

Handreichung

Deutsch als Zweitsprache

Die vorliegende Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer an Berliner
Schulen wurde im Auftrag der Senatsverwaltung für Schule, Jugend
und Sport erstellt

von

Dr. Heidi Rösch (Technische Universität Berlin)

unter Mitarbeit von

Dr. Bernt Ahrenholz (Freie Universität Berlin)

Ruth Ahrens (Robert-Reinick-Grundschule, Berlin-Spandau)

Ulrike Grassau (Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport)

Dr. Karla Röhner-Münch (Humboldt-Universität zu Berlin)

Mathias Thimm (Reinfelder-Schule, Schule für Schwerhörige,
Berlin Charlottenburg-Wilmersdorf).

Herausgeber: Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport
Beuthstr. 6 - 8, 10117 Berlin
Telefon: (030) 90 26 7
Fax: (030) 90 26 50 01

Verantwortlich: Moritz Felgner

Redaktion: Dr. Heidi Rösch

Berlin, November 2001

© Die Materialien dürfen nur mit Genehmigung der Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport des Landes Berlin vervielfältigt werden.

Diese Broschüre ist Teil der Öffentlichkeitsarbeit des Landes Berlin. Sie ist nicht zum Verkauf bestimmt und darf nicht zur Werbung für politische Parteien verwendet werden.

Vorwort

Ich freue mich, Ihnen die Handreichung "Deutsch als Zweitsprache" (DaZ) zur Verfügung stellen zu können. Unser gemeinsames Ziel ist es, die Kompetenz von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache in ihrer Zweitsprache Deutsch zu verbessern, denn der Erwerb der deutschen Sprache bildet eine wesentliche Grundlage für die Integration, einen erfolgreichen Schulabschluss und die gesellschaftliche Partizipation.

DaZ wird in der Berliner Schule im Rahmen von zusätzlichem Förderunterricht, ergänzenden Deutschkursen und Förderklassen für Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache erteilt. Darüber hinaus ist DaZ aber auch Unterrichtsprinzip im vorfachlichen und Fachunterricht in allen Klassen mit Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache. Bisher sind Lehrkräfte für diese Aufgabe in aller Regel nicht ausgebildet. Mit der vorliegenden Handreichung haben wir diesem Bedarf Rechnung getragen. Sie formuliert Grundlegendes für den DaZ-Unterricht, um Lehrkräfte in die Lage zu versetzen, DaZ-Unterricht in den verschiedenen Unterrichtskontexten zu erteilen.

Die Handreichung "Deutsch als Zweitsprache" ist im Auftrag der Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport von Frau Dr. Rösch von der Technischen Universität Berlin unter Beteiligung von Lehrkräften verschiedener Berliner Schulen und Universitäten erstellt worden. Ich bedanke mich bei den Autoren für ihr großes Engagement und vor allem für ihre gelungene Arbeit, die den Berliner Lehrerinnen und Lehrern für den Unterricht mit Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache eine wertvolle Hilfe sein wird.



Klaus Böger

Senator für Schule, Jugend und Sport

Inhalt

Vorwort	3
Einleitung	7
1. Ausgangssituation	8
1.1. Migration in Berlin	8
1.2. Zielgruppenbeschreibung	9
1.3. DaZ in der Schule	9
1.4. Aufgaben der Handreichung	11
2. Zweitspracherwerb	12
2.1. Theoretische Überlegungen	12
2.1.1. Zweitspracherwerbsprobleme und -strategien	13
2.1.2. Bedeutung der Erstsprache	15
2.1.3. Schriftspracherwerb in DaZ	17
2.2. Gesprochene und geschriebene Sprache	18
2.3. Besonderheiten der deutschen Sprache	21
2.4. Besonderheiten der Fachsprache	23
3. Ziele, Aufgaben und Lerninhalte	25
3.1. Sprachliche Fertigkeiten	25
3.2. Sprachliche Mittel	27
3.3. Kommunikative Fähigkeiten	28
3.4. Mitteilungskompetenz	29
3.5. Lernstrategien	31
3.6. Interkulturelles Lernen	32
4. Methodisch-didaktische Grundlagen	33
4.1. Pädagogische und didaktische Prinzipien	34
4.2. Integrativer Sprachunterricht	35
4.2.1. Ansätze für eine motivierende Arbeit	37
4.2.2. Lernen durch Lehren	39
4.2.3. Grammatik entdecken	41
4.2.4. Umgang mit Sprachlernschwierigkeiten	44
4.3. Übungsformen	45
4.3.1. Hörverstehen	46
4.3.2. Wortschatzarbeit	47
4.3.3. Bewusstmachen grammatischer Strukturen	48
4.3.4. Textrezeption und Textproduktion	49
4.3.5. Kommunikation	51
4.4. Schriftspracherwerb	52
4.4.1. Arbeitsprinzipien im Erstleseunterricht	52
4.4.2. Inhaltlich-methodische Förderschwerpunkte	54
4.5. Leistungseinschätzung und -bewertung	57
5. Unterrichtsplanung	60
5.1. Unterrichtsplanung	60
5.2. Das Prinzip der zyklischen Progression	62
5.2.1. Sprachbereiche - Überblick	62
5.2.2. Progression nach Kompetenzstufen	66
5.3. Unterrichtsmodelle	74
5.3.1. Sequenz zum Satzmuster <nom,akk>	74
5.3.2. Vorschlag zum Mitteilungsbereich Identifizieren	78
5.3.3. Satzmusterübungen mit einem Bilderbuch	80
5.3.4. Vergleiche in und mit einem Bilderbuch	81
5.4. Neue Medien im DaZ-Unterricht	82
5.5. Grammatiken	85
5.6. Lehrwerke	87

6. Literaturhinweise	90
Grammatiken	92
Kontrastive Grammatiken und sprachvergleichende Darstellungen für den DaZ-Unterricht ...	93
Sprachvergleiche in DaZ-Materialien anderer Bundesländer:	93
Lehrwerke	93

Einleitung

Den Ausgangspunkt für die Handreichung Deutsch als Zweitsprache bildet die Migration in Berlin sowie die Beschreibung der Zielgruppen und der Situation in der Berliner Schule. In Kurzfassung werden theoretische Aspekte des Zweitspracherwerbs (unter besonderer Berücksichtigung der Erstsprache und des Schriftspracherwerbs) umrissen und die Besonderheiten der deutschen Sprache (auch im Blick auf Mündlichkeit und Schriftlichkeit sowie Deutsch als Fachsprache) zusammenfassend dargestellt. Ziele, Aufgaben und Lerninhalte konzentrieren sich auf sprachliche, kommunikative und interkulturelle Aspekte und benennen zu entwickelnde Lernstrategien. Die Handreichung folgt dem Konzept des integrativen Sprachunterrichts und benennt methodisch-didaktische Grundlagen für einen motivierenden und Sprache entdeckenden DaZ-Unterricht. Es werden inhaltlich-methodische Schwerpunkte für die Förderung des Schriftspracherwerbs genannt und Prinzipien der Leistungseinschätzung und -formulierung angesprochen. Zur konkreten Unterrichtsplanung trägt die Handreichung durch die Skizzierung von Planungsmodellen und die Darstellung einer sprachlichen Progression nach Kompetenzstufen bei. Didaktisch verschieden konzipierte Unterrichtsmodelle sollen Anregungen geben für die Realisierung von DaZ-Unterricht. Als Hintergrundinformation gibt die Handreichung einen Überblick über Neue Medien im DaZ-Unterricht, Grammatiken und DaZ-Lehrwerke für die Grundschule.

Die Handreichung Deutsch als Zweitsprache ist kein Rahmenplan. Sie stellt allerdings eine wesentliche Grundlage für die Ausformulierung eines Rahmenplans bzw. von Unterrichtsplänen dar. So ist denkbar, die in der Handreichung dargestellte Progression nach Kompetenzstufen mit den ebenfalls genannten Zielen, Aufgaben und Lerninhalten des DaZ-Unterrichts (v.a. den Mitteilungsbereichen) zu verbinden und gleichzeitig den Ansatz des integrativen Sprachunterrichts auch bezogen auf die Kompetenzstufen soweit zu konkretisieren, dass eine Verzahnung mit dem vorfachlichen oder dem Fachunterricht der Berliner Grund- und ggf. auch der Berliner Oberschule erreicht wird.

Die Handreichung Deutsch als Zweitsprache ist in zwei Phasen entstanden: Zunächst arbeitete unter der Leitung von Ulrike Grassau eine Rahmenplankommission (1999-2001) mit wechselnder Besetzung, zuletzt bestand die Gruppe aus Bernt Ahrenholz, Ruth Ahrens, Erhan Özen, Karla Röhner-Münch, Heidi Rösch und Mathias Thimm. Mit dem Ziel, schnellstmöglichst eine Handreichung für die Hand der Lehrkräfte fertig zu stellen, wurde Heidi Rösch im April 2001 beauftragt; in dieser letzten Phase haben Bernt Ahrenholz und Karla Röhner-Münch mitgearbeitet. In die Handreichung sind die in der Rahmenplankommission erarbeiteten Texte eingeflossen und neue hinzugekommen. Die Autorenschaft aller Texte ist benannt, um den Entstehungsprozess und auch die Verantwortlichkeit für die formulierten Ansätze deutlich zu machen. Heidi Rösch trägt darüber hinaus die Gesamtverantwortung für die Konzeption, die Koordination, den Inhalt und das Layout.

1. Ausgangssituation

1.1. Migration in Berlin

Anhaltende Zuwanderung Berlin war und ist - schon durch seine geographische Lage - Zentrum von Wanderungsbewegungen. Eine halbe Million Menschen nichtdeutscher Herkunftssprache leben in Berlin, davon liegt der Anteil an EU-Ausländern bei nur 11%. Die Salden der Zuwanderung aus dem Ausland nach Berlin haben seit 1991 durchschnittlich 23.000 Personen pro Jahr betragen, bei stark unterschiedlichem Verlauf. Mit dieser Dimension ist auch in Zukunft zu rechnen.

Soziale Brennpunkte Zugewanderte Bevölkerungsgruppen leben über die gesamte Stadt verteilt, haben sich aber in einigen Innenstadtgebieten (Wedding, Kreuzberg, Tiergarten, Neukölln, Schöneberg) konzentriert angesiedelt. Sozialstrukturelle Schwächen bei den ethnischen Minderheiten werden in Zeiten von wirtschaftlichen Strukturveränderungen immer deutlicher: die Zahl der Arbeitslosen, der Schulabbrecher und der Sozialhilfeempfänger ist gestiegen.

Türkische Minderheit Die größte Minderheit bilden die türkischen Berliner/innen. 160.000 leben in der Stadt z.T. schon in der 3. Generation. Die anhaltende Zuwanderung von jungen Frauen aus der Türkei, die Konzentration auf einige wenige Stadtgebiete und der einfache Zugang zu türkischsprachigen Medien haben u.a. dazu geführt, dass große Teile der türkischen Minderheit nicht ausreichend Deutsch sprechen, um sich - wie es das neue Staatsbürgerschaftsrecht formuliert - *„im täglichen Leben einschließlich der üblichen Kontakte mit Behörden in seiner deutschen Umgebung sprachlich zurecht zu finden“*.

Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache (ndH) Neben den Politikbereichen Soziales, Arbeit und Wohnen ist Schule ein klassisches Gestaltungsfeld für Integration. Im Schuljahr 2000/01 besuchten rund 75.000 Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache die Berliner Schule; das sind ca. 20% aller Berliner Schüler. Davon haben rund 55.000 einen ausländischen Pass. Sie kommen vorwiegend aus

Türkei (48% der ausländischen Schüler)	26.300
Jugoslawien	3.300
Libanon	2.600
Bosnien-Herzegowina	2.000
Polen	1.900
Russische Föderation	1.400
Kroatien	1.000
Griechenland	900
Italien	800
Ukraine	800
Summe der 10 am stärksten vertretenen Staaten	41.000

kulturelle Vielfalt Was auf der einen Seite immense Möglichkeiten hinsichtlich einer interkulturellen Dimension von Stadt und Schule bietet, birgt auf der anderen Seite Probleme: Rund 31% der ausländischen Schüler verlassen die Schule ohne qualifizierten Abschluss. Sicherlich gibt es auch nach der Schule noch weitere Bildungsmöglichkeiten, ein Schulabschluss ist dennoch unbestritten eine wesentliche Grundlage für das berufliche und persönliche Fortkommen eines Menschen.

heterogene Schülerschaft Unbestritten ist die Qualität der deutschen Sprachkenntnisse der Schüler/innen, die eine andere Herkunftssprache haben, für den erfolgreichen Schulbesuch ausschlaggebend. Die Gruppe der Schüler/innen nichtdeutscher Herkunftssprache ist äußerst heterogen: Sie reicht von Schülern ohne Deutschkenntnisse (so genannte Seiteneinsteiger, Neueingereiste) über die Schüler der so genannten doppelten Halbsprachigkeit bis zu Schülern mit hervorragender Beherrschung der deutschen Sprache.

1.2. Zielgruppenbeschreibung

Die vorliegende Handreichung Deutsch als Zweitsprache ist in erster Linie konzipiert für den Förderunterricht, die Deutschkurse und den Deutschunterricht in Förderklassen mit Schülern und Schülerinnen nichtdeutscher Herkunftssprache, meist türkischer Herkunft, die zum Zeitpunkt der Einschulung keine bzw. unzureichende Deutschkenntnisse besitzen.

Diese Schüler und Schülerinnen wachsen in aller Regel mit zwei Sprachen auf und bilden - wie alle Zweisprachigen - im Laufe ihrer Entwicklung aufgrund emotionaler, sozialer und persönlicher Gründe eine starke und eine schwache Sprache aus, wobei dieses Verhältnis im Laufe des Lebens wechseln kann. In aller Regel ist die Erstsprache beim Schuleintritt unserer Zielgruppe psycholinguistisch gesehen die starke Sprache. Deutsch übernimmt im Spracherwerb dieser Kinder die Rolle der schwachen Sprache, ist aber gleichzeitig Unterrichtssprache und dominante Umgebungssprache. In dieser schwierigen Spracherwerbssituation können sich Tendenzen zu einer doppelten Halbsprachigkeit, bei der keine der beiden Sprachen altersentsprechend ausgebildet wird, zeigen. Um dem entgegenzuwirken, gibt es verschiedene Konzepte wie

doppelte
Halbsprachigkeit

- die Stabilisierung der Erstsprache vor dem Erwerb einer Zweitsprache,
- eine zweisprachige Erziehung in sprachhomogenen oder bilingualen Gruppen
- oder auch die systematische Förderung des Zweitspracherwerbs.

Konzepte zur
Sprachförde-
rung von
Schülern ndH

Diesem letztgenannten Ansatz folgt die vorliegende Handreichung DaZ. Aus diesem Grunde eignet sich diese Handreichung auch für die Kinder, die aus dem Ausland kommend, ohne Deutschkenntnis in die Berliner Schule aufgenommen werden (Seiteneinsteiger). Es handelt sich derzeit um jährlich ca. 1.200 Schüler unterschiedlicher Altersgruppen, deren Lernausgangsbedingungen so grundsätzlich verschieden von den in Berlin geborenen Kindern ndH sind, dass sie zunächst nicht gemeinsam unterrichtet werden können. In den Deutschkursen bietet sich die Arbeit mit Büchern und Unterrichtsmaterialien für den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht an, die es in guter Qualität und leicht verfügbar gibt. Die vorliegende Handreichung bietet darüber hinaus Anregungen für eine konsequente sprachliche Progression, deren Verknüpfung mit Themen und Inhalten jedoch an die konkrete Lerngruppe angepasst werden muss.

Seiteneinstei-
ger

1.3. DaZ in der Schule

Die Schule ist für viele Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache der wichtigste Ort für den Erwerb der Zweitsprache. Aktuelle Untersuchungen (vgl. Uçar 2000 und die Sprachstandsfeststellung im Bezirk Wedding 2001) zeigen, dass eine Vielzahl dieser Kinder mit geringsten Kenntnissen der deutschen Sprache in die Schule kommen. Darauf muss Schule in umfassender Weise reagieren. Dementsprechend heißt es auch im Rundschreiben über Deutsch als Zweitsprache vom 25. November 1998: *„Deutsch als Zweitsprache findet nicht nur als Fördermaßnahme statt, sondern in jedem Fach, in jeder Arbeitsgemeinschaft und bei allen außerunterrichtlichen Aktivitäten, die Schule anbietet, organisiert und durchführt.“*

Schule als Ort
für den Erwerb
der Zweitspra-
che

Dennoch sind die Möglichkeiten der Schule in diesem Bereich immer auch begrenzt:

- ▶ Wenn der Erwerb der deutschen Sprache für einzelne Bevölkerungsgruppen nichtdeutscher Herkunft aus verschiedenen Gründen (z.B. zu starke Orientierung auf die Kultur des Heimatlandes, zu geringe Bildungsorientierung, soziale Problematiken) keine genügend große Bedeutung hat, können schulische Angebote zur Sprachförderung nicht wirklich greifen. Erst wenn sich Lernende aktiv, neugierig und mit Interesse einer Sache zuwenden, kann es zu Lernerfolgen kommen.

Grenzen der
Förderung

- ▶ Wenn Kinder in ihrer sozial-emotionalen und kognitiven Entwicklung beeinträchtigt sind, verlangsamen sich Lernprozesse oder müssen gar Entwicklungsstufen zum Teil mühsam nachgeholt werden.

Dies kann die Schule jedoch nicht davon entbinden, den Kindern so früh wie möglich immer wieder inhaltlich überlegte und organisatorisch effektive Förderangebote für den Zweitspracherwerb zu machen. Es ist die große Herausforderung für die Schule, auch den Schülern mit ungünstigen Startbedingungen die deutsche Sprache zu vermitteln und sie ihnen in ihrer Relevanz für ihre Entwicklung deutlich werden zu lassen.

DaZ als Fördermaßnahme
Explizite Fördermaßnahmen allein können aber in vielen Fällen die Sprachrückstände der Schüler nicht ausgleichen. Die Schüler brauchen für ihre Zweitsprachentwicklung darüber hinaus sprachliche Förderung und Hilfe in allen Unterrichtsfächern. Dies gilt natürlich insbesondere für den Deutschunterricht, aber auch für Sachkunde und Mathematik.

DaZ als Unterrichtsprinzip
DaZ als Unterrichtsprinzip bedeutet, dass die sprachlichen Probleme der Kinder bei jeder Unterrichtsplanung bedacht und bei der Durchführung berücksichtigt werden. Dabei lassen sich folgende Prinzipien festhalten:

- ▶ Der Einsatz der mündlichen und der schriftlichen Lehrersprache im Unterricht sollte reflektiert erfolgen. Ein Nichtverstehen kann potentiell immer auch durch eine nicht angemessene Lehrersprache bedingt sein.
- ▶ Die sprachlichen Angebote sollten sich an den Möglichkeiten der Kinder orientieren und ihnen prinzipiell ein Verstehen ermöglichen.
- ▶ Sprachliche Strukturen, die für die unterschiedlichen Sprachhandlungen (z.B. begründen, erklären, beschreiben usw.) benötigt werden, müssen auch im Fachunterricht explizit vermittelt werden.
- ▶ Bei Hilfen und Lernbrücken darf nicht auf ein deutsches Sprachgefühl zurückgegriffen werden, das diese Kinder nicht haben (können).

Verantwortung der Lehrkräfte
Nur wenn sich jede Lehrkraft im Unterricht mit Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache für deren sprachliche Förderung verantwortlich fühlt (und diese Verantwortung nicht auf den DaZ-Förderunterricht abschiebt), haben diese Kinder eine echte Chance, eine angemessene Kompetenz in ihrer Zweitsprache zu erwerben.

Rechtliche Grundlagen
Rechtliche Grundlagen für die Organisation, Durchführung und Einbettung des DaZ-Förderunterrichts sind

- ➔ die §§ 15 und 35a des Schulgesetzes für Berlin in der Fassung vom 20.08.1980 zuletzt geändert am 20.03.1997,
- ➔ Schreiben über Änderung der Regelungen in § 15 (EGL) vom 16.06.1999 (IID5) an die Bezirksämter und Landesschulamt,
- ➔ das Rundschreiben II/35 vom 25.11.1998,
- ➔ die Richtlinien für die Lehrerstundenzumessung und die Organisation der Berliner Schule für das jeweilige Schuljahr und
- ➔ der "Vorläufiger Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule, Fach Deutsch für ausländische Kinder in Vorbereitungsklassen bzw. "Ergänzenden Deutschkursen in Regelklassen", Grundschule, Hauptschule, 1987 (Überarbeitung ist geplant).

1.4. Aufgaben der Handreichung

Diese Handreichung soll eine praktische Hilfe für die Planung des Unterrichts sein. Lehrkräfte sind für DaZ bislang allerdings gar nicht oder nur mangelhaft ausgebildet. Ihnen fehlt in der Regel die linguistische und didaktische Ausbildung bezogen auf DaZ. Nicht zuletzt aus diesem Grunde konzentriert sich diese Handreichung auf den sprachlichen Aspekt und verlässt sich auf die Kompetenz der Grundschullehrkräfte, ihren Unterricht altersentsprechend, handlungsorientiert und fächerverbindend zu gestalten. Um DaZ-Unterricht für diese Lehrerschaft planbar zu machen, konzentrieren wir uns auf den Bereich, der erfahrungsgemäß in der Unterrichtsarbeit mit Schülern ndH zu kurz kommt - der handelnde, reflektierende und systematisierende Umgang mit ihrer Zweitsprache.

Mangelnde
DaZ-Ausbil-
dung von
Lehrkräften

Bezogen auf die spezifische Zielgruppe stellt DaZ eine Schlüsselqualifikation dar und ist die wesentliche Voraussetzung für den Erwerb eines ihrem Leistungsvermögen entsprechenden Schulabschlusses. Indem diese Handreichung die psycholinguistischen Voraussetzungen des DaZ-Unterrichts aufzeigt, seine Ziele, Aufgaben und Lerninhalte sowie methodisch-didaktische Grundlagen benennt und Grundlegendes zur Unterrichtsplanung formuliert, will sie einen Beitrag zur Qualitätssicherung des DaZ-Unterrichts für die betroffenen Schüler leisten. Gleichzeitig erhöht ein erfolgreicher DaZ-Unterricht auch den Standard der Einzelschule mit multiethnischer Schülerschaft, die den gemeinsamen Unterricht auf einem sprachlich angemessenen Niveau anbieten und von den sprachlichen und metasprachlichen Kenntnissen gerade auch der Schüler ndH profitieren kann.

DaZ als Beitrag
zur Qualitäts-
sicherung

Darüber hinaus kann die Handreichung auch eine programmatisch-orientierende Funktion für die Planung der Einzelschule übernehmen (Schulentwicklung). Berliner Schulen sind von DaZ-Unterricht unterschiedlich betroffen, v.a. Schulen mit einem hohen Anteil an Schülern ndH mit Schwierigkeiten in der deutschen Sprache sollten die Chance ergreifen, DaZ nicht nur in ihre Planung aufzunehmen, sondern daran mitzuwirken, DaZ als Bereich in der einzelnen Schule und ggf. darüber hinaus zu etablieren und attraktiv zu gestalten. Gelingt dies, kann der DaZ-Unterricht in Kooperation mit anderem Unterricht auch zur Schulentwicklung beitragen, indem Schule und Unterricht zunächst aus der Perspektive von DaZ-Lernenden gesehen und in ihrem Interesse (um-)gestaltet werden und darüber hinaus eine Öffnung zu mehr Sprache und Mehrsprachigkeit in der Schule stattfindet.

DaZ als Beitrag
zur Schulent-
wicklung

Anders als ein Rahmenplan ist die Handreichung kein regulierend-steuerndes Instrument und deshalb nur bedingt geeignet Vergleichbarkeit in der Berliner Schule herzustellen. Doch sie stellt eine wesentliche Grundlage für die Ausarbeitung eines Rahmenplans dar und kann auch Anregungen für Eingangstests und Tests am Ende der Klassen 2 und 4 bieten, sofern diese Sprachstandsfeststellungen über die Funktion der Leistungsbeurteilung hinaus eine Grundlage für weiterführende Fördermaßnahmen schaffen wollen.

Ausblick auf
Rahmenplan
und Spracher-
hebungsinstru-
mente

2. Zweitspracherwerb

2.1. Theoretische Überlegungen

Interdependenz-
hypothese
(Cummins
1997)

Es lassen sich grob zwei Richtungen zur Beschreibung des Zweitspracherwerbs unterscheiden: Eine betont die Interdependenz zwischen Erst- und Zweitspracherwerb und fordert eine zweisprachige Erziehung, die entweder auf dem Prinzip der Koordination beider Sprachen basiert (d.h., dass die Kinder beide Sprachen nebeneinander durch eine personen- oder situationsgebundene Sprachtrennung erwerben) oder aber dem Prinzip einer kombinierten Spracherziehung folgt, bei der ein bewusster Umgang mit Sprachunterschieden bzw. Interferenzen vorherrscht. Im Blick auf die Gefahr einer doppelten Halbsprachigkeit wird bezogen auf Minderheitenkinder in aller Regel die enge Verbindung zwischen beiden Sprachen einem Nebeneinander vorgezogen.

Interlanguage-
hypothese
(Selinker 1992)

Die andere Richtung betrachtet v.a. den ungesteuerten Zweitspracherwerb als sekundären bzw. zweiten Spracherwerb, der deutlich später einsetzt als der Erstspracherwerb - nämlich im Kindergarten-, Schul- oder auch erst im Erwachsenenalter (vgl. Klein 1984, S. 27). Der Zweitspracherwerb basiert auf der Ausbildung von Lerner Sprachen, die nicht einfach eine Teilmenge der Zielsprache sind, sondern auch Sprachformen enthalten, die weder in der Zielsprache noch in der Erstsprache vorkommen. Im Verlauf des Zweitspracherwerbs entsteht eine immer größere Deckung zwischen Lerner Sprache und Zielsprache.

