedeutung, die die Sprache auch außerhalb von Bildungskontexten hat, gelten, wobei natürlich gerade dieser Bereich individuell sehr verschieden ist.
- Obwohl ein Jahr an einer ausländischen Universität in der Regel einen Wechsel des Wohnsitzes mit sich bringt, erfolgt dieser meist nicht mit der Intention, sich in einem amtlich deutschsprachigen Land dauerhaft niederzulassen. Es stellt sich die Frage, ob nicht auch hier schon von „Migrationskontext“ gesprochen werden sollte bzw. ab wann von „auf Dauer angelegter Migration“ ausgegangen werden kann.
- Im Normalfall geht einem Auslandsemester ein bewusster Entscheidungsprozess für einen bestimmten Hochschulstandort voraus, der allerdings gelenkt wird durch Kooperationsvereinbarungen und verfügbare Plätze in Förderprogrammen.

- Die L1 wird wohl zu einem großen Teil dominant gegenüber dem Deutschen bleiben; auch hier kann es bei längeren Aufenthalten zu Verschiebungen kommen.

Obwohl das Themenfeld „internationale Studierende“ also traditionellerweise von DaF bearbeitet wird, ist die Zuordnung zu einem Bereich nicht so einfach. Die eingangs zitierte Unterscheidung von DaF und DaZ anhand des Lernortes (Krumm 2010, 47) hilft hier nicht weiter; das Thema müsste nach dieser Definition eindeutig DaZ zugeordnet werden. Bei einer differenzierten Betrachtungsweise unter Einbeziehung verschiedener Faktoren zeigt sich ein uneinheitliches Bild, wobei in diesem konkreten Beispiel sich die Markierungen mehrheitlich der „DaF-Seite“ zuordnen lassen. Die „Zuständigkeit“ von DaF wäre somit bestätigt.

Doch wie verschieben sich die Markierungen, wenn Menschen in den Blick genommen werden, die ihr gesamtes Studium in einem amtlich deutschsprachigen Land absolvieren? Was passiert, wenn sie sich entschließen an ihrem gewählten Studienort (noch länger) zu bleiben? Werden sie dann von einem auf den anderen Tag von Fremd- zu Zweitsprachenlernenden?

Was ist mit Studien zur Deutschkompetenz von Studierenden mit anderen Erstsprachen als Deutsch? Sollen sich DaF- oder DaZ-ExpertInnen damit beschäftigen, wenn sowohl hier ansässige Menschen „mit Migrationshintergrund“, als auch Studierende im Auslandssemester im Fokus stehen sollen? Sind die sprachlichen Kompetenzen der Studierenden so unterschiedlich, dass die Gruppen getrennt betrachtet werden müssen? Oder ist der unmittelbare Kontext nicht doch so ähnlich, dass eine Zusammenschau sinnvoll erscheint?

Ähnlich „untypische“ Situationen, die tendenziell eher in einen der beiden Bereich fallen, aber nicht eindeutig und ausschließlich dort platziert sein müssen, und Fragen, die damit in Zusammenhang stehen, gibt es unzählige. In aller Kürze nur wenige davon:

- Ab wann werden Erwachsene, die nach Österreich migrieren wollen, aber „Deutsch vor Zuzug“ lernen müssen, von Fremd- zu Zweitsprachenlernenden? Mit ihrer Entscheidung zu migrieren? Beim Überschreiten der Grenze nach Österreich? Nach „erfolgreicher Integration“, was auch immer das heißen mag?
- Was haben italienische SchülerInnen an der Deutschen Schule in Rom mit österreichischen SchülerInnen mit italienischer Erstsprache gemeinsam? Was unterscheidet die beiden Gruppen und ihre Lernsituationen? Was heißt das für verwendete Lehr- und Lernmaterialien, für eingesetzte Methoden?
- Kann Deutsch auch in einem Land oder einer Region als Zweitsprache erlernt werden, in dem bzw. der Deutsch Minderheitensprache ist? Wie groß

muss der Anteil der deutschsprechenden Bevölkerung sein, damit dies der Fall sein kann?