Grundgrößen
des Zweitspra-
cherwerbs (vgl.
Klein 1984,
S. 43ff)
a) externe
Faktoren

Der Erfolg des Zweitspracherwerbs hängt von internen und externen Faktoren ab: Antrieb bzw. Motivation wird bestimmt durch die soziale und schulische Integration, durch kommunikative Bedürfnisse und Notwendigkeiten, ggf. auch durch den Aufenthaltsstatus, die kulturelle Disposition und Erziehung in der Familie, aber auch in den besuchten Erziehungs- und Bildungseinrichtungen. Von besonderer Bedeutung sind Einstellungen zur Zielsprache, zur deutschsprachigen Umgebung und zur deutschen Schule genauso wie zur Erstsprache und zur Mehrsprachigkeit von Minderheitenangehörigen, was die Frage des Sozialprestiges der Erstsprache und der kulturellen Akzeptanz von Minderheitenangehörigen einschließt.

Der Zugang hängt von der zweitsprachlichen Eingabe (Input), dem Kontakt zur Zweitsprache und den kommunikativen Möglichkeiten ab. Besondere Bedeutung haben demzufolge das Wohnumfeld, das schulische Umfeld, die Freizeit- und Begegnungsmöglichkeiten sowie die Mediennutzung. Ist diese Sprachumgebung erstsprachlich geprägt, so wirkt dies hemmend auf den Zweitspracherwerb. Entscheidend ist allerdings nicht nur die Menge, sondern auch die Qualität des zweitsprachlichen Inputs und der Interaktion mit Sprechern des Deutschen.

Das Tempo des Zweitspracherwerbs hängt v.a. von den genannten externen Faktoren (Antrieb und Zugang) ab. DaZ-Förderung sollte deshalb versuchen, diese Einflussfaktoren zu berücksichtigen und durch Maßnahmen zur Verstärkung der Kontakt- und Anwendungsmöglichkeiten in einer zweitsprachlichen Umgebung versuchen, ungünstige Zweitspracherwerbsbedingungen zu kompensieren und das affektive Verhältnis zur Zweitsprache positiv zu beeinflussen.

b) interne
Faktoren

Sprachvermögen bezieht sich auf das verfügbare Wissen über Sprache/n und hängt von der Lernerbiografie ab, wobei der erreichte Stand - v.a. die Begriffsbildung - in der Erstsprache und der Grad des Schriftspracherwerbs in der Erst-, ggf. auch in der Zweitsprache neben dem Erstbegegnungsalter mit der Zweitsprache, den Spracherwerbserfahrungen sowie den entwickelten Sprachlernstrategien eine große Rolle spielen. Vor diesem Hintergrund und unter Berücksichtigung der externen Faktoren kann der Zweitspracherwerb individuell sehr verschieden ablaufen.

Nach dem derzeitigen Stand der Forschung lassen sich folgende Erwerbsphasen festhalten (vgl. Ahrenholz 1998, 2001):

- ▶ In einer ersten Phase wird relativ schnell die Grundwortstellung (Subjekt-Verb-Objekt) erworben (auch von Lernenden mit Verbend- oder Verberbstellung in der Ausgangssprache). früher Erwerb der Grundwortstellung
- ▶ Anschließend werden Adverbien vorangestellt.
- ▶ Satzklammer, Inversion und Verbendstellung in Nebensätzen werden von vielen Lernenden relativ spät erworben, wobei die Verbklammer - v.a. bei sehr kurzen Sätzen, die nur ein Negationswort oder ein Adverb im Mittelfeld haben - zuerst gelernt wird. Dies scheint auch die Beachtung der Inversionsregeln zu erleichtern. Schwierigkeiten bereitet die Inversion in Aussagesätzen, während die Inversion bei Fragen nach den meisten Untersuchungen kein großes Problem darstellt. späterer Erwerb der Satzklammer, Inversion und Verbendstellung in Nebensätzen

Unabhängig vom Sprachwissen (und der Art des Sprachunterrichts) dauert es insbesondere bei den letzten drei Wortstellungsregularitäten sehr lange, bis DaZ-Lernende diese Regeln in der freien Sprachproduktion befolgen. Die genannten Erwerbsphasen sind - bezogen auf die Förderung des Zweitspracherwerbs - nicht als Instrument für die Steuerung des sprachlichen Inputs zu verstehen, sondern können einen groben Rahmen für die Beurteilung des erreichten Sprachstandes und Anregungen für die Synchronisation des ungesteuerten und gesteuerten Zweitspracherwerbs geben.

Der Endzustand variiert: Es kann eine Erstsprachsprechern vergleichbare Sprachkompetenz erreicht werden, die bei Kindern und Jugendlichen unter Umständen einem Sprachwechsel (von der Erst- zur Zweitsprache als dominanter oder auch einziger Sprache) entspricht. Im Kontext unserer Zielgruppe ist allerdings auf die Gefahr der Fossilierung hinzuweisen, d.h., dass der Zweitspracherwerb 'versteint', sich nicht weiterentwickelt oder ein Rückfall in frühere Stadien des eigenen Zweitspracherwerbs erfolgt. Gefahr der Fossilierung

2.1.1. Zweitspracherwerbsprobleme und -strategien

Folgende Probleme zeigen sich bei Schülern und Schülerinnen ndH mit erschwerten Zweitspracherwerbsbedingungen: Die Kinder haben im Vergleich zu Gleichaltrigen einen begrenzten Wortschatz und Probleme in der Begriffsbildung. Hierbei entwickeln die Lernenden Strategien, die einerseits zu Normverstößen führen, andererseits aber auch zeigen, welche Kompetenzen die Lernenden bereits ausgebildet haben: So deuten Überdehnungen (wenn z.B. *Becher* für alle Trinkgefäße oder die Präposition *in* für alle möglichen und unmöglichen Situationen verwendet wird), Paraphrasierungen und Sprachschöpfungen (wenn z.B. *Kopfhose* auf eine Kopfbedeckung hinweist) auf kreative Lernleistungen. Wortschatz und Begriffsbildung

Übergeneralisierungen (wenn z.B. die Partizipbildung schwacher Verben auf starke übertragen wird und es zu Formulierungen kommt wie *ich habe geesst*) signalisieren, dass die Lernenden diese Vergangenheitsform bereits erworben haben, sie aber noch nicht ausdifferenzieren können. Ähnliches kann sich in dem schon genannten Gebrauch der einen Präposition *in* oder des Artikels *die* für alle Sprachsituationen, in denen ein Artikel gebraucht wird, zeigen. Tilgungen bestimmter Elemente (wie das Weglassen des Subjekts in Sätzen mit Inversion), deren Gebrauch die Lernenden eigentlich schon beherrschen, können darauf hindeuten, dass die Lernenden noch unsicher sind im Umgang mit dieser für sie noch neuen Struktur und/oder gerade dabei sind, diese zu erwerben. Neben diesen eher unbewussten und durchaus konstruktiven Strategien zeigen sich aber auch bewusst(er) eingesetzte Vermeidungsstrategien gegenüber Formen, deren Gebrauch den Lernenden Schwierigkeiten bereiten, die in manchen Fällen zu regelrechten Täuschungsmanövern werden können, um die zweitsprachlichen Schwierigkeiten zu vertuschen. Hier besteht die große Gefahr der Fossilierung. Strukturen

Sprachmischung	Interferenzen finden sich, wenn Strukturen der Erstsprache auf die Zweitsprache übertragen werden, sie können zu einem positiven Transfer oder auch zu Fehlern führen. Weit gravierender sind allerdings Sprachmischungen wie in dem Satz <i>Jetzt boya machen</i> , in denen Wortschatz und Strukturen beider Sprachen vermischt werden: <i>boya</i> (Substantiv) meint im türkischen Farbe, <i>boyamak</i> (Verb) malen; das deutsche Verb <i>machen</i> könnte hier an die Infinitivendung <i>-mak</i> des Türkischen angelehnt sein. In einem solchen Fall sollten die Schüler und Schülerinnen dringend angeleitet werden, beide Sprachen zu trennen und ggf. zu erkennen, dass es sich um verschiedene Sprachen handelt.
Code-Wechsel	Anders verhält es sich mit dem code-switching (Code-Wechsel), wenn die Lernenden zwischen beiden Sprachen hin und her springen, weil ihnen z.B. in einer der Sprachen die Worte fehlen.
Umgangs- und Schulsprache	Grammatikalische Probleme zeigen sich v.a. in schriftlichen Texten, während sich in der mündlichen Kommunikation bei vielen eine hohe umgangssprachliche Kompetenz entwickelt, die allerdings Tendenzen zur Fossilierung zum Teil verschleiert. Probleme im Verstehen und Gebrauchen der Schulsprache werden verstärkt ab der 3. Klasse auch bei Kindern mit umgangssprachlichen Kompetenzen sichtbar - ein Hinweis darauf, dass nur bestimmte Register ausgebildet sind und die Betroffenen - aufgrund mangelnder Segmentierungsfähigkeit - Probleme beim Übertragen sprachlicher Mittel von der einen auf eine andere Situation haben.
Schüler ndH/ Schüler dH mit Lernproblemen	Häufig äußern sich Probleme in DaZ durch eine nicht altersentsprechende Ausbildung des Leseverstehens, des Schriftspracherwerbs und einen mangelnden Umgang mit unterrichtsüblichen Arbeitstechniken. Selbstverständlich zeigen sich solche Probleme auch bei einem Teil der einsprachigen Kinder bzw. Erstsprachlernenden, doch bezogen auf unsere Zielgruppe haben diese Erscheinungsformen vermutlich andere Ursachen und fordern deshalb auch eine andere Form der Bearbeitung. Dennoch soll der Eindruck vermieden werden, mit systematischer DaZ-Förderung ließen sich alle Probleme der Schüler ndH - v.a. diejenigen, die sich aus der Sozialstruktur der Familie und / oder des Wohnumfeldes ergeben - lösen. Auf Schüler ndH wirken Bildungsferne, mangelnde Lesekultur etc. des Elternhauses sowie allgemein schwierige Lernvoraussetzungen und eine problematische psychosoziale Disposition genauso hindernd wie auf Schüler und Schülerinnen deutscher Herkunftssprache (dH); sie werden allerdings durch die besondere Situation des Zweitspracherwerbs verstärkt.

Diese zu erkennen, fällt Lehrkräften nicht immer leicht, wie die Reaktion einer Lehrerin auf Fundas Äußerung: *Gib Heft, schnell!* zeigt. Sie hält dieses türkische Mädchen für sprachlich kompetent, kritisiert sie aber als unhöflich. Eine solche Deutung verweist auf ein Problem, das bezogen auf eine entsprechende Äußerung deutscher Schüler durchaus zuträfe. In Fundas Fall greift die Deutung zu kurz; sie ignoriert, dass Funda noch nicht über die sprachlichen Fähigkeiten zur Formulierung einer situationsangemessenen Äußerung verfügt. Folgende Übersicht von Gerlind Belke (vgl. 1999, S. 175) zeigt, dass und in welchen Bereichen Kinder mit Deutsch als Zweitsprache andere Lernbedürfnisse haben als Kinder mit Deutsch als Erstsprache:

Schwächen bei der Sprachproduktion (Sprechen und Schreiben)		Schwächen bei der Sprachkonzeption (Hören und Lesen)	
im Bereich einfacher Strukturen	im Bereich komplexer Strukturen	im Bereich einfacher Strukturen	im Bereich komplexer Strukturen
Probleme v.a. bei Schülern ndH	Probleme auch bei Schülern dH	Probleme v.a. bei Schülern ndH	Probleme auch bei Schülern dH

In der Schule werden Probleme bei der Produktion sprachlicher Äußerungen sehr viel stärker beachtet als solche bei der Rezeption. Morphologische Abweichungen z.B. im Gebrauch der Nominalflexion, die viele Kinder ndH beim Schuleintritt noch

nicht beherrschen, oder mangelnde Segmentierungsfähigkeit (*Da hatter geduscht.*) werden in der mündlichen Kommunikation selten, in der schriftlichen Kommunikation sehr wohl wahrgenommen. Zur Unterstützung des Zweitspracherwerbs ist es von entscheidender Bedeutung, dass beide Bereiche gleichermaßen beachtet werden.

2.1.2. Bedeutung der Erstsprache

Die Erstsprache hat eine wichtige Sozialisationsfunktion für die betroffenen Kinder, weshalb sie auch in der Schule akzeptiert und positiv unterstützt werden sollte. Sie hat im Rahmen der zweisprachigen Erziehung einen eigenständigen Stellenwert und sollte nicht auf die Funktion einer 'Hilfssprache' für den Erwerb der Zweitsprache reduziert werden. Auch im DaZ-Unterricht dürfen die Kinder nicht auf ihre Zweitsprache reduziert werden, sondern sind als Kinder mit zwei Sprachen ernst zu nehmen.

Erstsprache
als Sozialisations-
sprache

Betrachtet man die Bedeutung der Erstsprache im Blick auf den Erwerb einer Zweitsprache, so gibt es durchaus unterschiedliche Auffassungen, die nicht zuletzt aus den bereits skizzierten Zweitspracherwerbshypothesen (Interlanguage- versus Interdependenzhypothese) abgeleitet werden. Strenge Vertreter der Interdependenzhypothese gehen davon aus, dass die Erstsprache weitgehend ausgebildet sein sollte, bevor der Erwerb der Zweitsprache einsetzt. Aussagen über die Bedeutung der Erstsprache für den Erwerb einer Zweitsprache führen in der Debatte um die Spracherziehung von Schülern ndH immer wieder dazu, mittels psycholinguistischer Argumentationen bildungspolitische Entscheidungen für den Erhalt und die schulische Förderung der Erstsprache zu begründen. So wurde die Interdependenzhypothese im Diskurs um die Spracherziehung von Minderheitenkindern lange Zeit vorwiegend konsekutiv (vgl. z.B. Steinmüller 1981) ausgelegt, um zu begründen, dass die Erstsprache stabilisiert werden muss, bevor der Erwerb einer Zweitsprache einsetzen kann. Mittlerweile wird dagegen eine koordinierte Auslegung (vgl. Stöltzing 2001) dieser Erwerbshypothese empfohlen, die einen möglichst früh beginnenden Doppelspracherwerb vorsieht.

Auch Verfechter der Interlanguagehypothese, die davon ausgehen, dass die altersentsprechende Ausbildung der Erstsprache keine Voraussetzung für den Erwerb einer Zweitsprache darstellt, sind nicht zwangsläufig gegen eine zweisprachige Erziehung von Schülern ndH. Sie legen allerdings sehr viel weniger Wert auf eine verzahnte Vermittlung beider Sprachen, sondern plädieren für eine nach Situationen oder auch Personen getrennt gestaltete Erwerbssituation. Die Abkehr von der Argumentation, die Erstsprache sei die Grundlage für den Erwerb einer Zweitsprache legt allerdings keinesfalls den Schluss nahe, dass die Erstsprache von Schülern ndH keiner schulischen Unterstützung bedürfe, sondern ist vielmehr als Plädoyer zu verstehen, beiden Sprachen - etwa in Konzepten zweisprachiger Erziehung (vgl. Rösch 2001) - ihren eigenen Stellenwert einzuräumen und sie gleichberechtigt, aber nicht unbedingt kombiniert (verzahnt), sondern durchaus koordiniert, d.h. in je eigenen Kontexten, zu fördern.

kombinierte
(verzahnte)
versus koordinierte
(neben-
einander
verlaufende)
zweisprachige
Erziehung

In Konzepten zweisprachiger Erziehung (wie der Staatlichen Europa-Schule Berlin) werden sinnvollerweise je eigene Unterrichtskonzepte für die Erst- und Zweitsprache entwickelt. Dort kommt der DaZ- bzw. der partnersprachliche Unterricht in Deutsch für Schüler ndH nicht in Verdacht, die Erstsprache zu ignorieren, die Kinder sprachlich zu assimilieren oder dazu beizutragen, dass sie ihre Erstsprache ‚verlieren‘ oder es im Laufe ihres Schulbesuchs zu einem Sprachwechsel kommt. Das Problem des ‚normalen‘ schulischen DaZ-Unterrichts außerhalb solcher Modellversuche ist, dass er von einzelnen Bildungspolitikern als Alternative zur herkunftssprachlichen bzw. zweisprachigen Erziehung betrachtet und eingesetzt wird. Dabei sollte er idealerweise ein Teil zweisprachiger Erziehung sein, denn eines muss klar benannt werden: Kinder in einer Sprache zu beschulen, die sie nicht altersentsprechend ausgebildet haben, ist eine Form von Benachteiligung, die im DaZ-Unterricht nur unzureichend ausgeglichen werden kann. Genau diese Aufgabe wird dem DaZ-Unterricht aber immer wieder abverlangt.

DaZ-Unterricht
als einziger
Raum für die
Sprachförde-
rung zweispra-
chig aufwach-
sender Kinder

Schüler ndH sind Kinder mit zwei Sprachen	<p>Für einen Großteil der Schüler ndH ist der DaZ-Unterricht der einzige Raum, in dem ihrer besonderen Sprachentwicklung Beachtung geschenkt und diese gefördert wird. Deshalb sollte dort die Erstsprache nicht vollständig ausgeklammert, sondern als Teil der sprachlichen Sozialisation von Schülern ndH akzeptiert werden. Gerade für diese Form des DaZ-Unterrichts gilt, die Zweisprachigkeit der Schüler ndH wahrzunehmen, d.h. ihre allgemeinsprachliche Kompetenz nicht auf ihre Zweitsprache zu reduzieren, sondern die in der Erstsprache entwickelten Kenntnisse (im Bereich der Begriffsbildung, des Umgangs mit Strukturen, der Anwendung von Kommunikationskonventionen, des sprachlichen und lebensweltlichen Vorwissens etc.) einzubeziehen und in der Zweitsprache zu entfalten.</p>																																																																		
Affinität beider Sprachen	<p>Je weiter der Erwerb der Erstsprache fortgeschritten ist, bevor der Zweitspracherwerb einsetzt, desto deutlicher kann die Erstsprache den Erwerb der Zweitsprache v.a. in der Anfangsphase beeinflussen. Dabei spielt die Frage der Affinität beider Sprachen eine Rolle:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Phonetische Affinität: Jede Erstsprache baut ein Filtersystem auf, das strukturbedingt die Phoneme der zu erlernenden Sprache durchlässt oder verfälscht. Es ist anzunehmen, dass Sprachen mit 'Akzentrythmus' (Englisch, slawische Sprachen) deutschsprachige Laute originalgetreu durchlassen, während Sprachen mit 'Silbenrythmus' (romanische Sprachen, Türkisch) sich damit schwer tun. ▶ Semantische Affinität: Falls die Erstsprache eine deutschen Ausdrücken (wie <i>bestehen auf</i>) vergleichbare Äquivalenz bereithält, wird das Kind im Zweitspracherwerb diesen Ausdruck leicht erschließen und in den bereits vorhandenen Sprachschatz integrieren. ▶ Strukturelle Affinität: Es wird angenommen, dass strukturelle Unterschiede der Erst- und Zweitsprache (im Bereich der Satzbaupläne, Genusdifferenzierung, Deklination etc.) Lernenden größere Schwierigkeiten bereiten und demzufolge einen höheren Lernaufwand erforderlich machen. 																																																																		
Sprachvergleiche	<p>Ein Vergleich der Erstsprachen von Kindern ndH der beiden größten sprachlichen Minderheiten in Berlin (Türkisch und Russisch, wobei Russisch auch für Polnisch, Serbisch und Kroatisch steht, da strukturelle Unterschiede zwischen slawischen Sprachen relativ gering sind) ergibt folgendes Bild:</p> <table border="0" style="margin-left: 40px;"> <thead> <tr> <th></th> <th style="text-align: center;">Türkisch</th> <th style="text-align: center;">Russisch</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>Akzentrythmus</td><td style="text-align: center;">-</td><td style="text-align: center;">+</td></tr> <tr><td>Vokale ö und ü</td><td style="text-align: center;">+</td><td style="text-align: center;">-</td></tr> <tr><td>der Laut h</td><td style="text-align: center;">+</td><td style="text-align: center;">-</td></tr> <tr><td>ich- und ach-Laute</td><td style="text-align: center;">-</td><td style="text-align: center;">+</td></tr> <tr><td>Zäpfchen-R + Vokalisierung</td><td style="text-align: center;">-</td><td style="text-align: center;">-</td></tr> <tr><td>Assimilation (stimmlos)</td><td style="text-align: center;">+</td><td style="text-align: center;">-</td></tr> <tr><td>Konsonantenhäufung</td><td style="text-align: center;">-</td><td style="text-align: center;">+</td></tr> <tr><td>Artikelwörter</td><td style="text-align: center;">-</td><td style="text-align: center;">-</td></tr> <tr><td>Genusdifferenzierung</td><td style="text-align: center;">-</td><td style="text-align: center;">+</td></tr> <tr><td>komplizierte Pluralformen</td><td style="text-align: center;">-</td><td style="text-align: center;">+</td></tr> <tr><td>Verbvorsilben</td><td style="text-align: center;">-</td><td style="text-align: center;">+</td></tr> <tr><td>Präpositionen</td><td style="text-align: center;">-</td><td style="text-align: center;">+</td></tr> <tr><td>Adjektivdeklination</td><td style="text-align: center;">-</td><td style="text-align: center;">+</td></tr> <tr><td>unregelmäßige Verben</td><td style="text-align: center;">-</td><td style="text-align: center;">+</td></tr> <tr><td>SVO-Struktur der Sätze</td><td style="text-align: center;">-</td><td style="text-align: center;">+</td></tr> <tr><td>besondere Nebensatzstruktur</td><td style="text-align: center;">-</td><td style="text-align: center;">+</td></tr> <tr><td>doppelte Markierung</td><td style="text-align: center;">-</td><td style="text-align: center;">-</td></tr> <tr><td>Partizip Perfekt</td><td style="text-align: center;">-</td><td style="text-align: center;">-</td></tr> <tr><td>differenzierte Zeitformen</td><td style="text-align: center;">+</td><td style="text-align: center;">+</td></tr> <tr><td>Unterscheidung <i>gehen-fahren</i></td><td style="text-align: center;">-</td><td style="text-align: center;">+</td></tr> <tr><td>Partikelvielfalt</td><td style="text-align: center;">-</td><td style="text-align: center;">-</td></tr> </tbody> </table>		Türkisch	Russisch	Akzentrythmus	-	+	Vokale ö und ü	+	-	der Laut h	+	-	ich- und ach-Laute	-	+	Zäpfchen-R + Vokalisierung	-	-	Assimilation (stimmlos)	+	-	Konsonantenhäufung	-	+	Artikelwörter	-	-	Genusdifferenzierung	-	+	komplizierte Pluralformen	-	+	Verbvorsilben	-	+	Präpositionen	-	+	Adjektivdeklination	-	+	unregelmäßige Verben	-	+	SVO-Struktur der Sätze	-	+	besondere Nebensatzstruktur	-	+	doppelte Markierung	-	-	Partizip Perfekt	-	-	differenzierte Zeitformen	+	+	Unterscheidung <i>gehen-fahren</i>	-	+	Partikelvielfalt	-	-
	Türkisch	Russisch																																																																	
Akzentrythmus	-	+																																																																	
Vokale ö und ü	+	-																																																																	
der Laut h	+	-																																																																	
ich- und ach-Laute	-	+																																																																	
Zäpfchen-R + Vokalisierung	-	-																																																																	
Assimilation (stimmlos)	+	-																																																																	
Konsonantenhäufung	-	+																																																																	
Artikelwörter	-	-																																																																	
Genusdifferenzierung	-	+																																																																	
komplizierte Pluralformen	-	+																																																																	
Verbvorsilben	-	+																																																																	
Präpositionen	-	+																																																																	
Adjektivdeklination	-	+																																																																	
unregelmäßige Verben	-	+																																																																	
SVO-Struktur der Sätze	-	+																																																																	
besondere Nebensatzstruktur	-	+																																																																	
doppelte Markierung	-	-																																																																	
Partizip Perfekt	-	-																																																																	
differenzierte Zeitformen	+	+																																																																	
Unterscheidung <i>gehen-fahren</i>	-	+																																																																	
Partikelvielfalt	-	-																																																																	

Zur weiteren Information sei auf die Sprachvergleiche der DaZ-Rahmenpläne oder -Handreichungen aus anderen Bundesländern (vgl. Literaturhinweise) hingewiesen, die kontrastive Materialien zu den in der deutschen Schule relevanten Herkunftssprachen zur Verfügung stellen. Diese stellen zunächst Hintergrundinformationen für Lehrkräfte zur Beurteilung von Sprachschwierigkeiten ihrer Schüler dar. Zum Zweiten verweisen sie auf Sprachbereiche des Deutschen, die entsprechend der Herkunftssprache besondere Beachtung verdienen. Zum Dritten regen sie Sprachvergleiche im Unterricht an, die die sprachliche Reflexionsfähigkeit der Schüler und die Ausbildung einer grammatischen Terminologie unterstützen.

Allerdings lassen sich nicht alle Lernschwierigkeiten auf Sprachunterschiede zurückführen und sie müssen auch nicht zwingend durch einen Grammatikübersetzungs- bzw. kontrastiven Unterricht bearbeitet werden. DaZ-Lernende unterschiedlicher Ausgangssprachen zeigen immer wieder auch ähnliche Lernschwierigkeiten, die sich aus den Besonderheiten der deutschen Sprache und des Zweitspracherwerbs ergeben. Es ist von Vorteil, wenn DaZ-Lehrkräfte die Erstsprache ihrer Schüler sprechen oder zumindest Grundwissen über diese Sprache haben. Ist diese Kompetenz nicht vorhanden, können die Lernenden dennoch angeregt werden, Bezüge zu ihrer Erstsprache herzustellen. Lehrkräfte sollten eine solche Situation als Herausforderung annehmen und sich nicht resigniert darauf zurückziehen, dass DaZ-Unterricht ohne erstsprachliche Kenntnisse auf Seiten der Lehrkräfte nicht oder nur unter erschwerten Bedingungen möglich sei. Denn mindestens genau so wichtig sind metasprachliche und zweitsprachdidaktische Kompetenzen sowie Offenheit und Interesse für die Erstsprache der Schüler ndH.

Kenntnisse in den Herkunftssprachen der Schüler auf Seiten der Lehrkräfte

2.1.3. Schriftspracherwerb in DaZ

Dem Schriftspracherwerb (SSE) gebührt in der Schullaufbahn eines jeden Kindes höchste Priorität. Der spätere Schulerfolg hängt weitgehend von der sicheren Beherrschung des Lesens und Schreibens ab. Gelingt es in den ersten beiden Schuljahren nicht, dafür die elementaren Grundlagen zu vermitteln, droht Schulversagen und damit nicht selten der Beginn einer problematischen Persönlichkeitsentwicklung. Diese apodiktische Feststellung gilt in vollem Umfang, eher noch verstärkt auch für Kinder ndH. Doch durch ihre geringeren Vorerfahrungen in der Zweitsprache treten diese Kinder den SSE unter ungünstigeren Voraussetzungen an. Gut gestalteter Unterricht versucht diesen Benachteiligungen entgegenzuwirken, so dass im Verlauf des Erstleseunterrichts von einem beträchtlichen Teil der Kinder ndH ein den Muttersprachlern ähnliches Niveau in der Beherrschung des Lesens und Schreibens erlangt werden kann.

Bedeutung der Schriftsprachbeherrschung

Für viele Schulanfänger ndH kommt erschwerend hinzu, dass sie in ihrem häuslichen Umfeld nur wenig Berührung mit Schriftsprache hatten und sich ihnen somit die kommunikative Funktion von Schriftsprache noch nicht erschlossen hat. Daraus resultieren meist weniger Neugier, geringere Aktivität und Motivation für den SSE, worüber die Erstklässler im allgemeinen im Übermaß verfügen. Diese eingeschränkten Vorerfahrungen mit Schrift bewirken auch weniger produktive Verschriftungsversuche (Kritzeleien, Skelettschreibungen), mit denen das Kind seine Erkenntnis über den Symbolgehalt von Schrift zum Ausdruck bringt, was zu den wesentlichen Voraussetzungen für den SSE zählt. Das Nachholen derartiger Vorerfahrungen bildet einen ersten Schwerpunkt in der DaZ-Förderung.

Erkennen der Symbol- und kommunikativen Funktion von Schrift

Herauszufinden, *welche* Kinder ndH diesbezüglich den größten Förderbedarf haben und dafür zu sorgen, dass tatsächlich *ihnen* die personellen Ressourcen der DaZ-Förderung zugute kommen (und nicht im Klassengeschehen verebben), dürfte zu den schwierigsten schulorganisatorischen Herausforderungen der Primarstufe gehören (vgl. 4.4.).

DaZ-Förderung: Nachholen fehlender Vorerfahrungen

Erst das Verfügen über das autonome System der Schriftsprache ermöglicht dem Einzelnen die volle Teilnahme am Leben der Gesellschaft. Insofern gilt der SSE als Teil der Sprachentwicklung des Kindes, als ihr kognitiv anspruchvollster, selbstverständlich

SSE - eigenaktiver, kreativer Prozess des Kindes	auch beim mehrsprachigen Kind. Im Gegensatz zum natürlichen Lautsprach- und zum ungesteuerten Zweitspracherwerb bedarf der SSE jedoch der Unterweisung (i.d.R.). Doch Schriftsprache kann nicht gelehrt oder gar implantiert werden, sondern ebenso wie der Lautspracherwerb vollzieht sich der SSE als eigenaktiver, kreativer Prozess des Kindes, als seine aktive Suche nach dem Regelwerk und der Struktur der Schriftsprache, was nachweislich eng mit dessen kognitiver Entwicklung verknüpft ist (nach Sassenroth 1995). DaZ-Förderung sollte deshalb in erster Linie darauf gerichtet sein, im Kind diese Eigenaktivität und Neugier zu wecken und zu erhalten, wozu es zweier Bedingungen bedarf
unverzichtbar:	
Wertschätzung und Akzeptanz	▶ einer positiven Beziehung zur Lehrperson, in der sich das Kind akzeptiert und wertgeschätzt fühlt, woraus es Sicherheit, Angstfreiheit und Ermutigung bei Problemen bezieht
Lernumfeld mit klaren Strukturen	▶ einer entsprechenden Lernumwelt, in der durch gelingendes Üben und freudbetontes Tätigsein erfolgreiches Lernen ermöglicht wird (weshalb das Material auf das einzelne Kind abgestimmt sein muss); in der aber auch dem Kind die kontinuierliche Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand abverlangt wird.
kompensatorischer Charakter des SSE	Die immense Bedeutung erfolgreichen Schriftspracherwerbs für Lerner in der Zweitsprache ergibt sich auch aus dem kompensatorischen Charakter, den er bezüglich der Lautsprache annehmen kann. Von der systematischen Einführung in die Grundlagen der deutschen Schriftsprache sind erfahrungsgemäß positive Effekte auf die mündliche Beherrschung der Zweitsprache zu erwarten. Das gilt zum einen für die artikulatorische Spracheebene: Das intensive Üben der einzelnen Laut-Buchstaben-Verbindungen verlangt isoliertes Artikulieren all' jener Laute und Lautverbindungen, mit denen Zweitsprachler besondere Mühe haben. Zum anderen scheinen die einfachen Lesetexte eine Chance zum 'Einschleifen' grammatisch korrekter Wendungen und Satzmuster zu bieten. Schließlich bewirkt die Auseinandersetzung mit Schriftsprache beim Kind eine größere Sprachbewusstheit, auch als Dekontextualisierungs- oder metasprachliche Fähigkeit bezeichnet, hinter der sich die entwicklungspsychologisch wichtige kognitive Leistung verbirgt, vom Inhalt des Wortes bzw. Satzes absehen und sich nur der formalen Seite der Sprache zuwenden zu können.

Zusammenfassend muss man schlussfolgern: Lehrpersonen der Anfangsklassen und die mit der Förderung beauftragten Pädagogen tragen gemeinsam die Verantwortung für alle förderbedürftigen Schulanfänger undH. Deren Zeit ist in den ersten zwei Schuljahren effizient für den Erwerb solider Grundlagen im Lesen und Schreiben zu nutzen. Der kompensatorische Charakter des SSE, dessen positiver Einfluss auf die mündliche Zweitsprachbeherrschung sollte dabei voll zum Tragen kommen.

Die Entscheidung für das eigene didaktisch-methodische Vorgehen aller beteiligten Pädagogen darf angesichts der Methodenvielfalt für den Erstleseunterricht erst nach kritischer Reflexion vorhandener Konzepte und Einblick in die Erfahrungen erfolgreicher Praktiker in mehrsprachigen Klassen getroffen werden. Unter 4.4. wird versucht, dafür Orientierungen zu geben.

1.2. Gesprochene und geschriebene Sprache¹

mediale Ebene	Auf medialer Ebene lassen sich die gesprochene und geschriebene Sprache klar voneinander unterscheiden: Eine Äußerung bzw. ein Text wird entweder gesprochen (phonischer Kode) oder geschrieben (graphischer Kode). Gesprochene Sprache kann als 'Sprache der Nähe' bezeichnet werden. Dialogizität, eine gemeinsame außersprachliche Situation, Spontaneität und Expressivität sind dabei Bedingungen ihrer Produktion. Gesprochene Sprache ist nicht von Dauer. Die geschriebene Sprache lässt sich als 'Sprache der Distanz' verstehen. Ihre Produktionsbedingungen sind Monologizität, Situationsentbindung, geringe Spontaneität und ein hohes
Sprache der Nähe	
Sprache der Distanz	

¹ vgl. Dittmar, Norbert (1997); Schwitalla, Johannes (1997).

Maß an Reflexion. Geschriebener Sprache kommt Dauerhaftigkeit zu. Die jeweiligen Produktionsbedingungen wirken sich sehr unterschiedlich auf die Realisierung von gesprochener und geschriebener Sprache aus.

Merkmale der gesprochenen Sprache im syntaktischen Bereich

- ▶ Der Äußerungsformulierung geht eine spontane verbale Planung voraus. Dabei kann in der Regel nicht mehr als eine Äußerungseinheit im Vorhinein geplant werden.

spontane
Planung
- ▶ Die Formulierung von Informationseinheiten richtet sich nach praktischen Gegebenheiten der Verarbeitung: Kurze Äußerungen werden langen vorgezogen, einfache Mittel komplexeren und konkreter Stil weicht einem abstrakten.

einfache For-
mulierungen
- ▶ Während eine Äußerung formuliert wird, kann die Planung geändert werden. Die Änderungen (Selbstkorrekturen) können eng (bezogen auf ein Wort) oder weit (bezogen auf ganze Phrasen) ausfallen. Aufgrund solcher Änderungen kann es zu Brüchen in der Äußerung kommen. Solche Brüche werden als *Anakoluth* bezeichnet. Im Extremfall kommt es auch zum Satzabbruch.

Selbstkorrektur
- ▶ Der Bekanntheitsgrad der Sprecher miteinander, ihr gemeinsames Vorwissen und die gemeinsame Sprechsituation ermöglichen das kontextuelle Erschließen des semantischen Gehalts von Aussagen oder das Auslassen von Satzgliedern bzw. Redeteilen in elliptischen Sätzen.

Ellipsen
- ▶ Subordinierende Konjunktionen (*weil, wobei, obwohl*) treten in der gesprochenen Sprache nebenordnend auf: *weil - ich hab heute mein Heft vergessen; wobei - er hat die Hausaufgaben schon gemacht; obwohl - das betrifft uns ja nicht*. 60 bis 80% der Kinder und Jugendlichen benutzen heute koordinierte Konjunktionen in der gesprochenen Sprache.

koordinierte
Konjunktionen
- ▶ Um auf das Thema der Äußerung zu fokussieren, kann dieses links (*Herr Müller, der war leider heute krank.*) bzw. rechts (*Er war leider heute krank, der Herr Müller.*) herausgestellt werden. Man spricht von grammatisch kongruenter Extraposition, wenn das Thema korrekt mit einer Proform wieder aufgenommen wird. Ist dies nicht der Fall, spricht man von freiem Thema (*der Abend, das war mir alles zu viel*).

Links- bzw.
Rechtsheraus-
stellung des
Themas

Merkmale der gesprochenen Sprache im lexikalisch-semantischen Bereich

- ▶ Die gesprochene Sprache orientiert sich häufig an dem in der Interaktion vorhandenen Wahrnehmungsraum: Für Personen werden personaldeiktische Mittel statt Namen benutzt (*er, die* etc.). Für lokale, temporale und modale Sachverhalte werden häufig deiktische Proformen (*da, vorhin, darum* usw.) benutzt, die aufgrund des Kontextes nicht erläutert werden müssen.

deiktische
Elemente
- ▶ Die Kasusendungen werden häufig verschluckt oder (phonologisch) vereinfacht. Statt *einen Mann* hört man oft nur *ein Mann*. Diese Verwischungen oder Verschleifungen tauchen auch oft wieder als Vereinfachungen im Schriftsprachgebrauch auf.

Verschleifungen
- ▶ Die unbestimmten Artikel werden häufig verkürzt. Aus *eine Birne* wird *'ne Birne*.

Verkürzungen
- ▶ Schwach oder nicht betonte Wörter werden an das vorangehende Wort angefügt (Enklise). Dabei kommt es gleichzeitig zu einer phonetischen Abschwächung. So wird z.B. aus *kommst du kommste* oder aus *haben sie hamse*. In der DaZ-Erwerbsforschung wurden solche enklitischen Ausdrücke häufig als holistisch erlernte Verbformen dokumentiert, die in schriftlichen Texten häufig als Kopie der gesprochenen Sprache auftauchen. Das gleiche gilt für das Zusammenziehen von Präpositionen und Artikeln (*mim = mit dem, durchn = durch den* usw.)

Wortver-
schmelzungen

- analytische Komposition ▶ Es besteht die Tendenz zur analytischen Komposition von Äußerungen. Synthetische Formen (z.B. Präteritum) werden durch analytische Formen (z.B. Perfekt) ersetzt. Dies geht so weit, dass bestimmte Verben durch *tun* + *Verb* ersetzt werden.
- Abtönungspartikeln / Modalpartikeln ▶ Relativ häufig werden Abtönungspartikeln / Modalpartikeln (z.B. *eben, wohl, mal, ja, doch usw.*) verwendet, um eine Aussage zu modifizieren, zu verstärken oder abzumildern (*Du bist aber groß geworden.*)
- Satzeinleitungen ▶ In der gesprochenen Sprache werden Sätze häufig mit *Und dann, Und, Und da* eingeleitet.

Die spezifischen Merkmale der gesprochenen Sprache sind im Vergleich zur geschriebenen Sprache nicht als defizitär zu betrachten, da sie im Gespräch durchaus funktional sind. Man muss jedoch auf die funktionale Angemessenheit des Gebrauchs im jeweiligen Medium achten.

Geschriebene Sprache: höheres Maß sprachlicher Differenziertheit Aufgrund der kommunikativen Distanz von Schreiber und Leser und des nicht vorhandenen gemeinsamen situativen Kontextes ist bei der geschriebenen Sprache ein deutlich höheres Maß sprachlicher Differenziertheit notwendig, damit Kommunikation erfolgreich ist. Folgende Merkmale der geschriebenen Sprache lassen sich aufzeigen:

- synaktischer Bereich → Geschriebene Sprache besteht im Allgemeinen aus grammatisch korrekten und propositional vollständigen Sätzen.
- Es werden häufig komplexe Sätze mit Subjunktionen verwendet, um die einzelnen Informationen deutlicher in Relation zueinander zu setzen.
- In Abhängigkeit von bestimmten Textsorten werden vermehrt spezifische grammatische Strukturen (Passiv, erweiterte Attribute) benutzt.
- Geschriebene Sprache weist aufgrund der Notwendigkeit zu einer größeren Textkohärenz mehr textstrukturierende Elemente auf.
- lexikalisch-semantischer Bereich → Die geschriebene Sprache zeigt eine starke Differenzierung des benutzten Wortmaterials.
- Es werden verstärkt Abstrakta und Komposita verwendet.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass in der geschriebenen Sprache alle Informationen, die in der mündlichen Sprache parasprachlich (Intonation, dynamische Gestaltung) und auch außersprachlich (Mimik, Gestik, situativer Kontext) kommuniziert werden können, rein sprachlich kodiert werden müssen.

Konzeptuelle Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Kommunikationskonzept Schaut man sich konkrete Äußerungen bzw. Texte an, so kann man feststellen, dass sie sich zwar unter medialem Aspekt eindeutig der gesprochenen oder der geschriebenen Sprache zuordnen lassen, diese Zuordnung jedoch unter konzeptuellem Aspekt schwierig ist. Es gibt mündliche Äußerungen, die den Merkmalen schriftlicher Sprache vollkommen genügen (Plädoyer des Staatsanwalts), aber auch schriftliche Texte, die fast alle Merkmale mündlicher Sprache aufweisen (Chat im Internet). Entscheidend für die konkrete sprachliche Realisierung ist also zum einen die Wahl des Mediums (phonischer oder graphischer Kode) und zum anderen die Wahl des Kommunikationskonzepts (Sprache der Nähe oder der Distanz). Da die Sprache der Distanz überwiegend schriftlich realisiert wird, kann sie als konzeptuell schriftlich bezeichnet werden; entsprechend ist die Sprache der Nähe konzeptuell mündlich (vgl. Koch/Österreicher 1985).

- Wörter mit unterschiedlicher Bedeutung
(Ich gehe. Es geht mir gut. Die Uhren gehen falsch.)
- Formenbildung → Artikel (bestimmter / unbestimmter Artikel), Null-Artikel, Artikeldeklinaton, 3 Genera
- Pluralbildung: -e (Hunde), -e + Umlaut (Hände), -er (Bilder), -er + Umlaut (Männer), nur Umlaut (Vögel), -en (Frauen), -n (Nadeln), -s (Autos)
- 3-Gliedrigkeit des Personalpronomens und der Possessivpronomen
- lautgleiche Formen (bei Personal- und Possessivpronomen im Singular und Plural)
- Präposition + Kasus, insbesondere Wechselpräpositionen (in der / in die Schule)
- Adjektivdeklinaton: stark, schwach; nach bestimmtem / unbestimmtem Artikel
- Verbformen:
Flexionsformen mit Umlautung (tragen, trägt),
trennbare / untrennbare Verben (vorsingen, wiederholen),
schwache Verben mit Suffix -t im Präteritum und im Partizip (sagen, sagte, gesagt),
starke Verben mit Veränderung des Stammvokals (singen, sang, gesungen),
unregelmäßige (gemischte) Verben mit verschiedenen Stammvokalen und den Endungen der schwachen Verben (nennen, nannte, genannt)²
- Modalverben (wollen, können, sollen, müssen, dürfen)
- Hilfsverben haben und sein bei der Bildung von Perfekt, Plusquamperfekt und werden bei der Bildung von Futur
- Verbstellung in Haupt- und Nebensatz:
Zweitstellung des finiten Verbs im Aussagesatz
Satzanfang³
Verbkammer
Endstellung im Gliedsatz
Inversion, Bildung von Fragen durch Inversion
- Konsonantenhäufung
bl, br, dr, fl, fr, gr, gl, kl, kn, pl, pr, schl, schr, schw, str, tr, zw
- alle s-Laute und s-Verbindungen, ß bezeichnet nach langem Vokal stimmloses s
- h, ch, ck und w, f, v
- Verdoppelung, Dehnungs-h, Dehnungs-e
- geschriebenes z wird /ts/ gesprochen (Zahn, Weizen)
- Groß- und Kleinschreibung, Nominalisierungen
- Auslautverhärtung von /b/, /d/, /g/ wird nicht berücksichtigt (Grab, bald, Tag etc.)
- unterschiedliche Schreibung gleich klingender Wörter
- Fremdwörter; Schreibweise der Herkunftssprache (Physik, im Türkischen fizik)
- Konjugation: Umlautung des Stammvokals (ich laufe - du läufst)
- Ablautung bei Tempusänderungen (ich lese, ich las)

² In machen Lehrwerken wird die Dreiteilung in schwache, starke und unregelmäßige Verben zugunsten einer Aufteilung in regelmäßige und unregelmäßige Verben aufgegeben.

³ Am Satzanfang kann (in der unmarkierten Stellung) das Subjekt stehen, aber es können auch Mittel an den Satzanfang gestellt werden, mit denen man an vorige Äußerungen anknüpft oder die man besonders betonen möchte.

- Auslautveränderungen (ich esse - aß, ich komme - kam)
- Deklination: Bildung des Genitiv, Dativ und Akkusativ, besondere Schwierigkeit: Erfassen mehrerer Wortarten

Dass und welche Sprachstrukturen DaZ-Lernenden Probleme machen, zeigen Ergebnisse aus dem Berliner Schulversuch *Zweitsprachige Erziehung* (1988-1993), die Ulrike Harnisch (1992) anhand von Aufsätzen von Grundschulern türkischer Herkunftssprache der 3. und 4. Klasse ermittelt hat:

Problembe-
reich: Deklina-
tion und Kon-
jugation

- Genus und Genuskonkordanz: *der Mann - sie geht; der Mann - ihre Frau*
- 8 Variationen der Pluralbildung und Pluralkonkordanz: *Die Kinder lacht.*
- Perfekt und Präteritum starker Verben: *gehte, schwamte, sie sahen (sahen), läufte, er hat gesehen, gesriben (geschrieben), ich hab ihn gemagt*
- Wechselpräpositionen: *zu Flus, in der Flus, in die Wohnzimmer, auf dem Hocker (wohin), in den Tisch (wohin), fom Afrika bies zu Berlin, ins Kopf (wo), auf den Kuchen (wo)*. DaZ-Lernprobleme sind neben der Bedeutung die Anwendung der passenden Präposition, Genus und Kasusmarkierung, während für deutschsprachige Kinder meist nur das Letztgenannte ein Problem darstellt.
- Deklination der Nomen und Pronomen: *er sieht die Mann, er gibt die Frau ein Geschenk, er gibt sie ein Geschenk*
- Adjektivdeklination: *er stört kleine Jakob und den kleine Hund, sie hat ein grünen T-Shirt, sie hat grün und orange Schuhe*
- Trennbare Verben: *da pustet er den plastik ente (aufpusten), da lacht er zu den Mann (auslachen), es fängt zu regnen (anfangen)*. Häufiger als falsche Formen ist die Vermeidung trennbarer Verben, die die Kinder nicht beherrschen.

Beispiele aus
Schülertexten

In dem genannten Schulversuch wurde deutlich, dass im Zeitrahmen von 6 Jahren in der Regel alle Grundstrukturen des Deutschen erlernt werden: Die Wortstellung im Satz wird reguliert, der Wortschatz erweitert, Nebensatzkonstruktionen werden erworben, die Personalendungen der Verben normgerecht gebildet, fast alle Probleme mit der Intonation und Phonetik werden überwunden, die Rechtschreibung wird erlernt etc.

Allerdings gibt es Bereiche, die sich als resistent erweisen und eine deutliche Tendenz zur Fossilierung offenbaren: Es handelt sich dabei um die Deklination im Zusammenhang mit Präpositionen und der Formenbestand der unregelmäßigen Verben, was im mündlichen Sprachgebrauch von türkischen Kindern aus einer sechsten Klasse zu folgenden Aussagen führt: *Ich will diese Schule gehen. Er geht ein Kneipe. Ich muss mit Bus fahren. Ich hab meine Haare immer so nass gelasst. Er hat 'ne weiße Pullover und 'ne weiße Hemd*. Hier wurden offensichtlich Formen falsch gelernt, Fehler nie bewusst (gemacht); eine Korrektur im Sprachlernprozess hat nicht stattgefunden oder wurde nicht aufgenommen.

2.4. Besonderheiten der Fachsprache

Fachsprache meint im Unterschied zu einer weit verbreiteten Meinung nicht Allgemeinsprache + Fachwortschatz; vielmehr zeichnet sich in der Linguistik und Fachdidaktik Fachsprache durch verschiedene sprachliche Merkmale aus, die auch Teil der Allgemeinsprache sind, aber in Fachtexten besonders häufig auftreten. Dazu gehören:

- y, th, ph etc.
- Prä-/Suffixe (dis-, -tion)

Orthografie

Morphologie	→ Verben, die Vermehrung bzw. Verminderung ausdrücken (z.B. durch Vorsilben: verkraften, entkräften)
Lexikalische Merkmale	<ul style="list-style-type: none"> → Fremdwörter, Abstrakta → mehrgliedrige Komposita → ungewöhnliche Adjektive → Verben mit komplexen Bedeutungsstrukturen → Ableitungen von Wörtern → Systeme von fachsprachlichen Bezeichnungen (Ober-, Unterbegriffssysteme)
syntaktische Merkmale	<ul style="list-style-type: none"> → Passiv und Passiversatzformen ('man'-Sätze, Verben mit passivischer Bedeutung wie erhalten, bekommen, erfolgen etc.) → Funktionsverbgefüge (zur Anwendung kommen) → Imperativformen → Partizipialkonstruktionen (Partizip I: erstarrende Lava, Part. II: erstarrte Lava) → Nominalisierungen → Genitivattribute → Präpositionalattribute → verschachtelte Sätze → Bedingungssätze → Ersatzformen / Proformen für einzelne Wörter (diese, beides etc.) → Ersatzformen / Proformen für Satzglieder (dadurch, dabei, dazu etc.) → Signale für logische Verknüpfungen (demnach, jedoch, aber, sodass etc.)
Merkmale des Sprachhandelns	<ul style="list-style-type: none"> → Text-Leser-Kommunikation, → keine Erzählstruktur (unpersönlich, meist ohne Identifikationsmöglichkeit) → deskriptiv, analytisch, verallgemeinernd
Typografische Merkmale	<ul style="list-style-type: none"> → Fett- und Kursivdruck → Spiegelstriche → Tabellen → Grafiken, Bildunterschriften etc.
Fachsprachliche Probleme	Fachsprachliche Probleme werden in der Regel erst mit dem Einsetzen des Fachunterrichts in der 5. Klasse sichtbar, haben dann aber gravierende Konsequenzen, weil die betroffenen Kinder aufgrund von Verständnisproblemen, die ihnen einzelne Abstrakta, Oberbegriffe, Fachbegriffe oder die Syntax bereiten, dem Unterricht inhaltlich nicht mehr folgen können. Eines der größten Probleme stellen Passivkonstruktionen dar. Meral Dollnick (2000) hat den Gebrauch von Passivkonstruktionen bei 15 Kindern in einer Klassenarbeit der 5./6. Klasse untersucht. Sie kommt zu dem Schluss, dass es nur 10 Kinder überhaupt versucht haben: 4 (darunter 2 deutschsprachige) waren imstande, Passiv zu konstruieren, 8 mehrsprachige Kinder sind dabei gescheitert.
Passivkonstruktionen	
Frühzeitige Entwicklung (rezeptiver) Fachsprachenkompetenz	Auch deutschsprachige Kindern beherrschen das Passiv erst mit 7 bis 9 Jahren, allerdings entwickeln sie davor bereits eine rezeptive Kompetenz für diese Konstruktion. Mehrsprachige Kinder hören in ihrem Alltag offensichtlich sehr viel weniger Passiv und haben dadurch kaum die Chance, eine rezeptive Kompetenz auszubilden, um diese dann in ihren aktiven Sprachschatz zu integrieren. Meral Dollnick fordert zur Lösung des Problems die Verbindung von Fach- und Deutschunterricht, die dann verstärkt ab der 5. Klasse stattfinden würde. Allerdings scheint auch bezogen auf die Entwicklung fachsprachlicher Kompetenzen ein frühzeitiges Aufgreifen im DaZ-Unterricht der Primarstufe sinnvoll; sodass die Kinder zumindest rezeptiv mit fachsprachlichen Elementen vertraut werden, damit dann im Fachunterricht bzw. im verbundenen Deutsch- und anderem Fachunterricht auch der produktive Umgang zur Entfaltung kommen kann

3. Ziele, Aufgaben und Lerninhalte

DaZ-Unterricht ist Sprachunterricht. Allgemeines Ziel des DaZ-Unterrichts ist der umfassend kompetente Umgang der Schüler und H mit der Sprache Deutsch als ihrer Zweitsprache. Darum ist im DaZ-Unterricht die deutsche Sprache in erster Linie der Lerngegenstand und nicht ein Mittel zur Bearbeitung verschiedener unterrichtlicher Themen oder fachlicher Inhalte. Sprachunterricht findet jedoch nicht im inhaltsleeren Raum statt, da Sprache immer auch eine inhaltliche Seite hat. Die Thematisierung eines sprachlichen Phänomens ist darum mit Inhalten zu verknüpfen, die einen Bezug zu den Interessen der Kinder und den Themen des allgemeinen Unterrichts haben und sich möglichst sprachhandlungsorientiert umsetzen lassen. Es muss jedoch darauf geachtet werden, dass das sprachliche Thema (des DaZ-Unterrichts) nicht von dem inhaltlichen Thema (des Sach- und Fachunterrichts) dominiert und in den Hintergrund gedrängt wird. Möglichkeiten der punktuellen Verbindung von Sprach- und Sachthemen werden unter *„Kompetenzstufenbezogene Lerninhalte“* exemplarisch aufgezeigt.