- Lernen Kinder und Jugendliche mit anderen Erstsprachen als Deutsch, die in Österreich eine internationale Schule mit englischer Unterrichtssprache besuchen, im Deutschunterricht eine Fremd- oder eine Zweitsprache? Welche Rolle spielt hier die Aufenthaltsdauer in Österreich?

Weitere Beispiele können problemlos gefunden und (auch) anhand der DaF-DaZ-Grafik reflektiert werden.

5. Fazit

Besonders die Fragestellungen im letzten Abschnitt zeigen, dass die Frage nach der Definition von „Deutsch als Fremdsprache“ und „Deutsch als Zweitsprache“ durchaus aktuell ist. Durch die Beschäftigung mit dieser Thematik können verschiedenste DaF/DaZ-Lehr- und Lernkontexte unter einem ungewohnten Blickwinkel betrachtet werden. Auch wenn die institutionelle Ausdifferenzierung innerhalb von DaF/DaZ weiter voranschreitet und dies aufgrund der immer umfangreicheren Anfragen, die von unterschiedlichsten Seiten an das Fach herangebracht werden, auch notwendig erscheint, zeigen die angestellten Betrachtungen m.E., dass eine völlige Trennung von DaF und DaZ nicht das Ziel sein kann. Expertisen in beiden Bereichen sind wichtig, thematische Spezialisierungen einzelner WissenschaftlerInnen und Lehrkräfte sinnvoll, eine Zusammenarbeit und ein Voneinander-Lernen (gerade im Blick auf Bereiche, die „zwischen“ DaF und DaZ stehen) notwendig.

Literatur

- Ahrenholz, Bernt (2010): „Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache“. In: Bernt Ahrenholz, Ingelore Oomen-Welke, Hg.: *Deutsch als Zweitsprache*. 2. korrigiert und überarbeitete Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, 3-16.
- Baur, Rupprecht S. (2001): „Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache“. In: Gerhard Helbig, Lutz Götz, Gert Henrici u.a., Hg.: *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Bd.1. Berlin, New York: De Gruyter (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1), 617-628.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2010): Entwicklungen von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Österreich. In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen u.a.: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Bd. 1. Berlin, New York: De Gruyter Mouton (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1), 72-79.

- Eder, Ulrike (2011): „„Ich gee deucz lernen“. Mittelalterliche Belege für den Unterricht des Deutschen als Fremdsprache.“ In: *ÖDaF-Mitteilungen* 1/2011, 99-106.
- Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Krumm, Hans-Jürgen u.a. (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als spezifisches Lehr- und Forschungsgebiet. In: *Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen u.a.: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Bd. 1. Berlin, New York: De Gruyter Mouton (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1), 1-18.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010): „Deutsch als Fremdsprache (DaF)“. In: Hans Barkowski, Hans-Jürgen Krumm, Hg.: *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen, Basel: Francke (=UTB 8422), 47-48.
- Kuhs, Katharina (2012): „Deutsch als Zweitsprache (DaZ)“. In: Klaus-Peter Horn, Heidemarie Kemnitz, Winfried Marotzki u.a., Hg.: *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft* (=UTB 8468). Bd.1. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 252-253.

Birgit Springsits

Universitätsassistentin in Ausbildung im Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache am Institut für Germanistik der Universität Wien. Forschungsschwerpunkte: Koordinierte Alphabetisierung in Erst- und Zweitsprache, Förderung von Mehrsprachigkeit in der Schule, Individualisierung im DaZ-Unterricht.
birgit.springsits@univie.ac.at



Internationale Deutschprüfungen für Kinder & Erwachsene

... an mehr als 300 Prüfungszentren weltweit

- für die Aufnahme an Universitäten und anderen Bildungseinrichtungen
- für den Arbeitsmarkt
- für den Bereich Zuwanderung und Integration (Aufenthaltsgenehmigung, Staatsbürgerschaft, ...)

www.osd.at

Niveaustufen & Prüfungen des ÖSD

A1	A1	A2	A2	B1	B1	B2	C1	C2
ÖSD	KÖSD	ÖSD	KÖSD	ZD	ZD	MD	ÖC	MD

ösd
österreichisches Sprach**d**iplom **DEUTSCH**

Wien • Klagenfurt

Telefon: +43 (1) 319 33 95

Fax: +43 (1) 319 33 96

E-Mail: info@osd.at