Kompetenter Umgang mit der Sprache Deutsch

Bezug zu den Interessen der Kinder und den Themen des allgemeinbildenden Unterrichts

Im Einzelnen hat der DaZ-Unterricht folgende Aufgaben und Ziele:

- ▶ Er vermittelt den Kindern die sprachlichen Fertigkeiten (Hörverstehen und Sprechen, Leseverstehen und Schreiben) und die dafür notwendigen sprachlichen Mittel (Wortschatz und Redemittel, Syntax und Morphologie) mit dem Ziel einer guten Sprachkompetenz.
- ▶ Er schult ihre kommunikativen Fähigkeiten und ihr Vermögen, sich sprachlich die Welt zu erschließen und selbstbestimmt zu handeln, mit dem Ziel solider Sozial- und Selbstkompetenz.
- ▶ Er zeigt ihnen sprachliche Lerntechniken und -strategien, führt sie zu einem bewussten Sprachgebrauch, entwickelt eine metasprachliche Reflexionsfähigkeit und verfolgt damit das Ziel sprachlich orientierter Methodenkompetenz.
- ▶ Er weckt das Interesse der Kinder für Sprachvergleiche und für ein Nachdenken über die in Sprachen verfestigten sozialen und kulturellen Erfahrungen mit dem Ziel einer um sprachliche Aspekte erweiterten interkulturellen Kompetenz.

Sprachkompetenz

Sozial- und Selbstkompetenz

Methodenkompetenz

Interkulturelle Kompetenz

Eine weitere Aufgabe im Rahmen des DaZ-Unterrichts ist die kontinuierliche Beobachtung der sprachlichen Entwicklung der Kinder und die Überprüfung ihrer Lernzuwächse (vgl. dazu die Prinzipien der Leistungseinschätzung unter 4.5.).

Leistungseinschätzung

Aus den Aufgaben und Zielen lassen sich spezifische Lerninhalte in fünf Lernbereichen ableiten: sprachliche Fertigkeiten, sprachliche Mittel, kommunikative Fähigkeiten, Lernstrategien und metasprachliche Fähigkeiten sowie interkulturelles Lernen.

3.1 Sprachliche Fertigkeiten

Sprache realisiert sich im gesprochenen und geschriebenen Wort. Sie kann rezipiert und produziert werden. Dementsprechend lassen sich vier sprachliche Fertigkeiten unterscheiden.

	rezeptiv	produktiv
mündlich realisierte Sprache	HÖRVERSTEHEN	SPRECHEN
schriftlich realisierte Sprache	LESEVERSTEHEN	SCHREIBEN

vier eigenständige Fertigkeiten

Diese vier sprachlichen Fertigkeiten zusammen ergeben die volle Sprachkompetenz. Sie müssen im DaZ-Unterricht als eigenständige Fertigkeiten explizit und adäquat geübt werden. Die Konzentration auf nur eine oder zwei der Fertigkeiten ist wenig effektiv, da man nicht davon ausgehen kann, dass das Können in einem Bereich automatisch auf einen anderen Bereich übertragen werden kann.

reproduktive Fertigkeiten:
Nachsprechen
Nacherzählen
Diktatschreiben
Abschreiben
Vorlesen

Rezeptive und produktive Fertigkeiten lassen sich miteinander zu spezifischen, zumeist stark reproduktiven Fertigkeiten verknüpfen. So erfordert beispielsweise das Nachsprechen zunächst ein Hören einer Sprachvorgabe und anschließend ein Sprechen derselben. Das Hören kann dabei prinzipiell ohne ein inhaltliches Sprachverstehen erfolgen. Beim Nacherzählen hingegen ist ein Hörverstehen viel stärker erforderlich. Auch beim Diktatschreiben, beim Abschreiben und beim Vorlesen kann der rezeptive Anteil ohne ein sprachliches Verstehen realisiert werden. Jedoch steigt z. B. die Qualität des Vorlesens mit dem Verstehen der Vorlage.

Reproduktive Fertigkeiten können sicherlich für unterschiedliche Übungszwecke sinnvoll eingesetzt werden. Es muss jedoch kritisch darauf geachtet werden, inwieweit die Kinder sprachlich auch verstehen, was sie reproduzieren.

Mündliche Fertigkeiten

Voraussetzung:
Artikulation
und Lautung

Die Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache haben in ihrer Erstsprache bereits vielfältige Erfahrungen mit dem Sprechen (Artikulation) und dem Hören (Lautung) gesammelt und spezifische Gewohnheiten entwickelt. Diese müssen im Hinblick auf einzelne Laute oder Lautkombinationen des Deutschen erweitert werden. Dabei handelt es sich um eine wichtige Voraussetzung für die weiteren Fertigkeiten, da das Kind nur die Laute und Lautkombinationen hören und sprechen kann, die es kennt. Gewohnheiten spielen dabei eine wichtige, die Wahrnehmung strukturierende Rolle. Als Beispiel sei hier das Phänomen des Sprossvokals bei türkischen Muttersprachlern erwähnt (*Borot* statt Brot, *Filim* statt Film).

Hörverstehen
Sprechen

Im Bereich der mündlichen Fertigkeiten müssen die Kinder Sprecherbeiträge kommunikativ und inhaltlich, ggf. auch ohne Einbindung in einen situativen Kontext in den verschiedensten, ihrem Alter angemessenen Situationen verstehen können, so dass sie dem deutschsprachigen Unterricht sprachlich problemlos folgen können. Andererseits müssen sie eigene Intentionen und Sachverhalte in kommunikativ angemessener und inhaltlich verständlicher Form zur Sprache bringen können, um am Unterrichtsgespräch aktiv und gleichberechtigt teilnehmen zu können. Dabei sind die Besonderheiten der mündlichen Sprache zu berücksichtigen.

Schriftliche Fertigkeiten

Voraussetzung:
Schrifterwerb

Die für den schriftlichen Sprachgebrauch notwendige Kenntnis der Schrift fehlt den meisten Kindern beim Schuleintritt. Der Erwerb der Schrift (Erstlesen und -schreiben) muss also dem Erwerb der schriftlichen Fertigkeiten Lesen und Schreiben vorausgehen. Hierbei handelt es sich in erster Linie um eine Aufgabe des Deutschunterrichts. Zu beachten sind dabei mögliche Erfahrungen der Kinder mit anderen als der lateinischen Schrift und den sich daraus ergebenden Interferenzen.

Leseverstehen
Schreiben
(Textproduktion)

Im Bereich der schriftlichen Fertigkeiten müssen die Kinder auf den Schrifterwerb aufbauend unterschiedliche, ihrem Alter angemessene literarische Texte aber auch Fachtexte mit abstrakten und komplexen Inhalten lesen, verstehen und relevante Inhalte extrahieren können. Auf der anderen Seite müssen sie Texte verfassen können, die formal und inhaltlich ihren Intentionen entsprechen und somit für den Leser verständlich sind.

3.2. Sprachliche Mittel

Damit das Kind in allen Bereichen sprachlich erfolgreich handeln kann, braucht es differenzierte sprachliche Mittel: Es muss genügend Wörter mit ihren zum Teil komplexen Bedeutungen und idiomatische Redewendungen kennen sowie die grammatischen Regeln zur Kombination der lexikalischen Einheiten in Sätzen und Texten beherrschen.

Wortschatz und Redemittel:

- ▶ Das Kind muss zu Beginn der Grundschulzeit zunächst einen Grundwortschatz erwerben bzw. ausbauen. Dazu gehören auch Redewendungen und feste Ausdrucksweisen, die es im Alltag und in der Schule für eine altersangemessene Kommunikation benötigt.

Grundwortschatz
- ▶ Dieser Alltagswortschatz muss bis zum Ende der Grundschulzeit Schritt für Schritt mit Bezug zu den unterrichtlichen Themen und den Interessen der Schüler mit Hilfe von thematischen Wortfeldern erweitert sowie in den oberen Klassen um einen allgemeinen Fachwortschatz ergänzt werden. Dabei muss aus Kapazitätsgründen zwischen wichtigen und weniger wichtigen Wörtern unterschieden werden. Im Wesentlichen wird das die Aufgabe des Deutsch- und des Fachunterrichts sein müssen.

Alltags- und Fachwortschatz
- ▶ Das Kind muss die Wortfamilie als strukturierendes Prinzip für den Wortschatz und die unterschiedlichen Formen der Wortbildung kennen lernen.

Wortfamilie Wortbildung
- ▶ Zu beachten ist, dass Wörter oftmals vielschichtige Bedeutungen haben (z.B. 'Land' als Synonym für Staat, als Gegensatz zu Stadt, als Ort bäuerlicher Tätigkeit usw.). Der Erwerb der Wortbedeutung ist also ein komplexer Prozess, der nicht in einem Schritt erfolgen kann. Wortbedeutungen entwickeln sich im Laufe der Zeit nach festen Entwicklungsstufen (Prozess der Begriffsbildung), Alltagsbedeutungen gehen dabei den wissenschaftlichen Begriffen voraus (z.B. 'Vogel' zunächst als 'fliegendes Tier', später als besondere Klasse der Wirbeltiere, zu der auch der Pinguin gehört).

Begriffsbildung
- ▶ Beim Erwerb der Wortbedeutung kann es zu Interferenzen mit den Wortbedeutungen der Erstsprache kommen, indem zu weite oder auch zu enge Wortbedeutungen fälschlicherweise von der Erst- auf die Zweitsprache übertragen werden.

Interferenzen bei Wortbedeutungen

Syntax und Morphologie

- ▶ Zu Beginn der Schulzeit äußert sich das Kind zunächst mündlich in alltäglichen Situationen. Diese Äußerungen sind stark auf ein situativ-kommunikatives Verstehen ausgerichtet. Die Notwendigkeit einer syntaktischen und morphologischen Struktur ist gering.
- ▶ Im Laufe der Grundschulzeit nimmt der Anteil und die Bedeutung schriftlicher Fertigkeiten (Lesen und Schreiben) am Gesamt des unterrichtlichen Sprachhandelns stark zu. Das Kind muss daher lernen, auf der Basis guter morphologischer und syntaktischer Kenntnisse grammatisch korrekte Sätze zu bilden und für den eigenen Verstehensprozess strukturell zu durchschauen. Dies ist die Voraussetzung für eine erfolgreiche Kommunikation auf der Grundlage eines schriftlichen Sprachgebrauchs. Darüber hinaus kann dieses Wissen Schreibfehler vermeiden helfen, deren Ursprung in morphologischer Unkenntnis liegt (z.B. *er fährt, sie willt* usw.)

grammatisch korrekte Sätze
- ▶ Die Vermittlung grammatischen Wissens ist jedoch nicht auf die Erklärung des Sprachsystems ausgerichtet, sondern soll Wege zum richtigen Gebrauch der Sprache weisen. Das Kind gelangt so mit der Zeit zu einer zunehmenden Sprachbewusstheit und kann damit auf der Basis eines fundierten expliziten Wissens und eines langsam wachsenden Sprachgefühls eine gute Zweitsprachkompetenz entwickeln.

Sprachbewußtsein

metasprachliche Fähigkeiten	<p>Die Schüler sollen auch metasprachliche Fähigkeiten erwerben. Dazu gehören:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Kenntnis der Wortarten und der Wortbildung, ➔ Kenntnis der Verbvalenzen und Satzmuster, ➔ Kenntnis der Deklination und Konjugation. <p>Die metasprachlichen Fähigkeiten werden von Anfang an und dem Alter der Kinder angemessen entwickelt.</p>
<h3>3.3. Kommunikative Fähigkeiten</h3>	
Regeln der Kommunikation	<p>Sowohl mündliche als auch schriftliche Sprache wird zum Zwecke der gegenseitigen Verständigung (bzw. der Verständigung mit sich selbst) verwendet und ist somit ein Medium, das es seinem Benutzer ermöglicht, sich die Welt zu erschließen und selbstbestimmt zu handeln. Damit die Kinder sich erfolgreich verständigen können, sollen sie bestimmte Regeln der Kommunikation kennen und beachten lernen.</p>
Sprechakte	<p>Sprachgebrauch ist immer auch intentionales Verhalten: Der Sprecher (bzw. Schreiber) will mit dem Akt des Sprechens (bzw. Schreibens) etwas bewirken, erreichen oder verändern und zwar bezogen auf einen Partner oder auf sich selbst. Es lassen sich also partnerbezogene und sprecherbezogene Sprechakte unterscheiden.</p>
partnerbezogene Sprechakte	<p>Die partnerbezogenen Sprechakte sind vielfältig. Die folgenden drei Gruppen von Sprechakten lassen sich idealtypisch unterscheiden:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Mitteilungsakte: In diese Gruppe gehören die Sprechakte, die Informationen vermitteln sollen: Mitteilen, Zustimmen, Ablehnen, Begründen usw. Die Information kann auf einer Sachebene liegen (<i>Der Nil ist der längste Fluss der Erde.</i>) oder auch im sozial-emotionalen Bereich (<i>Ich habe deinetwegen schlechte Laune.</i>). ▶ Beziehungsakte: Hierhin gehören die Sprechakte, die die Beziehung zwischen den Gesprächspartnern regeln. Zum einen sind es die Sprechakte, die den Anfang und das Ende einer Kommunikation markieren (Grüßen, Anreden, Vorstellen), und zum anderen die Akte, die psycho-soziale Gegebenheiten (Danken, Gratulieren, Kondolieren, Entschuldigen, Schmeicheln usw.) berücksichtigen. ▶ Direktive Akte: Dazu zählen die Sprechakte, die den Hörer, den Sprecher oder beide zu einem bestimmten Verhalten (Reaktion) veranlassen wollen: Versprechen, Vorschlagen, Drohen, Auffordern, Fragen, Anbieten usw.
sprecherbezogene Sprechakte	<p>Die Gruppe der sprecherbezogenen Sprechakte ist sehr viel kleiner. Da prinzipiell der Sprecher (im Selbstgespräch) immer auch gleichzeitig der Partner sein kann, können hier nur die Akte gezählt werden, die nicht partnerbezogen sein können. Es bleiben somit nur die Akte übrig, die beim Sprecher einen psychisch-emotionalen Ausgleich schaffen sollen: Schimpfen (<i>So ein Mist!</i>), Fluchen (<i>Verdammt!</i>), Staunen (<i>Mein Gott!</i>), Erschrecken (<i>O je!</i>), Verzweifeln (<i>Ich schaffe es nicht.</i>), Resignieren (<i>Was soll's</i>) usw.</p> <p>Diese unterschiedlichen Sprechakte erfordern zum Teil den Einsatz spezifischer sprachlicher Mittel. Dabei ist die wörtliche Bedeutung des Gesagten nicht unbedingt deckungsgleich mit dem vom Sprecher Intendierten. Der Schüler muss daher lernen, für die Vielzahl verschiedener Intentionen die angemessenen sprachlichen Mittel zu verwenden. Er muss gleichzeitig in der Lage sein, die unterschiedlichen Intentionen des Sprechers zu erfassen.</p>
Register	<p>Verschiedene soziale Situationen fordern vom Sprecher/Schreiber die Verwendung unterschiedlicher sprachlicher Register. Register sind grammatische und lexikalische Muster, die durch die Verwendung in ähnlichen Situationen geprägt werden.</p>

Der Schüler muss die verschiedenen Register kennen lernen und für die richtige Wahl eines Registers (z.B. Standardsprache, Jugendsprache, förmliche Sprache usw.) in Abhängigkeit zur Situation sensibilisiert werden.

Sätze bzw. Äußerungen werden miteinander zu Texten verknüpft. Damit die Texte eine Einheit bilden und nicht auseinander fallen, werden verschiedene diskursstrukturierende Mittel verwendet. Es lassen sich drei Gruppen unterscheiden:

diskurs-strukturierende Mittel

- ▶ Verweisformen: Hierzu zählen v.a. die verschiedenen Pronomen (Auf dem Hof sind viele Kinder. Einige stehen nur herum.) und Adverbien (Auf dem Hof sind viele Kinder. Es herrscht dort ein reges Treiben.)
- ▶ Textorganisatoren: Hierbei handelt es sich v.a. um Partikeln, die einen Voroder Nachtext brauchen. (Wir sind sehr enttäuscht. Du warst nämlich unsere große Hoffnung. - Das ist sicher zutreffend. Es hilft uns aber nicht weiter.)
- ▶ Gliederungssignale: Bestimmte sprachliche Elemente (Wörter, Wortgruppen oder auch Sätze) können die Struktur eines Textes verdeutlichen. Drei Arten von Gliederungssignalen lassen sich unterscheiden: Eröffnungssignale (Ich erzähl jetzt mal ´nen Witz.), Schlussignale (Das war ´s.) sowie Positionsmarkierungen (Und jetzt kommt der Höhepunkt.).

Die Kinder sollen die diskursstrukturierenden Mittel verstehen und anwenden lernen.

3.4. Mitteilungskompetenz

Das Konzept der Mitteilungsbereiche⁴ verfolgt das Ziel, dem Sprachlernenden für bestimmte kommunikative Anliegen die dafür notwendigen sprachlichen Mittel zu vermitteln und sie mit ihm zu üben, um die Kluft zwischen Kommunikationsbedürfnis und Kommunikationsvermögen in der Zweitsprache zu schließen und mit den Lernenden die sprachlichen Mittel zu erarbeiten, die sie dafür brauchen. Im Vordergrund steht also nicht eine bestimmte Situation (z.B. beim Einkaufen) oder ein Thema (z.B. Bauernhof), sondern ein (vermutetes) grundsätzliches Kommunikationsbedürfnis der Lernenden, das in folgende Mitteilungsbereiche gefasst wird.

kommunikative Anliegen der Lernenden im Konzept der Mitteilungsbereiche

- ▶ *Identifizieren* meint Menschen und Dinge so zu benennen, dass sie eindeutig unterscheidbar sind. Realisiert werden kann dies durch Wortschatzarbeit (Nomen, Adjektive und ihre Deklination), aber auch durch das Üben von Lokal-, Temporal- und Relativsätzen. Denkbar ist auch die Unterscheidung zwischen Jungen und Mädchen (im Bereich von Nomen und Pronomen), zwischen einzelnen und vielen (Singular und Plural); zwischen mein und dein (Possessivpronomen, gehören ...).
- ▶ *Qualifizieren* meint Handlungen, Geschehnisse, Zustände sprachlich bestimmen; Menschen, Dinge, Sachverhalte charakterisieren, bewerten und vergleichen. Realisiert werden kann dies durch das Üben von Adjektiven, Adverbien, die Komparation, aber auch Relativsätze. In diesem Zusammenhang bietet sich auch die Beschäftigung mit Berufen, gesellschaftlichen und institutionellen Rollen, ggf. ethnischen Gruppen in Schule und Gesellschaft.
- ▶ *Quantifizieren* meint Größen, Mengen, Gewichte, Preise, Altersangaben etc. und fordert zum Umgang mit Relationen (der Komparation) auf.

Mitteilungsbereiche

⁴ Das Konzept der Mitteilungsbereiche wurde von Hans Barkowski, Ulrike Harnisch und Sigrid Krumm (vgl. 1980, S. 111-113) für den *Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern* entwickelt und ist von Annette Müller und Heidi Rösch (vgl. 1985, S. 54-65) für das *Deutschlernen mit ausländischen Kindern im Vorschulalter* adaptiert worden.

- ▶ *Ortsangaben machen* zielt darauf, Angaben über die Position, Herkunft bzw. Richtung von Personen, Dingen, Handlungen, Geschehnissen zu benennen. Grammatisch geht es dabei um lokale Präpositionen, v.a. auch um Wechselpräpositionen, Verben (v.a. Richtungs- und Positionsverben).
- ▶ *Zeitangaben machen* zielt auf die Benennung zeitlicher Zusammenhänge, das Ausdrücken von Vergangenenem und Zukünftigem. Zur Anwendung kommen Zeitangaben (Wochentage, Monate, Tageszeiten etc.) Zeitadverbien, Präpositionen (*nach, seit* etc.), Konjunktionen (*nachdem, seitdem, als* etc) und natürlich die Zeitformen der Verben (v.a. die, die Schwierigkeiten machen).
- ▶ *Begründen*: Die sprachlichen Mittel für Begründungen sind sehr vielfältig; besonders zu erwähnen sind die Adverbien *darum, deswegen, deshalb, nämlich*, die Konjunktionen *denn, da/weil* und Wendung wie *aus Spaß, aus Wut, weil ich halt Lust hatte, wegen gestern, wegen meines Bruders* etc.
- ▶ *Zwecke / Ziele / Absichten ausdrücken* ist schwer abzugrenzen von Begründungen; besondere sprachliche Mittel sind die Konjunktionen *damit, dass, Infinitivkonstruktionen*, Adverbien *dafür, deswegen, dazu* und präpositionale Angaben *warten auf, denken an, etwas tun für* etc.
- ▶ *Nachfragen*: Die sprachlichen Mittel konzentrieren sich auf W-Fragen (verschiedene Fragepronomen, Unterscheidung zwischen Fragen nach Dingen und Personen - *womit / mit wem*), durch Inversion gebildete Fragen, aber auch in der mündlichen Kommunikation übliche durch Intonation oder den situativen Kontext als Fragen markierte Äußerungen.
- ▶ *Bedingungen / Voraussetzungen / Abläufe benennen* meint die Versprachlichung von wenn-dann-Beziehungen sowie Abläufe von Handlungen, Geschehnissen, Sachverhalten usw., die sich bedingen oder in einem zeitlichen oder sachlichen Zusammenhang stehen. Relevante Sprachmittel sind die Konjunktionen *wenn, falls, entweder-oder, sowohl als auch*, aber auch Wendungen wie *vorausgesetzt, dass*, oder Präpositionalangaben wie *bei schönem Wetter*.
- ▶ *Zwänge, Abhängigkeiten, Notwendigkeiten, Ge- / Verbote, Befehle* sind eng verbunden mit dem letztgenannten Mitteilungsbereich; allerdings werden hier zusätzlich andere Sprachmittel relevant: die Bedeutung und Verwendung von Modalverben (v.a. *müssen, sollen, dürfen* und die Verneinung), sein / haben+ zu + Infinitiv (der Text ist abzuschreiben / du hast Hausaufgaben zu machen), Imperativformen, indirekte Aufforderung (du bist laut) und Wendungen wie *es ist nötig, dass, Schluss jetzt!, das muss sein*, Verbotsschilder (*Betreten verboten, Spielen untersagt* etc.) und Sätze wie *So, jetzt schreibt ihr das ab!, beeilt euch doch, wir singen jetzt noch ein Lied* etc.
- ▶ *Wille, Wunsch, Hoffnung, Traum, gedankliches Planspiel*: Hierbei geht es um die Versprachlichung von Bildern und Vorstellungen, gedachter Bedürfnisse und gewollter Wirklichkeiten. Die Sprachmittel, die diese Art von Realitätsbezug erkennen lassen, sind *wollen, möchten, (sich) wünschen, (dass), träumen, (dass), hoffen, (dass), sich sehnen nach* etc., aber auch Adverbien wie *vielleicht, hoffentlich* und der Irrealis (Wären wir doch schon da!) oder der Potentialis (Wir könnten doch jetzt schwimmen gehen), häufig in Kombination mit wenn-Sätzen (Wenn ich größer wäre, würde ich ...).
- ▶ *Sprache und Gedachtes zitieren* kann in direkter und indirekter Form erfolgen. Neben Zitaten geht es um die wörtliche oder sinngemäße Wiedergabe von Gehörtem, Gelesenem, Erlebtem usw.. Dazu bedarf es mit *dass* eingeleitete Gliedsätze, aber auch präpositionale Angaben (nach seiner Meinung), indirekte Fragesätze und Relativsätze (er hat mir gesagt, wann er kommt) sowie Verben und Wendungen des Zitierens: *ich habe gehört, sie hat erzählt, er meint* etc.

Die zu erwerbenden bzw. zu festigenden Strukturen werden aus der Perspektive der Lernenden und ihren Mitteilungsbedürfnissen formuliert. Das legt den Akzent auf die produktive, seltener auch die rezeptive Sprachkompetenz; es zielt auf die Erweiterung der kommunikativen Kompetenz, orientiert sich an der gesprochenen Sprache und unterstützt die Reflexion der kommunikativen Situation und Redemittel.

Die Ausformulierung der möglichen Mitteilungsbereiche zeigt, dass eine Anbindung an verschiedene Fächer möglich und sinnvoll ist: So kann im Mathematikunterricht z.B. Quantifizieren auch unter sprachlichen Aspekten geübt werden. Im Sachkundeunterricht können Orts- und Zeitangaben, aber auch die Verbalisierung von Zusammenhängen besonders trainiert werden. Im Deutschunterricht wird das Formulieren von Gedanken, Wünschen etc. unter zweitsprachlichen Aspekten geübt. Dabei lässt sich jeder der genannten Mitteilungsbereiche in unterschiedlichen Spracherwerbsphasen, mit einfachen oder komplexen Sprachmitteln bearbeiten, sodass die Orientierung an den genannten Mitteilungsbereichen spiralcurricular zu betrachten ist.

Mitteilungs-
bereiche und
Fachunterricht

3.5. Lernstrategien

Für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb sind die aktive, problemorientierte Lernbereitschaft des Schülers, seine Kenntnis individuell sinnvoller Lernstrategien und -techniken sowie die schon genannten altersangemessenen metasprachlichen Fähigkeiten wesentliche Bedingungen, die deshalb im Unterricht thematisiert werden müssen. Die Schüler sollen einerseits eine Haltung entwickeln, die das Sprachlernen fördert. Dazu gehören:

Haltungen

- Problembewusstsein: Dem Schüler muss bewusst sein, dass sich Sprachkompetenz aus unterschiedlichen sprachlichen Fertigkeiten zusammensetzt, die unterschiedliche Anforderungen an ihn stellen. Er muss ein Bewusstsein für die Komplexität und Strukturen der sprachlichen Mittel entwickeln.
- Fragehaltung: Der Schüler muss lernen zu versuchen, sprachliche Sachverhalte, die er nicht versteht, durch gezielte Fragen für sich zu klären.

Andererseits sollen die Schüler Strategien und Techniken kennen und anwenden lernen, mit deren Hilfe sie ihre Lernprozesse selber organisieren und unterstützen können. Dazu gehören :

Strategien und
Techniken

- Hör- und Lesestrategien: Mögliche Strategien sind das Ausgehen von Bekanntem, das Gewinnen eines Überblicks und das Aushalten von Verstehenslücken.
- Strategien der Textproduktion: Der Schüler soll die Textproduktion als einen mehrstufigen Prozess erkennen und Strategien des Planens und Überarbeitens von Texten anwenden.
- Techniken zur Aneignung von Wörtern und grammatischen Strukturen: Dazu gehört der richtige Umgang mit Wörterbüchern, Lexika und eigenen Wortsammlungen sowie mit grammatischen Übersichten.
- Techniken des eigenständigen Lernens: Der Schüler soll verschiedene Lern-techniken kennen und für sich individuell anwenden lernen.
- Techniken der Fehlerreduzierung: Hierzu gehören das Anwenden gelernter Sprachstrukturen und das Vermeiden schwieriger Strukturen durch Umformulieren.

Die Lernstrategien werden kontinuierlich mit den Kindern in einer ihrem Alter angemessenen Form und entsprechendem Umfang thematisiert.

3.6. Interkulturelles Lernen

- KMK-Beschluss von 1996
- “Interkulturelle Bildung und Erziehung”* ist laut Beschluss der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) vom 24./25.10.1996 *“eine Querschnittsaufgabe in der Schule”* (S. 5) und richtet sich an alle Schüler, an Minderheiten und Mehrheiten. Daran wird deutlich, dass die Entwicklung von der Ausländer- zur interkulturellen Pädagogik (vgl. Marburger 1991) auch in diesem Papier vollzogen worden ist. Der konzentrierte Blick auf Minderheiten findet sich nur noch in der Forderung nach schulischer Unterstützung der Herkunftssprache (möglichst geöffnet für alle Schüler und verzahnt mit dem Regelunterricht) und der Ausbildung von Zweisprachigkeit. Die andere Seite der Zweisprachigkeit - Deutsch als Zweitsprache - findet keine Erwähnung.
- Interkulturelle Kompetenz
- Stattdessen geht es um die Ausbildung einer interkulturellen Kompetenz für alle Schüler mit dem Ziel der Akzeptanz von verschiedenen lebensweltlichen Orientierungen, auch wenn sie von der eigenen abweichen. So sollen Vorurteile als solche erkannt und überwunden werden. In der Auseinandersetzung zwischen Fremdem und Vertrautem gilt der Perspektivwechsel als Schlüssel zu Selbstvertrauen *und* reflektierter Fremdwahrnehmung. Erfolgen soll dies im Kontext von Lernsituationen, *“in welchen Einstellungen und Überzeugungen offenbar, die zugrunde liegenden Wertvorstellungen geklärt und nach sozial-ethischen Gesichtspunkten beurteilt werden können”* (S. 7f). Dazu gehört auch die konstruktive Nutzung der in vielen Klassen vorhandenen Mehrsprachigkeit und die interkulturelle Akzentuierung der einzelnen Fächer:
- ▶ Im Fremdsprachenunterricht soll die Begegnung mit den Sichtweisen fremder Kulturen sowie die Außenperspektive auf das Vertraute stärker in den Blick genommen werden.
 - ▶ Der Deutschunterricht soll dies *“durch vergleichende Textarbeit, die den Wechsel der Perspektive unterstützt, die Verbreitung weltweit gültiger Erzählkerne untersucht und Erlebnisse sowie Erfahrungen mit Glück und Gerechtigkeit, Liebe und Leid deutlich werden lässt”* (S. 8) erreichen.
- Interkulturelles Lernen im DaZ-Unterricht
- Interkulturelles Lernen im DaZ-Unterricht bedeutet,
- ▶ dass die deutsche Sprache konsequent aus der Perspektive von DaZ-Lernenden betrachtet wird, d.h. für viele Lehrer und Schüler, dass ein Perspektivwechsel auf diese Sprache stattfinden muss,
 - ▶ dass die Kommunikation zwischen Minderheiten- und Mehrheitsangehörigen auch als eine zwischen Erst- und Zweitsprachsprechenden, d.h. auch zwischen Sprachbeherrschenden (mit allen Konnotationen) und Sprachlernenden reflektiert wird,
 - ▶ dass Vergleiche zwischen Erst- und Zweitsprache (hinsichtlich Semantik, Pragmatik, Syntax und Phonetik) angestellt werden,
 - ▶ dass die Sprache vor ihrem kulturellen Hintergrund vermittelt wird, wobei zu reflektieren ist, dass auch Schüler ndH, die im deutschen Sprachraum leben, einen anderen kulturellen Hintergrund haben (können) bzw. in einer Migrationsituation leben,
 - ▶ dass das Deutsche, das Minderheitenangehörige sprechen, kein zweitrangiges Deutsch ist, sondern z.B. in der Migrationsliteratur durchaus eine akzeptierte Variante darstellt.

Da der DaZ-Unterricht häufig in sprachhomogenen Gruppen stattfindet, sollte die Einbeziehung der Herkunftssprache didaktisch reflektiert erfolgen. Allerdings ist es von ganz entscheidender Bedeutung, dass sich die Schüler angenommen und akzeptiert fühlen, was eine positive, unterstützende Haltung gegenüber ihrer Herkunftssprache, -kultur und Lebenssituation einschließt. Genauso wichtig ist allerdings, sie als DaZ-Lernende ernst zu nehmen und zu akzeptieren, dass dieser Spracherwerb für die Betroffenen ein schwieriger und langwieriger Prozess ist.

4. Methodisch-didaktische Grundlagen

Der Zweitsprachenunterricht steht im Spannungsfeld von muttersprachlichem Unterricht auf der einen Seite und Fremdsprachenunterricht auf der anderen Seite. Am stärksten unterscheidet er sich vom muttersprachlichen Unterricht, da dieser den unbewussten Erwerb der Sprache in ihren Grundzügen und ein bereits erworbenes Sprachgefühl voraussetzt. Beides ist bei den hier ins Auge gefassten Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache nicht vorhanden. Muttersprachlicher Unterricht entwickelt die Sprache in der praktischen Interaktion weiter und führt nachfolgend zu einer Bewusstmachung bereits erworbener Strukturen. Im Zweitsprachenunterricht geht es jedoch eher um die Bewusstmachung von Strukturen, damit diese erworben werden können. Eine größere Nähe weist der Zweitsprachenunterricht jedoch zum Fremdsprachenunterricht auf.

Differenzen
zum mutter-
sprachlichen
Unterricht

Deutsch als Zweitsprache (DaZ) bezieht sich auf Erwerb, Gebrauch und Vermittlung der deutschen Sprache in deutschsprachiger Umgebung, Deutsch als Fremdsprache (DaF) dagegen auf die entsprechende Situation im Ausland, d.h. in nicht-deutschsprachiger Umgebung. Fremdspracherwerb findet vorwiegend gesteuert und in (bezogen auf den Stand in der Fremdsprache) homogenen Lerngruppen statt, die darüber hinaus über eine gemeinsame Erstsprache verfügen und diese im Unterricht auch verwenden.

Sprach-
umgebung

Zweitspracherwerb findet vorwiegend ungesteuert statt, der DaZ-Unterricht übernimmt die Aufgabe der Synchronisation ungesteuerter und gesteuerter Erwerbsprozesse. Er findet in aller Regel in (bezogen auf die Erstsprache und den Stand in der Zweitsprache) heterogenen Lerngruppen statt und kann die Erstsprache nicht zur Semantisierung oder zur direkten und metasprachlichen Verständigung nutzen.

Lerngruppe

In aller Regel ist DaZ-Unterricht (im Unterschied zum Fremdsprachenunterricht) zielsprachlicher Unterricht. Hinzu kommt, dass die betroffenen Schüler und Schülerinnen nicht nur DaZ-Unterricht haben, um Deutsch zu lernen, sondern von Anfang an im vorfachlichen und im Fachunterricht in dieser Sprache unterrichtet werden. Dadurch muss DaZ eine enge Verbindung von Sprach- und Sachlernen eingehen, die idealerweise in zwei Richtungen zu realisieren ist: Der spezifische DaZ-Unterricht sollte mit fachlichen Inhalten verzahnt werden; gleichzeitig sollte jeder vorfachliche und Fachunterricht DaZ-didaktische Elemente beinhalten.

Zielsprache =
Unterrichts-
sprache

Während Fremdsprachenunterricht von entsprechend ausgebildeten Lehrkräften erteilt wird, mangelt es vielen Lehrkräften an einer entsprechenden DaZ-didaktischen Qualifikation und die Zweitsprachsensibilität vieler Fachlehrkräfte ist nur gering entwickelt.

Qualifikation
der Lehrkräfte

DaZ übernimmt auch sprachsozialisatorische Aufgaben. Deshalb ist es wichtig, zweitsprachliche Lernangebote in und außerhalb des Unterrichts anzuregen, ggf. in eine Ganztagsbetreuung zu integrieren und eine zweitsprachintensive, ggf. auch mehrsprachige und interkulturelle Schulkultur zu entfalten.

DaZ als
Sozialisations-
sprache

DaZ ist kein Unterrichtsfach, sondern soll in alle Fächer hineinwirken. Es ist nicht Aufgabe des DaZ-Unterrichts Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten des vorfachlichen oder auch des Fachunterrichts in einer Art Nachhilfeunterricht zu sichern, sondern es geht darum, DaZ als Lernbereich für Schüler und H in Kooperation mit Inhalten, Zielen und Methoden des vorfachlichen und Fachunterrichts zu etablieren, wobei Kooperation zwischen DaZ und anderem Unterricht im Idealfall wechselseitig zu verstehen ist.

DaZ ist kein
Nachhilfe-
unterricht

4.1. Pädagogische und didaktische Prinzipien

Damit der DaZ-Unterricht für die Kinder attraktiv und hinsichtlich des Zweitspracherwerbs effektiv ist, sind einige grundlegende Prinzipien zu beachten:

pädagogische Prinzipien

- Im DaZ-Unterricht sollte ein positives Lernklima geschaffen werden.
- Der Unterricht sollte attraktiv und motivierend gestaltet sein.
- Die Kommunikationsbereitschaft der Schüler sollte geweckt und ein aktives Lernen ermöglicht werden.
- Bei den Schülern sollte ein Interesse für die Menschen und Dinge der näheren und weiteren Umgebung geweckt werden.
- Damit einhergehend sollte das Interesse der Schüler auch auf die Sprache gelenkt werden.
- Die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen sollten durch differenzierte Beobachtung festgestellt und durch differenzierende Maßnahmen berücksichtigt werden.
- Wichtig ist die Berücksichtigung der Lebenswelt der Schüler ndH, d.h.:
 - dass den Schülern vertraute Namen und Situationen vorkommen,
 - dass die schulische und außerschulische Lebenssituation von Minderheiten differenziert und offen aufgegriffen wird (durch Themen wie Leben in zwei Sprachen, Migration, Aufenthaltsrecht, Rassismus, Minderheitengemeinden, Religion (z.B. Islam, Judentum in Berlin etc.)),
 - dass das in der Erstsprache erworbene sprachliche und metasprachliche Wissen (z.B. bezogen auf Begriffsbildung, Satzbau, mündliche und schriftliche Kommunikation) integriert wird,
 - dass Themen, die sich auf das Herkunftsland der Schüler beziehen, auf aktuellen und differenzierten Informationen beruhen müssen,
 - dass das Zusammenleben in einer multiethnischen Stadt wie Berlin aus der Perspektive der Schüler ndH thematisiert wird,
 - dass jedes Thema schülerzentriert behandelt wird, um Vorerfahrungen, Vorwissen, Vorstellungen sowie Wertorientierungen der Schüler einzubinden.

Gefahr der Kulturalisierung

Lehrkräfte sollten sich der Gefahr der Kulturalisierung⁵ bewusst sein und den DaZ-Unterricht multiperspektivisch gestalten, d.h., dass unterschiedliche Vorstellungen z.B. zum Familienleben, zum Leben mit Haustieren, zum Umgang mit Nacktheit, zu Geschlechts- und Generationsrollen, zur Ernährung usw. usf. zur Sprache kommen und im Unterricht entfaltet werden. Hierfür eignen sich Texte der Migrationsliteratur oder interkulturelle Bilder- und Kinderbücher⁶ aufgrund ihrer kindgerechten Sprache und ihrer literarischen Gestaltung besonders.

didaktische Prinzipien

Didaktische Prinzipien sind:

- Die Sprache der Lehrkraft hat für den Schüler eine wichtige Vorbildfunktion und sollte dementsprechend reflektiert eingesetzt werden.
- Insbesondere im Anfangsunterricht ist der Ausbau der mündlichen Sprache ein wichtiges Ziel.
- Dabei gilt es die alltäglichen Erfordernisse des Lebens und der Schule zu berücksichtigen.

⁵ Kulturalisierung meint, dass Menschen auf kulturelle Merkmale reduziert und darauf festgelegt bzw. zu Repräsentanten einer, in aller Regel national oder durch die Religion definierten Kultur erklärt werden. Kulturalisierung ist in aller Regel fremdbestimmt und bezieht die Selbstwahrnehmung der Betroffenen nicht ein.

⁶ vgl. Rösch (1997, 2000); Schulte-Bunert (1993); Berberoglu (1995).

- Unabdingbar ist die Hinführung zu einem kontext- und situationsunabhängigen Verstehen und Verwenden von Sprache, wie es v.a. beim Lesen und Schreiben von Texten in allen Schulfächern notwendig ist.
- Bei der Vermittlung sprachlicher Strukturen (Morphologie und Syntax) gilt es eine begründete grammatische Progression zu berücksichtigen.
- Zu beachten ist, dass keine Sprachform ohne Inhalt und kein Inhalt ohne Sprachform behandelt werden kann.
- Durch Sprachbetrachtung und das selbständige Entdecken von sprachlichen Regularitäten können die Schüler zu Sprachbewusstheit gelangen.
- Sprachliche Fehler der Schüler dürfen nicht immer einfach stehen gelassen werden, sondern müssen in Form des korrektiven Feedbacks aufgegriffen werden.

Der DaZ-Unterricht sollte inhaltliche Bezüge zum Deutsch- und den Fachunterricht aufweisen.

4.2. Integrativer Sprachunterricht

Der DaZ-Unterricht folgt dem Prinzip des integrativen Sprachunterrichts. Das Integrative bezieht sich einerseits auf den gemeinsamen Unterricht von Schülern deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache und die bewusste Gestaltung des vorfachlichen bzw. Fachunterrichts im Blick auf diese heterogene Schülerschaft. Integration reduziert sich dabei nicht auf die Integration bzw. Assimilation der Schüler ndH, sondern wird als Prozess der gegenseitigen Annäherung verstanden. Dazu gehört sich wechselseitig wahrzunehmen, Besonderheiten, die jeder mitbringt, bewusst zur Sprache zu bringen, explizit auch die Schüler ndH zu ermuntern, sich mit ihren Erfahrungen einzubringen, über die deutsche Sprache aus der Perspektive der Erst- und Zweitsprachsprechenden zu diskutieren, die Herkunftssprachen der Schüler ndH einzubeziehen usw. In der Zweitsprachdidaktik wird das Konzept des Mit- und Voneinander-Lernens (vgl. z.B. Neuner u.a. 1998, S. 27) mit den sozialpsychologischen Schlüsselqualifikationen nach Lothar Krappmann in Verbindung gebracht und zielt dementsprechend auf:

- Rollendistanz (die eigene Position verlassen und mit Abstand betrachten),
- Empathie (sich in die Position anderer hineinversetzen),
- Ambiguitätstoleranz (widersprüchliche Anforderungen und Erwartungen aushalten) und
- Identitätsbewusstsein und -darstellung (die eigene Position erkennen und anderen gegenüber darstellen)

Hierbei geht es nicht darum, Toleranz, Offenheit und Aufgeschlossenheit gegenüber anderen zu verordnen, sondern einen Prozess der Identitätsbildung in Auseinandersetzung zwischen dem individuell, ethnisch und gesellschaftlich je Eigenen und je Fremden in Gang zu setzen, um eine individuelle und ethnische Integration in die Gesellschaft zu unterstützen.

Zum Zweiten bedeutet Integration im Blick auf die heterogene Schülerschaft der Regelklasse, DaZ-didaktische Elemente in jeden Unterricht zu integrieren, um der spezifischen Spracherwerbssituation von Schülern deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache im vorfachlichen und im Fachunterricht gerecht zu werden. Eine Anregung hierfür bilden die genannten Besonderheiten der deutschen Sprache und der Fachsprache, die Lehrkräften einen Überblick über mögliche Lernerschwernisse geben, die im gemeinsamen oder auch im binnendifferenzierten Unterricht aufgegriffen und vertieft werden können. Gleichzeitig liefern diese Übersichten Hinweise auf eine mögliche Entlastung der im Unterricht verwendeten Sprache (des Unterrichtsgesprächs, der Texte, Arbeitsblätter etc.). Sie lassen sich außerdem zur Gestaltung didaktischer Schleifen nutzen, die die (fach-) sprachlichen Besonderheiten zum Gegenstand der Sprachbetrachtung im vorfachlichen oder Fachunterricht machen.

Integration als gegenseitiger Annäherungsprozess

Integration von DaZ in den vorfachlichen bzw. Fachunterricht

Integrativer DaZ-Unterricht Der dritte Aspekt der Integration betrifft die Gestaltung des DaZ-Unterrichts als integrativen Sprachunterricht. Dieser Ansatz, der im Berliner Rahmen für Deutsch als verbundener Sprachunterricht postuliert wird, meint zunächst, dass sprachliche Sachverhalte nicht isoliert, sondern im situativen Kontext, handlungs- und inhaltsorientiert bearbeitet werden, was weiter unten im Kapitel Ansätze für eine motivierende Arbeit ausgeführt wird.

Verbindung von Sprache und Literatur Hinzu kommt im Deutschunterricht die Verbindung bzw. Integration von Sprache und Literatur, die sich durchaus auch im DaZ-Unterricht durch die Einbindung von literarischen und besonders kinderliterarischen Texten, Hörspielen, Bilderbüchern, Filmen und multimedialen Büchern realisieren lässt. Die Auswahl kann sich an der im Deutschunterricht bearbeiteten Literatur orientieren oder aber Texte einbeziehen, in denen sprachliche Phänomene, die auch für DaZ Lernende eine besondere Bedeutung haben, im Vordergrund stehen wie in dem folgenden Gedicht⁷ eines Migrationsautoren (vgl. Rösch 2000b):

Ivan Tapia Bravo

Das bin ich mir schuldig

Bevor ich ein Wort spreche aus,
nachdenke ich gründlich darüber.
Mir soll laufen unter kein Fehler,
damit ich nicht falle auf
vor einem so erlesenen Publikum
als unkundiger Trottel,
der sich benimmt immer daneben.

Gerlind Belke (1999; S. 200ff) schlägt vor, im DaZ-Unterricht mit den Schülern trennbare Verben zunächst pantomimisch darzustellen und sie dann in Sätze zu integrieren. Mittels Wörterdominos (aus Verben und Vorsilben) werden zunächst sinnvolle Wörter gebildet und anschließend Sätze formuliert, deren Komplexität je nach Kompetenzstufe variiert wird. Das Prinzip der Wortbildung mittels Vorsilben lässt sich auch durch Verfremdungen (an- / abfreunden) in der Alltagssprache oder in literarischen Texten (wie dem Gedicht) bewusst machen. Weitere Gedichte, Bilderbuch- oder Lesebuchtexte mit trennbaren und nichttrennbaren Verben werden zum einschleifen des Prinzips vor- oder selbstgelesen, je nach Kompetenzstufe in andere Zeiten oder in andere Formen (z.B. von der Ich- in die Wir-Form, d.h. vom Singular in den Plural) übertragen.

Sprachbetrachtung im fächerverbindenden Unterricht

Der integrative Ansatz geht über die Verbindung von Sprache und Literatur als den beiden großen Bereichen des Deutschunterrichts hinaus und in Konzepte des fächerverbindenden bzw. fächerübergreifenden Unterrichts über. Eine mögliche Umsetzung dieses Ansatzes ist projektorientiertes Lernen im DaZ-Unterricht, der sich - auf der Ebene der Themen- und Aufgabenstellung - mit allen Lernbereichen des vorfachlichen Unterrichts und mit allen Fächern verbinden lässt. Wichtig ist dabei allerdings, dass dabei DaZ-spezifische Aspekte nicht nur implizit vorkommen, sondern bereits in der Vorbereitung klar definiert und einer expliziten Sprachbetrachtung zugeführt werden: Werden in einem Projekt über die Geschichte des eigenen Stadtviertels z. B. Interviews mit älteren Menschen durchgeführt, so lässt sich in diesem Zusammenhang betrachten, wie Fragen gestellt werden, welche Frageformen, Fragepronomen etc. es gibt?

⁷ In: Ackermann, Irmgard (Hg.): In zwei Sprachen leben. München: dtv 1983, S. 233

4.2.1. Ansätze für eine motivierende Arbeit

Bei Schülern ndH und v.a. bei denen, die dem Unterricht nur mit erheblichen Schwierigkeiten folgen können, lassen sich mit zunehmendem Alter spezifische Phänomene beobachten:

- ▶ Die Lernmotivation, besonders auch die am DaZ-Förderunterricht teilzunehmen, sinkt. Da die Schüler glauben, sich ausreichend in der Zweitsprache verständigen zu können (für rein kommunikative Zwecke im Alltagsleben genügen die Deutschkenntnisse oft wirklich), erkennen sie selbst ihre Defizite nur unzureichend und haben wenig Einsicht in die Notwendigkeit einer zusätzlichen Förderung.
- ▶ Begriffsbildungsprozesse konnten unter Umständen nicht so ablaufen, dass komplexe Zusammenhänge hinreichend durchdrungen werden können (Phänomen der 'doppelten Halbsprachigkeit'). Durch unbewusste Vermeidungsstrategien wie das Verwenden eines sehr eingeschränkten, aber sicher bekannten Wortschatzes und Sprachmaterials oder das Sich-bewegen in so genannten Sprachdomänen (vgl. Glumper/Apeltauer 1997) kann leicht ein verfälschter Eindruck über die tatsächliche Sprachkompetenz entstehen. Mit zunehmender Klassenstufe treten die vorhandenen Sprachverständnis- und Ausdrucksdefizite v.a. in schriftlichen Äußerungen deutlicher hervor.
- ▶ Schüler, bei denen Begriffsbildungsprozesse in der Muttersprache normal verlaufen sind, kämpfen mit dem Problem, intellektuell ihrer eigenen Ausdrucksfähigkeit in der Zweitsprache überlegen zu sein, sich also zweitsprachlich permanent auf einer niedrigeren Stufe zu bewegen als ihrem Alter angemessen wäre.

Phänomene

Lernmotivation

Sprachdomänen

Ausdrucksfähigkeit

Um die unbedingt notwendige intensive Wortschatz- und Grammatikarbeit, Arbeit an Texten und an Dialogen für die Schüler attraktiver zu gestalten, erscheint eine Herangehensweise daran über die Schüler wirklich interessierende Inhalte sinnvoll. Weder die reine Spracharbeit noch die Behandlung eines motivierenden Themas dürfen jedoch zum Selbstzweck werden, es sollte eine Verbindung von beidem stattfinden, indem die für die Spracharbeit relevanten lexikalischen und grammatischen Bereiche, die das jeweilige Thema bietet, genau herausgearbeitet und mit den Schülern gezielt geübt werden. Abwechslungsreiche Übungs- und Spielformen sollten dabei den gezielten Spracharbeitsteil einer Unterrichtseinheit auflockern⁸.

themenbezogene Wortschatz- und Grammatikarbeit

Schüler werden eher einen Zugang zu den Strukturen der deutschen Sprache finden, wenn ihnen bewusst ist, dass diese für die Arbeit an einem interessanten Sachverhalt unverzichtbar sind. Denn Authentizität dessen, was vermittelt wird, sollte vor dem Hintergrund der oben genannten Spezifika ein Grundsatz bei der Arbeit im DaZ-Bereich sein.

Authentizität

Am Anfang des DaZ-Unterrichts wird das Einbinden des Wortschatzes und der grammatischen Strukturen in kommunikative echte oder gespielte Situationen, der Einsatz von Realien und Handpuppen und das Sprechen und Spielen von realitätsnahen Rollenspielen und Dialogen ausreichen um authentisch zu unterrichten, da das Nachspielen hier der altersgemäßen kindlichen Entwicklung entspricht. In den höheren Klassenstufen werden unechte Situationen von den Schülern als Übungssituation erkannt und die Bereitschaft 'mitzuspielen' ohne ein reales Sprechbedürfnis nimmt ab.

kommunikative Situationen

Daher kommt dem Bearbeiten *echter* Aufgaben eine immer größere Bedeutung zu. Für den DaZ-Unterricht eröffnet sich dabei die Chance, sich vom 'normalen', doch meist übungs- und lernzielorientierten Unterricht abzuheben, durch kleine, gezielte Projekte oder Aktionen eigenständig und motivierend zu sein und die positiven

echte Aufgaben

⁸ Es finden sich reichlich Anregungen in dem im Juli 2000 von der Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport herausgegebenen Material "Bärenstark" (vgl. Pochert u.a. 2000).

Aspekte von Sprachdomänen ausnutzen zu können, ohne das Üben zu vernachlässigen. Hiermit ist nicht die einmal im Jahr stattfindende Projektwoche der Schule gemeint, sondern es soll das Bewusstsein dafür geschärft werden, dass Authentizität auch im Kleinen erreichbar und in das alltägliche Unterrichtsgeschehen integrierbar ist. Konkret kann das für den Unterricht bedeuten:

- | | |
|------------------------------------|--|
| Kurzbefragung | ▶ Kurze Umfragen oder Interviews zu Bereichen, die gerade in der Schule aktuell sind (wie: das nächste Schulfest, die Umgestaltung des Hofes, die Gestaltung einer Gebäudewand, die Organisation von Pausenaktivitäten, die Einrichtung einer Schulstation etc.) können mit den Schülern durchgeführt und veröffentlicht werden, wenn beispielsweise Fragetechniken erlernt werden sollen. |
| Pausenaktionen | ▶ Anstatt nur über das 'gesunde Frühstück' zu sprechen, könnte die DaZ-Gruppe mit gutem Beispiel vorangehen und eine Zeit lang in der ersten großen Pause ein derartiges Frühstück zum Kauf anbieten und damit vielleicht den kommenden Ausflug für die ganze Klasse finanzieren. Die richtige Lexik und Grammatik für die nötigen Einkaufs- und Verkaufsdialoge wird sich diesen Schülern gewiss schnell einprägen. |
| Artikel für die Schülerzeitung | ▶ Wenn das Verfassen von Texten geübt werden soll, warum sollten dann die Schüler des DaZ-Förderunterrichts nicht an der Schülerzeitung mitarbeiten oder die Redaktion selbst stellen! Themen, die die gesamte Schule interessieren, könnten so vom Wortschatz und den sprachlichen Strukturen her zumindest teilweise von DaZ-Schülern aufbereitet werden, was das 'Mitreden-können' in der Pause oder nach Unterrichtsende ebenfalls erleichtert. |
| kreatives Schreiben | ▶ Ähnliches gilt für das Verfassen von Briefen oder persönlichen, die Erlebnisse und Gefühle betreffenden Texten. Die Form des 'Kreativen Schreibens' (vgl. Pommerin 1996) erscheint hilfreich und ist sicher anregend, wenn die entstandenen Texte in der Kleingruppe verbleiben und vorgetragen werden. Sie erfährt aber gewiss eine Steigerung, wenn echte Brief- bzw. Korrespondenzpartner in einer Partnerschule für einen kreativen Austausch sorgen. Mit den modernen Medien (Video, Email) stehen alle Möglichkeiten offen und hier könnte der DaZ-Unterricht sogar eine attraktive Vorreiterrolle in der Schule übernehmen, denn der Umgang mit Computer und Internet ist noch lange nicht selbstverständlich. |
| Briefpartner | |
| Internet | |
| szenisches Spiel | ▶ Das nötige Einschleifen von Wortschatz und Strukturen, das unabdingbar ist, um nach und nach ein Sprachgefühl entstehen zu lassen, kann beispielsweise durch Auswendiglernen von Gedichten und Liedern (Wiederholen gleiche Satzmuster) oder Dialogen und Sketchen (z.B. einschleifen von Verbformen) erfolgen. Auch hier gilt: wird Auswendiggelerntes wirklich gebraucht, z.B. für die nächste Schulaufführung, die Einschulungs- oder Weihnachtsfeier oder einfach für ein kleines Highlight zwischendurch, lassen sich Schüler eher an die mühevollen Aufgabe heranführen. Sie können so literarische Textformen kennen lernen, indem sie sie unverändert oder bearbeitet (vereinfacht, in Dialoge umgewandelt mit verändertem Ende, vgl. Pommerin 1996, S. 9f) vortragen. |
| Präsentation von Sachinhalten | ▶ Die Arbeit an Sachtexten ist besonders in den Klassenstufen 5/6 unverzichtbar, zumal den Schülern ndH die Bedeutung zahlreicher Fachbegriffe (Abstrakta, zusammengesetzte Nomen etc.) nicht hinreichend bekannt ist. Wählt man hier ein Thema, das zu den Sachthemen der Klassenstufe passt, und arbeitet auf eine Präsentation hin wie z.B. eine Fotoausstellung im Foyer der Schule, ein Quiz für alle Schüler und Lehrkräfte, eine Vorführung eines Experimentes in der Klasse o.ä. ist die Wahrscheinlichkeit, dass der Stoff wirklich durchdrungen wird, höher als bei ausschließlich theoretischer Bearbeitung eines Fachtextes mit zusätzlichen DaZ-spezifischen Erklärungen. |
| Fächerübergreifende Zusammenarbeit | Bei den bisher aufgeführten Verfahren, mehr Authentizität in den DaZ-Unterricht oder überhaupt in den Schulalltag zu bringen, ist eine fächerübergreifende Vorgehensweise bzw. die Zusammenarbeit mit Fachkollegen und -kolleginnen jederzeit möglich und wünschenswert, aber nicht zwingend erforderlich. |

Das Gesagte soll v.a. ein Plädoyer dafür sein, den DaZ-Unterricht aus dem 'Schattendasein' zu holen, ihn für die Schüler aufzuwerten. DaZ-Unterricht sollte den Schülern ndH die Möglichkeit eröffnen, sich als wichtigen, ebenbürtigen Teil der Schulgemeinschaft zu erleben und zu präsentieren. Die Arbeit in der Kleingruppe bietet ideale Bedingungen dafür.

4.2.2. Lernen durch Lehren

Die Unterrichtsmethode "*Lernen durch Lehren*", die seit einigen Jahren von Jean Pol Martin (1985, 2000) v.a. im Fremdsprachenunterricht entwickelt und vorangebracht wird, geht davon aus, dass das einzig wirklich Authentische in der Schule der Unterricht selbst ist, so dass Schüler ihn weitgehendst eigenständig gestalten sollten. Die Methode LdL eignet sich auch für den DaZ-Unterricht, um das Phänomen der sprachlich bedingten intellektuellen Unterforderung bei Schülern abzuschwächen.

Methode LDL

Sich Stoffvermittlungs- und Präsentationstechniken anzueignen, stellt eine hohe Anforderung an den Schüler dar, nimmt ihn aber gleichzeitig mit in die Verantwortung für den Unterricht. Er muss schrittweise in die Lage versetzt werden, Teile des Unterrichtsgeschehens eigenständig anzuleiten. Martin bedient sich dafür kleiner Karteikarten, auf denen zunächst genau vorgegeben ist, was der leitende Schüler in der jeweiligen Phase sagen soll (Beispiel: Sage den anderen: "*Nehmt bitte die Deutschbücher heraus und schlagt die Seite 15 auf! Wir wollen den Text lesen.*"). Da sich die Formulierungen stets wiederholen, reicht es nach kurzer Zeit aus, die Karten ohne wörtliche Rede dem Schüler in die Hand zu geben (Wir wollen auf der Seite 15 im Deutschbuch lesen.) oder nur noch eine Überschrift für die Phase zu notieren (Leseübung im Deutschbuch auf S. 15). In der Anfangszeit ist die Vorbereitung für die Lehrkraft erheblich und auch die Schüler benötigen für die Durchführung mehr Zeit als im lehrergeleiteten Unterricht. Dennoch lohnt sich die Mühe, da die Lehrkraft sich mehr und mehr sprachlich zurücknehmen kann, der Schülersprechanteil deutlich zunimmt und die Schüler zusehends mutiger werden, sich von den 'Regieanweisungen' der Lehrkraft zu lösen und eigene Strategien zu entwickeln. Hier hat die Lehrkraft dann die Rolle, auch einmal freundlich korrigierend einzuwirken.

Stoffvermittlungstechniken aneignen

Dies bedeutet für den DaZ- Unterricht, dass die Schüler im Unterricht selbst Gelegenheit haben und Hilfen erhalten, sich darauf vorzubereiten, in Unterrichtsphasen als Vermittelnde aufzutreten, also Lehrfunktionen zu übernehmen. Die Gruppengröße von 10 (DaZ-Förderunterricht) bzw. 12 (Deutschkurs) Schülern schafft günstige Voraussetzungen, LdL methodisch umzusetzen, da ein angstfreies Arbeitsklima und gegenseitiges Akzeptieren (akzeptieren auch der Fehler anderer) wahrscheinlicher sind als in der Großgruppe der Regelklasse.

Lehrfunktion übernehmen

- ▶ Die Übernahme von Wortschatzeinführungen und Wortschatzübungen (auch als Pattern) durch Schüler lässt sich problemlos initiieren: Kimspiele, Lotto, Bingo, Brett- und Folienspiele (Mosch-Meyer 1997), bei denen Wörter nur mit gezielter grammatischer Struktur geübt werden (Was fehlt?, Was ist hinzugekommen?, Hier ist der...! usw.), können von Schülern an der Tafel oder am OH-Projektor leicht selbst geleitet werden. Dasselbe gilt für Spielvarianten mit komplexeren grammatischen Strukturen (Was habe ich weggenommen, hinzugefügt, ausgetauscht?, Was siehst du?, Wessen Körperteil siehst du nicht mehr?...), wenn sie mit den spielleitenden Schülern zuvor eingeübt wurden. Da keine Wörter gesprochen werden sollten, die nicht zuvor gehört wurden, nichts geschrieben werden sollte, das nicht gelesen wurde, neuer Wortschatz mit bekannten Grammatikstrukturen und neue grammatische Aspekte mit bekanntem Wortschatz eingeführt werden sollen, bedarf es einer intensiven Vorbereitung der agierenden Schüler durch die Lehrkraft. Während der durch Schüler geleiteten Unterrichtsphase sollte sich die Lehrkraft jedoch zurücknehmen und nur bei schwerwiegenden Fehlern korrigierend eingreifen.

Wortschatzarbeit

- Grammatik ▶ Grammatikeinführungen sollten von der Lehrkraft selbst übernommen werden, weil sie eine hohe Abstraktionsebene der Sprache betreffen, und Grundschulkindern erst erlernen müssen, Sprache zu betrachten und zu analysieren. Dennoch kann auch in Phasen der Grammatikeinführung auf Material zurückgegriffen werden, das die Schüler selbst im Rahmen eines Projektes oder zu einem Thema erstellt haben. Die Leitung von gezielten grammatischen Übungsphasen in Form von Spielen (käufliche Lernspiele oder Sprachspiele, Babbe 1994) kann dann von Schülern wieder selbst übernommen werden. Damit auch schwächere Schüler die Spielleitung übernehmen können, sollte die Lehrkraft Kontrollbögen bereitstellen. So kann vermieden werden, dass sich besonders leistungsstarke Schüler bei der Übernahme von Lehrfunktionen in den Vordergrund drängen. Strukturierungshilfen, wie farbiges Markieren des Genus, Präpositionstabellen, Symbole für Wortarten und unterschiedliches Unterstreichen von Satzteilen usw., die als Plakate an der Klassenzimmerwand allen Schülern zugänglich sind, vereinfachen sowohl das eigenständige Arbeiten an Übungsmaterialien als auch das Leiten von Übungen und ermöglichen die Selbstkorrektur.
- Textarbeit ▶ Der Fremdsprachenunterricht bedient sich besonders in den ersten Lernjahren der Lehrbuchtexte fast ausschließlich, um gezieltes Vokabular und eine Grammatikprogression zu vermitteln. Hierin unterscheidet sich der DaZ-Unterricht grundlegend vom Fremdsprachenunterricht. Es mischen sich permanent gesteuerter und ungesteuerter Spracherwerb und die Schüler haben Zugang zu den verschiedensten Textsorten (z.B. Sachtexte im Fachunterricht, Poesie im Deutschunterricht, Zeitungen und Comics in der Freizeit). Alle diese Texte sind natürlich nicht speziell auf das Lernniveau von Kindern ndH zugeschnitten und führen zu Überforderungen. Die Textentlastung stellt zwar eine Möglichkeit dar, den Schülern ndH Texte verständlich zu machen, kommt aber dem fremdsprachlichen Ansatz sehr nah und ist daher eher für Sprachanfänger (Seiteneinsteiger) zu empfehlen. Sie wird den Anforderungen der Schulrealität nicht hinreichend gerecht, denn die Schüler müssen ja in kürzester Zeit dahin gebracht werden, authentische Texte zu bearbeiten und zu verstehen. Durch zusätzliche Erklärungen, die von den Mitschülern kommen, durch ergänzendes Bildmaterial, das z.T. von den Kindern selbst mitgebracht wird, durch Fragen, die sich die Schüler gegenseitig stellen und durch die Möglichkeit, jederzeit Unklares nachfragen zu dürfen, können Texte sinnvoll abgesichert werden. Die Zeit dafür bietet der DaZ-Unterricht.
- Textentlastung
- authentische Texte absichern
- Dialog ▶ Das Unterrichtsgespräch ist eine Form des Dialogs, mit der die Schüler täglich konfrontiert werden. Wendet man auch hier die Methode LdL konsequent an, so übernehmen die Schüler alle nötigen Dialoge, um den Unterricht ablaufen zu lassen. Sie können Arbeitsaufträge selbst erteilen, die Überleitung zu einer neuen Unterrichtsphase selbst formulieren oder sogar das Klassengespräch bzw. eine Diskussion leiten. Beherrschen die Schüler nach ausreichender Übung die nötige Terminologie, können große Teile des Unterrichts von den Schülern sprachlich bestritten werden und der Sprechanteil aller Schüler kann beträchtlich erhöht werden.
- Fazit Die hier genannten Verfahren, sich an authentische Aufgaben heranzuwagen oder teilweise die Lehrerrolle aus der Hand zu geben, sollen dazu ermutigen, die Schüler aktiver werden zu lassen (auch bei anfänglichen Misserfolgen und größerem Zeitaufwand), denn Sprache wirklich zu erlernen setzt immer Motivation und Sprachhandeln (Heckhausen 1989) voraus. Es kann somit der ganzheitliche Sprachlernansatz (Düwell 1995) mit der kommunikativen Didaktik (Piepho 1979) verknüpft werden und ein Unterricht daraus resultieren, der systematisch Wortbedeutungen und grammatische Strukturen vermittelt, indem er den kognitiven, affektiven und motorischen Interessen der Schüler Rechnung trägt (Abendroth-Timmer 2000).

4.2.3. Grammatik entdecken

Grammatikvermittlung sollte auf der Basis einer didaktischen Grammatik erfolgen. Es geht dabei nicht um die Vermittlung linguistischer Modelle, sondern um die Bearbeitung auftretender Lernschwierigkeiten. Die Regelvermittlung orientiert sich an den Fähigkeiten der Kinder, selbst Regeln zu entdecken und diese zu formulieren. Bei Erstsprachlern wird bereits im Vorschulalter eine implizite Grammatik entwickelt; die explizite Grammatik hat die Aufgabe, die bereits erworbenen Regeln bewusst zu machen und weiterzuentwickeln. Beim Fremdsprachenlernen wird in aller Regel durch den sukzessiven Aufbau einer expliziten Grammatik eine implizite bzw. internalisierte Grammatik aufgebaut. Zweitsprachlernende Kinder entwickeln durch den Kontakt zur Zielsprache und die beschriebenen Erwerbsprozesse ebenfalls eine internalisierte Grammatik, deren Regelsystem von Lernsprachen geprägt ist und zum Teil erheblich vom Regelsystem der Zielsprache abweicht. Im Rahmen des DaZ-Unterrichts wird versucht, diese implizite Grammatik durch eine bewusste explizite Grammatik weiterzuentwickeln (vgl. Belke 1999, S. 173).

Implizite und explizite Grammatik bei Erst-, Fremd- und Zweitsprachlern

Noch ist nicht endgültig geklärt, ob und wie sich diese Synchronisation des gesteuerten und ungesteuerten Zweitspracherwerbs gestalten lässt. Allerdings belegen empirische Untersuchungen wie die von Ulrich Steinmüller (1992) in Berliner Gesamtschulen, *„dass sich systematische und kontinuierliche Sprachförderung positiv auf den Spracherwerb auswirken“* (S. 35), d.h., dass eine sprachsystematische Förderung, die grammatische Strukturen explizit vermittelt und trainiert, nicht nur sinnvoll, sondern bei Kindern ndH mit Schwierigkeiten in der deutschen Sprache auch dringend erforderlich zu sein scheint. Dabei gilt gerade bei Grundschulern das Prinzip der Sprachentfaltung, d.h., dass das vorhandene Sprachkönnen und -wissen erkannt, gewürdigt und entfaltet wird. Es geht dabei also nicht um die Vermittlung einer grammatischen Terminologie oder expliziter Regeln, sondern um die bewusste Wahrnehmung von und den bewussten Umgang mit sprachlichen Strukturen. Die Sprache soll zum Gegenstand eines handelnden, experimentellen und entdeckenden Unterrichts werden, bei dem die Kinder die Sprache nicht nur gebrauchen, sondern auch betrachten und darin enthaltene Strukturen entdecken.

Prinzip der Sprachentfaltung

Ulrike Harnisch nennt die Grammatik *„das Knochengerüst der uns bekannten Sprachen im europäischen und vorderasiatischen Raum, das in unserer Vorstellung immer als das Trockene, Langweilige erscheint, das wir Kindern nicht beibringen können oder mögen“*, obwohl es sich dabei *„um das Handwerkszeug des Deutschlerner (handelt), ohne das es ihm nicht gelingt, das Deutsche normgerecht zu erlernen“* (Harnisch 1992, S. 1). Sie stellt die Forderung nach einem Minimum an Grammatikvermittlung auf, das die Grundschule im Interesse der DaZ-Lernenden auf jeden Fall leisten muss: die Flexion von Nomen, Pronomen und Adjektiven (Deklination) und ihre Abhängigkeit voneinander sowie die Flexion der Verben (Konjugation). Dazu gehört die frühzeitige Einführung einer grammatischen Terminologie, ggf. unterstützt durch Gesten, nonverbale Mittel oder Symbole, mit deren Hilfe eine zeitsparende Verständigung über die Systematik der deutschen Sprache und vorkommende Normverstöße möglich und die Internalisierung von Regelwissen unterstützt wird. Empfohlen wird die Verwendung einer möglichst die ganze Schulzeit hindurch tragfähigen grammatischen Begrifflichkeit.

Minimalgrammatik: Deklination und Konjugation

Die Begriffe Genus (feminin, maskulin, neutral) und Numerus (Einzahl, Mehrzahl) sind nach Meinung von Ulrike Harnisch ab der ersten Klasse einzuführen. Anhand der Artikel (bestimmt und unbestimmt) können sich die Kinder der drei Genera bewusst werden. Zur Unterstützung kann eine Symbolik (▲ maskulin ● feminin ■ neutral) eingeführt werden, die das Weiterarbeiten mit den Genera erleichtert. Indem die Kinder z.B. im Klassenzimmer Gegenstände mit bestimmtem Artikel benennen, erkennen sie das Vorhandensein der drei Genera sicher ohne große Probleme und sind außerdem in der Lage, den unbestimmten Artikel zuzuordnen.

Frühzeitige Einführung einer grammatischen Terminologie

Fortan werden alle Wörter immer mit Artikel, ggf. unter Berücksichtigung von Artikelregelhaftigkeiten (z.B. bei Nomenendungen auf -ung, -keit, -ion) eingeführt. Außerdem ist der Plural zu benennen bzw. zu erfragen. Wörter im Plural (Eltern, Geschwister) sind im Blick auf die Pluralkonkordanz als solche zu erkennen.

Konjugation
entdecken

Das Prinzip der Konjugation lässt sich genauso frühzeitig entdecken - z.B. indem die Kinder im Rahmen eines Pantomimespiels (oder einer Bildszene) versprachlichen, was eines der Kinder macht (*Özgür rennt*), was sie selbst (*ich schreibe*) und was die anderen tun (*drei Kinder tanzen*). Die Lehrkraft greift bei Bedarf steuernd ein, damit regelmäßige Verben verwendet und die richtigen Verbformen genannt werden. Anschließend erhalten die Kinder Wortkarten (mit Verben in der 1. und 3. Singular und der 3. Person Plural im Präsens) und finden dazu Subjekte oder ordnen vorgegebene Subjekte zu, die an der Tafel so geordnet werden, dass verschiedene Verben in der 1. und 3. Person Singular und in der 3. Person Plural untereinander stehen. Die Kinder werden aufgefordert, eine Regel über die Verbendungen zu finden (*ich -e, er/sie/es -t, sie -en.*) und diese auf weitere, ggf. auch unregelmäßige Verben anzuwenden (*ich lese, sie liest*). Anspruchsvoller ist die Aufgabe herauszufinden, wie die Endungen in der 2. Person Singular (*du*) und Plural (*ihr*) heißen. Das Beispiel macht deutlich, dass statt einer deduktiven, eine induktive Vorgehensweise verfolgt wird und die Kinder den Prozess der Regelbildung mitgestalten und auf diese Weise grammatische Phänomene entdecken sollen.

Verb

In diesem Kontext können die metasprachlichen Begriffe Verb (ggf. symbolisiert durch ein Oval) und Endung (im Blick auf die Weiterarbeit an der Konjugation und der späteren Arbeit an der Deklination) eingeführt werden. Haben die Schüler den grammatischen Begriff Verb verstanden, so lässt sich die Funktion des Verbs im Satz entdecken. Hier eine Erklärung für Lehrkräfte: Um einen Satz zu bilden bedarf es eines Verbs mit mindestens einer, meistens zwei oder drei Ergänzungen:

Nominativergänzung	<nom>:	Die Schüler arbeiten.
Akkusativergänzung	<akk>:	Ich mache meine Aufgaben.
Dativergänzung	<dat>:	Das Buch gehört mir
Situativergänzung	<sit>:	Er wohnt bei seiner Großmutter.
Direktivergänzung	<dir>:	Wir gehen in die Schule.
Adjektivergänzung	<adj>:	Das Wetter ist schön.

von <nom>
über
<nom, akk>
zu den anderen
Satzmustern

Bei DaZ-Anfängern lässt sich das Satzmuster <nom> entwickeln. Das bedeutet natürlich nicht, dass mit den Kindern überwiegend in diesem Satzmuster gesprochen werden soll, sondern dass Kinder in expliziten Übungssituationen durch bewusstes Hören und Sprechen *„ein Gefühl für die Abgeschlossenheit des Satzes entwickeln“* (Thimm 2000, S. 39). Danach werden Satzmuster <nom, akk> thematisiert. Dazu eignen sich Verben wie machen, haben, holen, sehen, hören, lesen, schreiben, loben, treffen, verlieren, bauen, essen, trinken, jemanden ärgern etc. Im Laufe der Primarstufe sollten auch alle anderen Satzmuster einer bewussten Sprachbetrachtung zugeführt werden. In Übungsphasen findet - im Unterschied zu anderen Phasen des Unterrichts - eine Konzentration auf die bewusst zu machende Struktur statt, damit die Schüler durch bewusstes Hören und Sprechen diese Struktur nicht nur erwerben, sondern sich ihrer auch bewusst werden.

In Übungspha-
sen Konzentra-
tion auf die
bewusst zu
machende
Struktur

Kasus

Die Hinführung zum Kasus sollte ebenfalls im Kontext der Funktion im Satz erfolgen: Ab der zweiten, vielleicht auch erst in der dritten Klasse könnte zunächst das Interesse der Sprachreflexion auf Nominativ und Akkusativ gelegt werden. An einfachen Sätzen können die Kinder erkennen,

Nominativ-
ergänzung

- ➔ dass jeder Satz in der Regel mindestens eine Nominativergänzung (ein Subjekt) hat,
- ➔ dass dies ein Nomen (ggf. mit Ergänzungen) oder ein Pronomen sein kann,
- ➔ dass eine Kongruenz von Nominativergänzung und Verb existiert und
- ➔ wo die Nominativergänzung im Satz steht:
In Aussagesätzen an erster Stelle (*Mehmet isst einen Apfel.*) oder nach dem Verb (*Jetzt isst Mehmet einen Apfel.*);
in Entscheidungsfragen an zweiter Stelle (*Isst Mehmet einen Apfel?*).

Die Akkusativergänzung sollte als (notwendige oder fakultative) Ergänzung zum Verb, die nach dem Verb steht, erkennbar werden. Dazu können die Kinder Sätze mit transitiven Verben, die den Akkusativ regieren, oder mit Verben, nach denen im Falle einer Ergänzung der Akkusativ stehen muss (*sehen, essen, tragen, malen, schreiben, spielen, lernen, reparieren, suchen, finden, mögen etc.*) bilden und anschließend analysieren, welche Satzglieder vorkommen und wie die Akkusativform gebildet wird. Zu bedenken ist, dass sich die Form des Akkusativs gegenüber der des Nominativ nur bei maskulinen Nomen im Singular ändert (den / einen / meinen Stift). Ist das Prinzip durchschaut, können auch Adjektive einbezogen und damit mehrere Wortarten in Deklinationsübungen einbezogen werden. Sinnvoll ist anschließend die Ergänzung der Personalpronomen (v.a. *mich, dich, ihn, uns, euch*).

Akkusativ-
ergänzung

Sehr viel komplexer ist die Dativergänzung. Im Dativ ändern sich alle Formen des Artikels (dem Mann / Kind, der Frau) sowie alle Formen der Personalpronomen im Vergleich zum Nominativ. Es gibt nur wenige gebräuchliche Verben, die den Dativ regieren (*helfen, gehören, begegnen*), und diese werden häufig mit Pronomen verwendet. Deshalb ist es sinnvoll, den Dativ im Zusammenhang mit Personalpronomen einzuführen: *Das Buch gehört mir. - Der Schal gehört dir. - Das Heft gehört ihm (Mehmet). - Die Stifte gehören ihr (Selma)*. Im nächsten Schritt umschreiben die Kinder die Personalpronomen: *Das Buch gehört der Lehrerin. - Die Stifte gehören der Schülerin. - Das Heft gehört dem Schüler*. Nachdem sie herausgefunden haben, wie der Dativ der drei Genera gebildet wird, halten sie das Ergebnis in einer Tabelle fest. Da sie die Bildung von Nominativ und Akkusativ bereits kennen, müssen sie nur noch den Dativ ergänzen. Aufgrund der Einführungsphase ist es sinnvoll, die Personalpronomen einzubinden.

Dativ-
ergänzung

Nominativ	Akkusativ	Dativ	
die Frau - eine Frau - sie	die Frau - eine Frau - sie	der Frau - einer Frau - ihr	● feminin
der Mann - ein Mann - er	den Mann - einen Mann - ihn	dem Mann - einem Mann - ihm	▲ maskulin
das Kind - ein Kind - es	das Kind - ein Kind - es	dem Kind - einem Kind- ihm	■ neutral
die Schüler - Schüler - sie	die Schüler - Schüler - sie	den Schülern - Schülern - ihnen	

Die Schüler umreißen das Problem mit der Bildung des Dativs: z.B., dass sich das Genus bei femininen Nomen scheinbar ändert, weil aus die der wird, oder dass Dativ Plural wie Akkusativ Singular maskulin gebildet wird. Sie sollen auch die Systematik der Endungen erkennen, die sie für die Adjektivdeklinaton brauchen und die traditionellen Fragen nach dem jeweiligen Kasus (Nominativ - wer?, Akkusativ - wen?, Dativ - wem?) nachvollziehbar macht. Dass der Dativ im Sprachgebrauch einen Sinn hat, lässt sich durch Fragen erkennen wie: Was gehört wem - das Auto der Frau oder die Frau dem Auto (der Ball den Kindern oder die Kinder dem Ball)? Wer hilft wem - der Arzt dem Patienten oder der Patient dem Arzt (die Lehrerin den Kindern oder die Kinder der Lehrerin)?

Denkbar ist auch eine Ausweitung auf andere Formen der Dativergänzung: Neben Dativergänzungen zu Verben gibt es Dativergänzungen zu Adjektiven (*Er sieht seiner Mutter ähnlich*.) und Verben mit mehreren Ergänzungen (*Die Lehrerin gibt dem Schüler ein Arbeitsblatt*.). Da es wenige natürliche Situationen gibt, in denen Nomen im Dativ ohne Präposition benutzt werden, können auch Präpositionen, die den Dativ verlangen (z.B. *mit*) herangezogen werden. Auch dies kann induktiv erfolgen, indem die Kinder in kurzen Texten (z.B. aus dem Sachkundeunterricht) nach Dativformen suchen.

Zur Festigung der verschiedenen Formen sollte auf Deklinationsübungen nicht verzichtet werden, auch wenn sie letztendlich stures Auswendiglernen verlangen. Sie sollten allerdings erst nach der induktiven Erarbeitung des Prinzips erfolgen. Zur

Deklinations-
übungen

Auflockerung können sie kontextuell oder situativ eingebettet werden, wobei allerdings darauf zu achten ist, dass den Kindern der Sinn der Übung nicht verloren geht. So können nach der Einführung neuer Wörter oder auch am Ende eines Gesprächs, nach dem Lesen einer Geschichte einzelne Wörter herausgenommen und dekliniert werden: Zur Erinnerung werden Nominativ und Akkusativ erfragt; anschließend wird zum selben Wort der Dativ erfragt. Ist dieser gefestigt, lässt sich das 'Spiel' zu einem mit mehreren Wortarten ausbauen. Nachdem die Kinder das Prinzip der Deklination durchschaut haben, kann der Genitiv die Deklination durch Fragen nach der gebräuchlichsten Genitivform, dem attributiven Genitiv (Wessen Auto, Arm, Mappe etc. ist das? - das (Auto) der Frau, der (Arm) des Mannes etc.), vervollständigen.

- Präpositionen + Ergänzungen Im Deutschen gibt es insgesamt 134 Präpositionen, von denen etwa 100 gebräuchlich sind. Besondere Probleme bereiten ihre Ergänzungen mit Akkusativ, Dativ oder Genitiv. Die Erfahrung zeigt, dass sich die Kinder falsche Ergänzungen einprägen, und es wäre fatal, darauf zu setzen, dass sie die richtigen selbst heraus finden. Deshalb muss eine spiralcurriculare Regelvermittlung stattfinden, die mindestens folgende Ergänzungen einschleift: *mit + Dativ, ohne + Akkusativ; zu, aus, bei + Dativ*; aber *nach* bei Ortsangaben in Namenform (nicht zu verwenden bei Personen!)
- Wechselpräpositionen Ein zweites schwieriges Feld sind die Wechselpräpositionen *an, auf, hinter, in, neben, über, unter, vor und zwischen*, die ihre Ergänzung ändern: *Auf die Frage 'wo' steht der Dativ, auf die Frage 'wohin' der Akkusativ!* In diesem Zusammenhang können auch die Positions- und Richtungsverben *liegen - legen, stehen - stellen, sitzen - setzen, hängen - hängen, stecken - stecken* geübt werden und Verben mit präpositionalen Ergänzungen *denken an + Akkusativ, warten auf + Akkusativ, sich ärgern über + Akkusativ, sich fürchten vor + Dativ* etc. die nicht nur trainiert, sondern auswendig gelernt werden müssen.
- Verben Während die meisten Schüler ndH im Laufe der Grundschulzeit die Formen der schwachen Verben (Perfekt und Präteritum eingeschlossen, Plusquamperfekt, Futur und Konjunktiv nicht eingeschlossen) normgerecht erwerben, bleiben sie ohne Training und ständige Korrektur unsicher im Gebrauch der starken und unregelmäßigen Verben. Sie neigen zur Übergeneralisierung der regelmäßigen Verbformen oder vermeiden den Gebrauch von Formen, die sie nicht sicher beherrschen. Auch können sie die Ableitung der Wörter und ihre Grundform nicht erkennen, was ein Nachschlagen im Wörterbuch nahezu unmöglich macht. Deshalb sollte das Auftauchen solcher Formen in Texten zu Entschlüsselungsübungen genutzt werden. Starke Verben sollten mit ihren Formen trainiert, ja auswendig gelernt werden. Gleiches gilt für trennbare Verben, die auf ihren Infinitiv zurückzuführen und mit den Formen des Perfekts und Präteritums zu lernen sind, auch um trennbare von untrennbaren Verben unterscheiden zu können.

4.2.4. Umgang mit Sprachlerschwierigkeiten

- Schematische Übungen gegen Fossilierungen Um den Erwerb schwieriger Formen bzw. ihre Entfaltung zum normgerechten Sprachgebrauch zu unterstützen, bedarf es einer - in einzelnen Fällen sicher massiven - Steuerung durch unterrichtliche Maßnahmen, die möglichst frühzeitig einsetzen sollten. Zur Internalisierung korrekter Formen scheinen schematische Übungen, die in der Sprachdidaktik mittlerweile durchaus umstritten sind, unabdingbar. Allerdings dürfen sie nicht zu Drill-Verfahren (pattern drill) oder Papageienlernen missbraucht werden, sondern dienen der Reflexion und dem Üben der genannten, für DaZ-Lernende schwierigen Formen. Sie sind auch dann sinnvoll, wenn Kinder in diesen Bereichen keine oder nur einige Fehler machen, denn die Schulpraxis zeigt immer wieder, dass Kinder sprachliche Unsicherheiten durch Vermeidungsstrategien umgehen und ihre Ausdrucksmöglichkeiten dadurch stark einschränken. Ein explizites, statt implizites Vorgehen erscheint v.a. deshalb sinnvoll, weil es die Kinder als DaZ-Lernende ernst nimmt, den mühsamen Prozess des Automatisierens offen legt und unterstützt, anstatt darauf zu hoffen, dass er 'von alleine' stattfindet.

Sicher können nicht ständig alle Normverstöße korrigiert werden und auch im DaZ-Unterricht darf das Prinzip der sprachlichen Korrektheit nicht dazu missbraucht werden, Kommunikationsbedürfnisse der Schüler zu beschneiden und eine nicht nur auf sprachliche Korrektheit fixierte unterrichtliche Interaktion zu verhindern. Dennoch ist darauf zu achten, dass DaZ-Lernende ihre Normverstöße erkennen und bearbeiten. Es sollten unterschiedliche Korrekturformen ausprobiert werden, da die Schüler unterschiedlich reagieren. Ein verbesserndes Korrekturverhalten kann schnell demotivierend wirken und Vermeidungsstrategien unterstützen, was einen aktiven Spracherwerb eher verhindert als unterstützt. Das Verfahren des korrektiven Feedback sollte nicht nur als 'Lehrerecho' gestaltet werden, da es sonst leicht überhört und damit ignoriert wird, was eine Bewusstmachung und Bearbeitung des Regelverstößes verhindert. Gerade bei Lernenden mit Fossilierungserscheinungen scheint das Prinzip des sprachlichen Vorbilds wenig erfolgversprechend zu sein. In solchen Fällen muss eine Sprachreflexion angeleitet werden, die das Interesse des Lernenden auf den Normverstoß lenkt und Impulse zur selbsttätigen Überprüfung, Erläuterung oder auch Korrektur gibt. Den Schülern sollten Möglichkeiten der Selbstkorrektur gegeben werden. Angewendete Selbstkorrekturen der Schüler können der Lehrkraft Hinweise darauf geben, was für den einzelnen Lernenden gerade problematisch ist. Außerdem ist es sinnvoll, dass Lernende einzelne Sprachschwierigkeiten oder Unsicherheiten thematisieren bzw. sie bei schriftlichen Arbeiten zu einem offenen "self monitoring" anzuhalten, indem sie Zweifel thematisieren (*Heißt das jetzt: gegesst oder gegessen?*). Als "monitoring" bezeichnet man die Kontrolle der eigenen Sprachproduktion, die sowohl vor dem Aussprechen oder Aufschreiben aktiv ist, als auch während und nach der Sprachproduktion die eigenen Äußerungen evaluiert.

Korrekturverhalten

mit Korrekturverfahren experimentieren

Im DaZ-Unterricht geht es nicht darum, grammatisches Wissen - vielleicht sogar noch inhaltsleer - zu vermitteln, sondern darum, den Lernenden Grammatik als Handwerkszeug zur Verfügung zu stellen, den Umgang damit zu üben, um den Lernenden die Möglichkeit zu eröffnen, die erreichte Sprachkompetenz zu entfalten, ggf. Fossilierungen zu überwinden. Die dazu notwendigen Übungsformen sollten den Unterricht auf keinen Fall dominieren, aber dennoch ritualisiert werden, um die Formen zu üben und gleichzeitig das Denken in grammatischen Begriffen zu entwickeln. Es wird in jeder Gruppe sicher einige Kinder geben, die sich gerne mit diesen Dingen beschäftigen, andere, die darin nur eine Pflichtübung sehen. An diesem Beispiel lässt sich das Prinzip des Einschleifens statt Einpaukens verdeutlichen, das im Konzept des integrierten Grammatikunterrichts ein allmähliches Füllen grammatischer Termini meint und sich an einem Minimalkatalog orientiert. Es geht also nicht darum, Grammatik in allen Feinheiten zu vermitteln, sondern Grundstrukturen zu festigen und Grundbegriffe zu entwickeln, die ein selbständiges Weiterlernen ermöglichen.

einschleifen statt einpauken

4.3 Übungsformen

Übungsformen lassen sich einteilen in:

- Übungen zu den 4 Grundfertigkeiten: Hör- und Leseverstehen (rezeptiv), sprechen und schreiben (produktiv) sowie rezeptiv-produktive und produktiv-rezeptive Übungsformen.
- Übungen zu den unterschiedlichen Phasen des Lernens: Kenntniserwerb, Fertigkeitentwicklung, Automatisierung (Fertigkeitsausbildung).
- Übungsformen, die sich aus den gewählten Sozialformen (Gruppen-, Partner-, Einzelarbeit) ergeben und sich an offenen oder geschlossenen Formen des Unterrichts orientieren (frontale und selbständig ausgeführte Übungen) bis hin zu Formen autonomen Lernens mittels gedruckter, audiovisueller oder auch multimedialer Lernmaterialien).
- Übungen auf der Basis operationaler Verfahren (vgl. weiter unten), die sich besonders für den Bereich des Grammatiklernens eignen.

Kategorien zur Einteilung von Übungsformen

In der Praxis erfüllen Übungen in aller Regel mehrere Dimensionen. Im Folgenden findet eine Konzentration auf Übungsformen, die im engeren Sinne mit Sprachlernen verbunden sind, statt.

4.3.1. Hörverstehen

Hören bildet eine wichtige Grundlage für richtiges Sprechen. Hörübungen zu exemplarischen Wörtern, Wortgruppen, Sätzen und Texten können deshalb auch mit Artikulationsübungen, ggf. im Sprachlabor oder unterstützt durch Tonaufnahmen und Hilfestellungen bei der Selbstkontrolle, verknüpft werden. Für diesen Bereich eignen sich eine Vielzahl von Spielen wie

Spiele zum Hören und Sprechen

Trost - Rost - Post

Konzentration auf Anfangs- und Endbuchstabe

Wortpaare, die die unterschiedlichen Ausgangssprachen berücksichtigen

Silben zu Worten fügen

klanglich und inhaltlich hören

- ▶ "stille Post": Ein Kind flüstert seinem Nachbarn ein Wort oder auch einen Satz ins Ohr, den dieser an seinen Nachbarn weitergibt. Als Hör- und Sprechübung eignet sich das Spiel allerdings nur, wenn der Akzent auf das Hören und Weitergeben des ‚richtigen‘ Worts bzw. Satzes gelegt wird bzw. wenn nachvollzogen wird, wie z.B. aus Halt alt, aus Trost Rost und schließlich Post etc. geworden ist
- ▶ Wortketten / Domino: Die Lehrkraft sagt ein Wort, das erste Kind greift den letzten Buchstaben des Wortes auf und bildet ein neues. Es geht reihum, wem kein Wort einfällt, scheidet aus, bis schließlich ein Kind gewinnt. Bei Schulanfängern können die Kinder auch Dominosteine mit Wörtern bzw. nur Anfangs- und Endbuchstaben umgehängt bekommen oder es wird mit Bildkarten gearbeitet, die versprachlicht werden, um sie dann wie Dominosteine aneinander zu reihen. Entscheidend ist, dass die Wörter laut und dabei richtig ausgesprochen werden und der Endbuchstabe deutlich gehört wird. Das ist nicht immer einfach (z.B. in Wörtern auf -er), was wiederum - ähnlich wie die Auslautverhärtung von b, d, g (wie in Grab /gra:p/, Rad /ra:t/ und Tag /ta:k/), die in der Schrift keine Berücksichtigung findet - in dem Sinne explizit thematisiert werden, dass hier anders geschrieben als gesprochen wird.
- ▶ Memory mit Wortpaaren, die die unterschiedlichen Ausgangssprachen berücksichtigen: für türkische Kinder gibt es Wortpaare, die sehr viele Konsonanten im Anlaut haben (Trost, Straße, Pflaster), für Kinder mit romanischen Herkunftssprachen bieten sich Paare mit und ohne /h/ am Wortanfang (aus - Haus, alle - Halle, alt - Halt), für Kinder mit slawischem Sprachhintergrund Paare zur Unterscheidung von kurzen und langen Vokalen (Beet - Bett, wir - wirr, Hüte - Hütte). Damit aus diesem Spiel eine Artikulationsübung wird, muss darauf geachtet werden, dass die Kinder die aufgedeckten Karten versprachlichen - z.B. indem sie die aufgedeckten Karten während des Spiels benennen und die gefundenen Pärchen am Ende des Spiels reihum vorlesen. Eine Hörübung wird erst daraus, wenn die Kinder die Worte nur hören nicht aber als Bilder sehen können und jeweils zwei gleich klingende Begriffe zusammenbringen. Ein entsprechendes Memory ließe sich sicher programmieren; in der Gruppe übernehmen einzelne Kinder jeweils eine Memorykarte. Nach Antippen oder Aufrufen sagt das Kind ‚sein Wort‘; das suchende Kind hört sich ‚die Karte‘ an und sucht nach der zweiten.
- ▶ Silbenrufspiel: Eine Gruppe von Kindern denkt sich ein mehrsilbiges Wort aus, verteilt die Silben auf die einzelnen Kinder; diese rufen die verschiedenen Silben gleichzeitig in die Klasse und die anderen müssen das Wort erraten.
- ▶ Gedichte, Reime, Sprichwörter und Zungenbrecher eignen sich nicht nur als Artikulations-, sondern auch als Hörübung, wenn die Kinder festhalten, was sie klanglich und inhaltlich gehört und verstanden haben, bevor sie sich durch mit- und nachsprechen dem Text annähern und schließlich z.B. Reime fortführen, Gedichte umschreiben, Sprichwörter - inhaltlich und klanglich - mit denen aus der Herkunftssprache vergleichen und ihre Ergebnisse ihren Mitschülern vortragen.

Hörverstehen kann aktiv oder auch nur passiv zum Ausdruck gebracht werden, wenn Kinder in der Anfangsphase ihres Zweitspracherwerbs Aufforderungen (der Lehrkraft oder von Mitschülern) nachkommen oder auf Bildern zeigen, was sie von dem Gehörten verstanden haben. Es lässt sich immer wieder beobachten, dass Schüler ndH nur vage verstehen, was nicht zuletzt daran liegt, dass ihr Strukturwortschatz nicht ausreichend entwickelt ist und sie sich an den inhaltstragenden Wörtern, deren Bedeutung ihnen bekannt ist, orientieren, aber die Struktur des Satzes bzw. die strukturtragenden, eher inhaltslosen Strukturwörter nicht verstehen bzw. berücksichtigen.

Hörverstehen
passiv artikulieren

Im DaZ-Unterricht kann Hörverstehen anhand von Texten aus dem (vor-)fachlichen Unterricht oder aber anhand von authentischen Sach- und auch literarischen Texten geübt werden. Die Hörtexte sollten möglichst multimedial (z.B. durch Illustrationen unterstützt, auf CD oder Audiokassette) präsentiert werden. Folgende, am Fremdsprachenunterricht orientierte Hörübungen, zielen im Wesentlichen auf inhaltliches Verstehen; sie sollen hier um die Zielsetzung des strukturellen Verstehens erweitert werden:

- ▶ Durch laut- und bedeutungsdifferenzierte Hörübungen lässt sich die Aussprache verbessern, Laute können identifiziert und unterschieden werden; die Intonationskurve z.B. bei Aussage- oder Fragesätzen, zur Betonung von Satzanfängen (z.B. mit Konjunktionen) oder zur Gestaltung eingeschobener Nebensätze lässt sich hören und nachvollziehen.
- ▶ Selektives Hören lenkt das Interesse auf bestimmte Aussagen; z.B. auf einzelne Personen, den Ort der Handlung eines literarischen Textes, bestimmte Ereignisse etc. Hier können auch Strukturwörter wie Pronomen in den Mittelpunkt des Interesses gestellt werden, wenn alle Sprachmittel zur Identifikation einer Person herausgehört werden sollen.
- ▶ Extensives Hören konzentriert das Interesse auf die wesentlichen Informationen, ggf. den Hauptgedanken des Hörtextes. Hier lässt sich der Akzent zusätzlich auf die Formulierung der gefundenen Informationen lenken, was bei einem Fachtext z.B. fachsprachliche Mittel heraushören lässt.
- ▶ Detailliertes Hören dagegen zielt darauf, den gesamten Hörtext möglichst genau zu erfassen - inhaltlich und strukturell.

Hörverstehen
üben

Das Ergebnis kann in kreative Anschlussübungen (Rollenspiele, Geschichte weiter erzählen, Planspiele, beschriebene Experimente durchführen etc.) oder in weiterführende Wortschatz- und Strukturübungen einmünden.

4.3.2. Wortschatzarbeit

Der zu erarbeitende Wortschatz ergibt sich aus folgenden Anforderungen: Die Schüler ndH sollen in der Schule mitkommen, sich in ihrer Umgebung zurechtfinden und sich selbst einbringen lernen. Häufig sind Grundwortschatzlisten aufgegliedert nach Wortarten; Gerhard Neuner (1998, S. 92ff) stellt stattdessen eine alphabetische Übersicht über Strukturwörter (von *aber* über *innerhalb* bis *zwischen*) zusammen. Es handelt sich dabei um Wörter aus der Grammatik, die wir brauchen, um Einzelwörter zu Sätzen und Texten zusammenzufügen, denn sie *„begleiten und vertreten das Substantiv (Artikel, Pronomen, Zahlwort), bezeichnen Verhältnisse (Präpositionen) und Umstände (Adverb), verbinden Satzteile und Sätze (Konjunktionen) und bestimmen so den inneren Bau des Satzganzen, seine Struktur“*. Strukturwörter stellen rund die Hälfte von Texten und auch eine bedeutende Schnittmenge von Wörtern, die in Frequenzzählungen (des Wortschatzes von türkischen Schulanfängern, des Wortschatzes von Lehrbüchern für Deutsch und Sozialkunde) ermittelt wurden. Das sind Indizien für die Bedeutung des Strukturwortschatzes. Dennoch lässt sich Wortschatzarbeit nicht auf Strukturwörter reduzieren, sondern muss auch Inhaltswörter enthalten, die sich an den bearbeiteten Themen orientieren. Hier gilt es Wörter mit großer Reichweite und im Anfangsunterricht v.a. auch solche, die - aufgrund ihres unmittelbaren Erfahrungsbereichs - gut lehrbar sind, auszuwählen.

Strukturwortschatz
und Inhaltswortschatz

Zu unterscheiden ist zwischen dem Mitteilungswortschatz (aktiv), dem Verstehenswortschatz (passiv), dem potentiellen Wortschatz (Wörter, die sich z.B. aus Grundwörtern herleiten lassen) und Internationalismen, die sich aufgrund ihrer internationalen Verbreitung erschließen lassen (Telefon, Taxi, Sport, Computer etc.).

Semantisierung Die Semantisierung neuer Wörter erfolgt durch Zeigen, Umschreiben, altersentsprechende Definitionen (z.B.: *Rot ist eine Farbe*) oder herkunftssprachliche Erläuterungen, die auch durch die Schüler erfolgen können. Wo immer möglich, sollten neue Wörter in ihrer Bedeutung sicht- und erlebbar gemacht und mit sprachlichen Erläuterungen (Aussprache, grammatische Besonderheit und Schreibweise) versehen werden. Zur Entfaltung des Mitteilungswortschatzes eignen sich Übungen zur Reihenbildung, Klassifizierung (z.B.: in Ober- und Unterbegriffe), zur Bildung von Wortfamilien, Wort- und Sachfeldern oder Begriffspyramiden, die Bildung von Synonymen und Antonymen, Komposita etc. Sinnvoll ist auch, Assoziationen nicht nur zuzulassen, sondern zu unterstützen, um intuitives Sprachwissen zugänglich zu machen.

Entschlüsseln unbekannter Wörter Entschlüsselungstechniken unbekannter Wörter beziehen sich auf die Wort-, Satz- und Textebene. Oft genügt schon die bewusste Einbeziehung des Kontextes (ggf. unter Zuhilfenahme der Illustrationen), um Wörter aus dem Text zu erschließen. Wörter lassen sich außerdem durch die Analyse der Satzstruktur bzw. aus dem Kontext des Satzes bestimmen: So lässt sich in dem Satz *Mit Zucker süßt man Speisen.* die Bedeutung von *süßen* aus dem Zusammenhang von *Zucker* und *Speisen* erschließen. Seine Stellung im Satz und die Endung *-t* deuten darüber hinaus darauf hin, dass es sich um ein Verb handelt. Dieses auf seine Grundform zurückzuführen und im Wörterbuch nachzuschlagen hilft, wenn Schüler die Bedeutung nicht aus dem Kontext erschließen können.

Auch die Einbeziehung von Komposita (z.B. *Süßspeise, zuckersüß*), die die Lehrkraft nennt oder Schüler selbst finden, kann bei der Entschlüsselung von Wörtern hilfreich sein. Oft ist es allerdings auch sinnvoll, Komposita aufzubrechen bzw. mit den Schülern nach bekannten Wörtern innerhalb eines unbekanntes Wortes zu suchen. Gleiches gilt für Vor- und Nachsilben, die entweder als solche erkannt werden müssen, oder aber auch zum Erschließen eines Wortes beitragen können, wenn die Bedeutung der Vor- oder Nachsilbe bekannt ist. Deshalb sind Übungen zur Kompositabildung (*Aus welchen Worten besteht das Wort Fußballschuhe? Hirten-salat? Spielzeugabteilung?*) oder auch zur Erklärung von Wörtern, die mittels Vorsilben ihre Bedeutung verändern (*wickeln, entwickeln, aus- und einwickeln*) sinnvoll.

4.3.3. Bewusstmachen grammatischer Strukturen

Grammatik lernen an bekanntem Sprachmaterial Grammatische Strukturen sollten an sprachlichen Mitteln geübt werden, die den Kindern bekannt sind. Es ist wichtig, dass die Lehrkräfte sprachliche Mittel so auswählen, dass für die Schüler keine Verwirrung durch Ausnahmen entsteht, bevor sie das Prinzip der zu festigenden Struktur erfasst haben. ‚Nicht passende‘ Beispiele, die die Schüler einbringen, können zunächst zurückgestellt werden, sollten aber zu einem späteren Zeitpunkt des Unterrichts aufgegriffen werden, damit die Kinder nicht den Eindruck erhalten, ihre Beispiele seien unpassend.

operationale Verfahren Wichtige Übungsformen orientieren sich an operationalen Verfahren, die nicht nur im DaZ- und DaF-, sondern auch im erstsprachlichen Deutschunterricht genutzt werden, um grammatische Strukturen zu erkennen und zu entfalten. Es handelt sich dabei um folgende Verfahren:

Morgen gehe ich in die Schule.
Ich gehe morgen in die Schule.
In die Schule gehe ich morgen.

► Umstell- / Verschiebeprobe (Permutation): eignet sich zur Übung und Festigung von Satzbauplänen, zum Bestimmen von Satzgliedern und zur Stellung des Verbs im Aussage-, Frage, Haupt- und Nebensatz zur Thema-/Rhema-Zuordnung⁹, wenn man berücksichtigt, dass der Satz-anfang häufig an vorher Gesagtes anknüpft oder die wichtigste Information enthält.

- ▶ **Abstrich-/ Weglassprobe (Reduktion):**
eignet sich ebenfalls zur Thema-/Rhema-Zuordnung; zur Bestimmung von Satzgliedern und Festigung von Satzbauplänen
Zuordnung von Rektionen¹⁰
Ich habe schon
gestern für Peter
ein Buch gekauft.
Ich habe ein Buch
gekauft.

- ▶ **Erweiterungs-/ Entfaltungssprobe (Expansion):**
Erweiterung kann innerhalb eines Satzglieds (*Ich kaufe ein Eis. Ich kaufe ein großes Eis. Ich kaufe ein großes, mit Schokolade überzogenes Eis.*) erfolgen oder es werden weitere Satzglieder ergänzt (siehe rechts).
Dieses Verfahren verfolgt ähnliche Ziele wie die Reduktion; verstärkt allerdings den produktiven Bereich, da die Schüler bei einer solchen Übung z.B. Rektionen nicht nur erkennen, sondern auch umsetzen müssen.
Erhan spielt
Fußball.
Erhan spielt mit
Sven Fußball.
Erhan spielt mit
Sven in einer
Mannschaft
Fußball.

- ▶ **Umformungsprobe (Transformation):**
Dieses Verfahren eignet sich zur Bildung (oder Auflösung) von Satzgefügen und -verbindungen, zum Gebrauch (oder Erkennen) von Konjunktionen, Relativpronomen, zur Stellung des Verbs im Haupt- und Nebensatz.
Tanja bekam einen
Fußball. Der Ball ist
aus Leder.
Tanja bekam einen
Fußball, der aus
Leder ist.
Tanja bekam einen
Lederfußball.

- ▶ **Umschreibung (Paraphrasierung):**
Schneller! Nun mach doch mal! Bitte beeil dich. Wie lange dauert das denn? etc.
Übungen zur Paraphrasierung unterstützen nicht nur den Wortschatzerwerb, sondern schulen auch Ausdrucksvermögen und situationsangemessenes Sprechen.

- ▶ **Austausch- / Ersatzprobe (Substitution):**
Substitutionsübungen beziehen sich auf einzelne Satzglieder - z.B. auf Akkusativergänzungen (wie in dem Lied: *Jetzt zieht Hampelmann sich seine Hose / seinen Pulli etc. an.*) und unterstützen den Erwerb von Kasusformen. Sie können aber auch Pronomen oder verschiedene Zeitformen in den Mittelpunkt stellen.

Alle diese Übungen lassen sich spielerisch gestalten (vgl. Hölscher/Rabitsch (Hg.) 1993, Belke 1999). Geeignet sind auch Lieder und Kinderbuchtexte, v.a. wenn sie mit wiederkehrenden Satzmustern arbeiten. Wichtig ist dabei allerdings, dass die Kinder diese Muster nicht nur rezeptiv aufnehmen, sondern auch selbst z.B. durch Variationen produzieren. Hilfreich für das Bewusstmachen grammatischer Strukturen ist die Verwendung einer Symbolik (wie oben dargestellt oder aus DaZ-Lehrwerken zu entnehmen), die immer wieder zum Einsatz kommen und die Entwicklung einer grammatischen Terminologie festigen helfen kann.

Spiele, Lieder,
Kinderbuch-
texte mit
Satzmustern

4.3.4. Textrezeption und Textproduktion

Was für das Hörverständnis gesagt wurde, gilt punktuell auch für Übungen zum Textverstehen. Ergänzend sei hier auf Prinzipien der Textentlastung hingewiesen:

Textentlastung

- erstellen eines Paralleltextes durch ein anderes Druckbild (größerer Zeilenabstand, Flattersatz, keine Worttrennung etc.)
- Nummerieren der Zeilen (was für die Textarbeit im Deutschunterricht eine Selbstverständlichkeit darstellt); Aufteilen des Textes in Abschnitte
- Visualisieren der Schlüsselstellen; ggf. Wörter durch Bilder ersetzen bzw. ergänzen
- lange Sätze in kurze umformen

⁹ In *Ich weiß es nicht*. ist *Ich* das Thema (das der Mitteilung Zugrundeliegende, die aus dem Kontext ableitbare Information) und *weiß es nicht* das Rhema (der Mitteilungskern, die aus dem Kontext nicht ableitbare Information).

¹⁰ Rektion meint die Bestimmung des Kasus durch ein syntaktisch übergeordnetes Wort wie Verb oder Präposition.

- Entschlüsselungshilfen (z.B. zu Pronomen) am Rand vermerken
- Signalwörter z.B. für logische Verknüpfungen hervorheben
- Bekanntes unterstreichen und nicht Unterstrichenes bearbeiten

Textreproduktion

Zur Textreproduktion sollen das Alltagswissen der Schüler aktiviert und ggf. die Herkunftssprache einbezogen werden. Begriffsklärung kann entweder durch die Lehrkraft, im Gespräch oder durch Nachschlagen erfolgen. Beispiele der Schüler veranschaulichen den Sachverhalt und klären das Vorwissen bzw. das Textverständnis. Darauf zielt auch die Versprachlichung von Bildern, Grafiken, Diagrammen etc. Die Umgestaltung des Textes als Lückentext oder als Puzzle überprüft ähnlich wie Fragen zum Text das bereits erreichte Textverständnis.

Das Finden von Zwischenüberschriften (oder das Zuordnen einer vorgegebenen Gliederung) hilft genau wie das Einsetzen von Schlüsselwörtern in ein Flussdiagramm (vgl. Heyd 1991) die Struktur des Textes zu erfassen. Die Formulierung von Fragen an den Text durch die Schüler (womit weniger Verständnis- als vielmehr kritische Nachfragen gemeint sind), das Verfassen von Kommentaren zu einzelnen Abschnitten oder auch zum Gesamttext sowie die Rekonstruktion des Textes aus einer anderen als der im Text eingenommenen Perspektive liefern darüber hinaus Kommunikationsanlässe in der Lerngruppe und sind deshalb klassischen Zusammenfassungen vorzuziehen.

Textproduktion

Die letztgenannten Übungsformen gehen in die Textproduktion über. Sie sollten ergänzt werden durch das Verfassen eigener Texte, ggf. orientiert an den für den Deutschunterricht vorgesehenen Aufsatzformen. Hier bieten sich folgende Übungsformen an:

- Arbeit mit Bilder- oder Fotogeschichten: Sprechblasen formulieren, zu einer Bildfolge eine Geschichte erzählen, zu einzelnen Bildern oder Fotos Geschichten erfinden, aus der Perspektive einer Figur der Geschichte erzählen, Bilder oder Fotos beschreiben;
- Umformungsübungen: vom Bericht zur Erzählung, vom Gedicht zum Prosatext, von der Erzählung zum Dialog etc.;
- Schluss eines abgebrochenen Textes erfinden oder Geschichten mit offenem Ende weitererzählen;
- Alternativen suchen zu Leerstellen in literarischen Texten oder zu uneindeutig formulierten Textstellen;
- Schreiben nach Mustern (Brief, Inhaltsangabe, Nacherzählung, Tagebuchnotiz etc.).

beobachtete Schwierigkeiten in Erzähltexten von Schülern ndH

Analysen von Erzähltexten von Schülern ndH der 5. und 6. Klasse (vgl. Knapp 1998) zeigen erhebliche Unterschiede bei Schülern, die ihre Schulzeit durchweg in der deutschen Schule verbracht haben, und denjenigen, die erst seit 2-4 Jahren in Deutschland zur Schule gehen. Die Erstgenannten sind zwar in der Lage, zügig Sätze zu formulieren, aber sie zeigen deutlich größere Schwierigkeiten im Textaufbau und in der Verwendung narrativer Muster als diejenigen, die diese Kompetenz offensichtlich bereits im Rahmen ihrer erstsprachlichen Schulbildung erworben haben. Deshalb ist es im DaZ-Unterricht v.a. mit der erstgenannten Gruppe sehr wichtig, das Verfassen von Texten in kleinen Schritten zu üben:

- Formulierungsprozesse unterstützen z.B. durch das gemeinsame Erledigen von Schreibaufgaben und das differenzierte Üben von Einleitung, Hauptteil und Schluss,
- Anregungen zur Überarbeitung von Textentwürfen,
- Übungen zum Erkennen der Textsorte (Märchen, Brief, Nacherzählung etc.) und Transfer erarbeiteter Textmerkmale auf den eigenen Text,
- Miniaturerzählungen schreiben lassen (nur 1 Blatt, nur 5 Minuten, nur 5 Sätze etc.).

Schüler ndH produzieren häufig länger als ihre deutschsprachigen Mitschüler Reihentexte, in denen z.B. jeder Satz mit *und dann* beginnt. Dies kann als Ausdruck eines verzögerten Prozesses des Texteverfassens gedeutet werden. Gleichzeitig zeigt sich darin die Anwendung eines als richtig erkannten Satzbauplans, was durchaus eine erfolgversprechende Strategie darstellt. Diese Strategie lässt sich nutzen, wenn auf der Basis vorgegebener Muster eigene Texte generiert werden. Dabei kann es sich um Satzgefüge wie die einer Schülerin ndH im 4. Schuljahr handeln (vgl. Belke 1999, S. 236ff):

generatives
Schreiben

Wenn ich fröhlich bin, fühle ich mich wie ein Känguru, das in seinem Beutel sitzt.	Wenn ich traurig bin, fühle ich mich wie ein Igel, der Hunger hat.	Wenn ich müde bin, fühle ich mich wie eine Eule, die nach einer langen Nacht im Baum sitzt.
--	--	--

Zum generativen Schreiben eignen sich auch Kinderverse, Gedichte, Lieder, Märchen und Bilderbuchtexte, die darüber hinaus den Vorteil haben, dass sich der Text auch über die Bilder erschließen lässt.

Neben diesen stärker angeleiteten Übungsformen sei auch an dieser Stelle auf kreative Verfahren wie die schon genannten von Gabriele Pommerin (1996) oder auch die Organisation von Schreibkonferenzen (vgl. Spitta 1992) hingewiesen, in denen Texte in Gruppen geschrieben und überarbeitet werden. Der Ansatz basiert wie alle Formen des kreativen Schreibens auf dem Wechsel von der Produkt- zur Prozessorientierung, die die Arbeitsschritte Sammeln, Planen, Formulieren, Überarbeiten und Korrigieren in die Hand der Kinder legt und in Gruppen- oder Partnerarbeit übt. Ähnlich wie in der schon beschriebenen Methode LdL werden hier Aufgaben der Lehrkraft in die Hände der Lernenden gelegt.

Schreib-
konferenzen

4.3.5. Kommunikation

Kommunikative Übungsformen simulieren Gesprächssituationen (wie Beratungsgespräch, Streit, Diskussionsrunde etc.) oder bereiten diese vor- bzw. nach. Die Schüler lernen situationsangemessene Redemittel kennen und im Gespräch anzuwenden. Diese Übungsformen können gelenkt oder auch frei gestaltet werden, sinnvoll ist eine Ein- oder Anbindung an authentische Situationen oder in Projekte. Die eigentliche Übungssituation lässt sich gestalten als:

kommunikative
Übungsformen

- ▶ Rollenspiel: Symbolspiel (mit Gegenständen) oder Darstellungsspiel mit Personen lässt sich offen oder geschlossen gestalten. Die Arbeit mit Rollenspielen umfasst: Motivationsphase - Aktionsphase - Reflexionsphase
- ▶ Planspiel: komplexere Variante des Simulationsverfahrens beim Rollenspiel, bezieht sich auf gesellschaftlich-institutionelle Wirklichkeit (z.B. Schüler ndH werden von den anderen verspottet). Die Arbeit mit Planspielen lässt sich gut in Projektarbeit integrieren. Auch hier sollte die Reflexionsphase nicht fehlen.
- ▶ Interaktionsspiel: angelehnt an alternative Theaterformen wird Interaktion erfahrbar. Im DaZ-Unterricht lässt sich z.B. Streiten üben: Es werden zwei Gruppen gebildet, von denen je ein Mitglied abwechselnd Wortkarten (z.B. Schularbeiten, Fußball, Computerspiele) zieht. Die Mitglieder der einen Gruppe müssen sich nun positiv, die anderen negativ zu dem Sachverhalt äußern. Eine Schiedsrichterin entscheidet über die Qualität der Argumente und vergibt einen Punkt. (vgl. Hölscher/Rabitsch 1993, S. 151).

Entscheidend ist, dass nicht nur kommuniziert, sondern Kommunikation auch thematisiert wird: Es werden Kommunikationsregeln vereinbart, Argumentationsmuster betrachtet und entfaltet, verschiedene Register (im übertragenen Sinne) gezogen und verglichen. Dabei stellt die Lehrkraft eine Balance zwischen der Beschäftigung mit dem Inhalt und den zu übenden kommunikativen Fähigkeiten

Vorbereitung -
Durchführung -
Reflexion als
Prinzip kommuni-
kativer Übungen

her. Konkret geht es nicht nur darum, was gesagt, sondern wie die Aussage formuliert wurde, wie sie anders hätte formuliert werden können, wie sie auf den Gesprächspartner bzw. die Gesprächspartnerin gewirkt hat, wie die Kommunikation zwischen Beiden verlaufen ist und wie sie hätte außerdem verlaufen können.

Kommunikationsverhalten in unterschiedlichen ethnischen Gruppen

In Gruppen, die ein kulturell bedingt anderes Kommunikationsverhalten zeigen, lassen sich auch Situationen simulieren, in denen dies bewusst wird: So kann ein Besuch bei einem deutschen, russischen, türkischen etc. Mitschüler oder einer entsprechenden Feier als situativer Rahmen gesetzt werden, um unterschiedliches Kommunikationsverhalten deutlich zu machen. Um der Gefahr der Kulturalisierung zu begegnen, sollten solche Situationen aus der Perspektive betroffener Schüler gestaltet und von der Lehrkraft sehr offen behandelt werden. Es müssen keine Unterschiede herausgefunden werden!

interkulturelle Kommunikation

Hierfür, aber auch für die Betrachtung von Kommunikation zwischen Angehörigen verschiedener ethnischer Gruppen, bieten sich außerdem Szenen aus Kinderbüchern oder -filmen (z.B. Gespräche zwischen Ben und Anna in *Ben liebt Anna* von Peter Härtling (vgl. Rösch (2000a, S. 87ff) an, die im Rollenspiel nach- oder auch völlig neu gespielt werden können. Neben Dialogen lassen sich auch Szenen, in denen nicht gesprochen wird, kommunikativ gestalten. Auf diese Art lernen Minderheitenangehörige ihre unter Umständen spezifische Sicht auf solche Situationen zu versprachlichen und solche Situationen probierend zu bewältigen.

Metasprachliche Reflexion als Teil kommunikativer Übungen

Kommunikationsübungen stellen Sprachhandlungen bzw. auch die genannten Mitteilungsbereiche ins Zentrum des Unterrichts. Grundlegend ist dabei der Komplex Fragen - Antworten. Die Schüler sollen diese nicht nur anwenden, sondern auch Einblicke in ihre Funktion, Handlungsstruktur, Wirkungsweise und die verschiedenen Formen von Fragen erhalten. Während die verschiedenen Fragemuster (Entscheidungsfragen, Alternativfragen, Suggestivfragen, Ergänzungs- oder Rückfragen) auch im Deutschunterricht vermittelt werden, sind Funktion (z.B. einen gemeinsamen Informationsstand herstellen), Handlungsstruktur (z.B.: jemanden in ein Gespräch einbeziehen) und Wirkungsweise (z.B. ein Gespräch eröffnen oder dem anderen zeigen, dass er etwas nicht weiß), seltener Gegenstand der metasprachlichen Kommunikation.

Im DaZ-Unterricht der Grundschule geht es nicht um diese Begriffe, sondern darum, über Fragen ins Gespräch zu kommen, eine metasprachliche Kommunikation anzuregen. Auch Grundschüler können sich im Anschluss an eine der oben genannten Kommunikationsübungen oder in Auseinandersetzung mit Kommunikationssituationen in Lehrbüchern oder kinderlandliterarischen Texten folgenden Fragen zuwenden: Warum hat Erhan Zehra (und nicht Ömer) gefragt? Wer stellt in dieser Situation die Fragen - warum nicht die / der andere? Welche Antwort will sie / er hören? Warum stellen wir überhaupt Fragen? Warum und welche Fragen stellen Lehrkräfte?

4.4. Schriftspracherwerb

Nach den grundsätzlichen Aussagen zum Schriftspracherwerb (2.1.3.) werden hier einige inhaltlich-methodische Aspekte der Arbeit mit Schulanfängern undH erörtert, um zu verdeutlichen, worauf sowohl in der Gestaltung des Klassenunterrichts als auch beim Zur-Verfügung-Stellen zusätzlicher Förderangebote besonders zu achten ist.

4.4.1. Arbeitsprinzipien im Erstleseunterricht

bei Methodenwahl Koordination auf Klassenstufenbasis

Unabhängig von der für den Erstleseunterricht gewählten Methode - ob fibelgeleiteter Lehrgang oder erfahrungsbezogener Ansatz, ob stärker das angeleitete oder entdeckende Lernen bis hin zur Entwicklung der so genannten Eigenfibeln bevorzugt wird - es ist organisatorisch unverzichtbar, dass sich die Lehrerinnen und Lehrer aller ersten Klassen einer Jahrgangsstufe auf ein gemeinsames Vorgehen einigen,

weil so gegenseitige Vertretung, intensiver Erfahrungsaustausch, Unterstützung beim Herstellen und Austausch von Lehr- und Lernmitteln sowie die Bildung klassenübergreifender Fördergruppen maßgeblich erleichtert werden.

Aus der Beobachtung erfolgreicher Praktiker lassen sich für die Gestaltung des Anfangsunterrichts in mehrsprachigen Klassen acht Arbeitsprinzipien ableiten:

1. Die Integration von Lesen- und Schreibenlernen von Anfang an ist Unterrichtsprinzip, denn es handelt sich beim Lesen und Schreiben zwar um sehr unterschiedliche, doch sich gegenseitig durchdringende und stützende Tätigkeiten. Auf die Effekte dieser wechselseitigen Durchdringung darf bei Kindern ndH keinesfalls verzichtet werden.
2. Vom Beginn des Leselernprozesses soll jedes Kind ndH das, was es liest, auch verstehen und in den Texten seine Erfahrungen widerspiegelt finden. Die fatale Einengung mancher Fibeltex-te auf 'die heile Welt der Mittelstandsfamilie im Einfamilienhaus' darf nicht sein; statt dessen müssen die Lehrpersonen an die Auswahl oder Herstellung geeigneter Texte mit großer Sorgfalt herangehen. Sorgfalt bei Wahl der Lesetexte
3. Andererseits soll jedes Kind ndH das Wortmaterial und die syntaktischen Strukturen, die es zur Sinnentnahme bei einem Fibel- oder Eigentext braucht, auch selbst aktiv verwenden (nach Urbanek 1983). Dieser Forderung ist nur zu genügen, wenn in der mündlichen DaZ-Förderung die Übungsfelder entsprechend darauf abgestimmt werden. ⇒ Sprachmaterial soll Kind ndH aktiv verwenden
4. Lernen mit Kopf und Hand bzw. Lernen mit allen Sinnen ermöglichen (Stichworte: Stationenverfahren; konkrete Handlungen am Wort - kleben, zerschneiden, stempeln...) - diese Vorgehensweise der 'Mehrkanaligkeit' ist nicht nur kindgemäß und hat den Vorzug des besseren Einprägens, sie ist auch bei vielen Kindern ndH wegen der häufig beobachteten motorischen Koordinationsprobleme und z.T. extremen feinmotorischen Ungeschicklichkeit geboten. Ähnliches gilt für die Einbeziehung rhythmisch-musikalischer Angebote, die nicht nur wegen des starken emotionalen Angesprochenenseins der Kinder besonders geeignet sind, sondern sie können auch durch ihre Spezifik - Übereinstimmung zwischen dem Text und dem, was gezeigt, getan oder erlebt wird - nachhaltig zur lexikalischen Bereicherung der Kinder ndH beitragen. Handlungsorientierung
5. Das Ziel ist: Alle Kinder beherrschen alle Buchstaben und Laute lückenlos! ("AKBABULL" nennt es Renate Valtin 1994). Das bedeutet, kein Kind beim Erwerb der Grundlagen zurückzulassen, weil es ohne diese nie zum sinnerfassenden Lesen und sicheren, flüssigen Schreiben kommen kann. Die im Deutsch-Unterricht häufig beobachtete Überbetonung der kommunikativen Funktion der Schriftsprache bis hin zur einseitig kommunikativen Orientierung des Anfangsunterrichts, die v.a. guten Lesern zugute kommt, geht auf Kosten des Erwerbs solider Grundlagen. Kinder ndH brauchen aber absolute Sicherheit für die mehr technische Seite des Lesevorganges, um den zwangsläufig vorhandenen Defiziten im inneren Lexikon nicht noch zusätzliche, vermeidbare Schwierigkeiten beim Erlesen der Wörter hinzuzufügen. Überdies bewirken Phonem-Graphem-Unsicherheiten zwangsläufig Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten, von denen Schüler ndH nachweislich deutlich häufiger betroffen sind als Lerner in der Muttersprache (vgl. Klicpera / Gasteiger-Kl. 1999). stabile Laut-Buchstaben-beziehung - phonologische Rekodierungsfähigkeit als Schlüssel-leistung
6. Leises, aber hörbares Lesen für sich statt lautem Lesen reihum! Leseanfänger, erst recht solche nichtdeutscher Muttersprache, brauchen die hörbare Erzeugung des Wort-Klangbildes quasi als Zwischenstation, erst mit dieser Hilfe können sie das Wort/ den Wortsinn (wieder-)erkennen¹¹. Selbstverständlich werden sie dazu angehalten, recht leise, später flüsternd zu sprechen. Um die Lese-freude zu erhalten gilt prinzipiell: Die Lehrperson soll das hörbare Erlesen der Wörter und Texte unterstützen und zur Leistungsermittlung bzw. im Rahmen der Förderdiagnostik leises Vorlesen verlangen. Dagegen ist das offensichtlich prinzipielle Einbeziehung des Artikulators

¹¹ Gute Leser benötigen diese Zwischenstation kaum oder nur kurze Zeit; selbstverständlich dürfen sie darauf verzichten.

unausrottbar laute Lesen reihum absolut schädlich, denn gute Leser langweilen sich dabei und schwache werden bloßgestellt, geraten in helle Aufregung und können meist nur einen Bruchteil ihres Leistungsvermögens zeigen.

7. Dem Schreiben in allen Modalitäten – das kommunikative Schreiben, das Nachschreiben, die Arbeit mit Lückentexten, selbst das pädagogisch sinnvolle Schönschreiben – kommt von Anfang an größte Bedeutung zu, denn Kinder mit Lernproblemen profitieren von Schreibübungen offensichtlich mehr als von verstärkten Lesebemühungen. Vermutlich ist das auf die intensivere Aufmerksamkeit und Motivation infolge der größeren körperlichen Beteiligung zurückzuführen. Eine Vernachlässigung des Lesens ist dennoch nicht zu befürchten, denn schließlich muss Geschriebenes prinzipiell gelesen werden.

Training zum
Soforterkennen
kleiner Wörter

8. Neben dem sorgfältigen analytisch-synthetischen Durchgliedern der Wörter, um sie dadurch erlesen zu können, auch das Soforterkennen der so genannten kleinen Wörter trainieren! Um ein altersgerechtes Lesetempo zu erreichen, hat es sich bewährt, mit den Kindern ein wachsendes Repertoire an 'kleinen Wörtern' zu erarbeiten, die mühelos 'auf einen Blick' wiedererkannt werden (was ein guter Leser ohne Unterstützung im Laufe der Zeit ohnehin erwirbt). Es handelt sich dabei vorrangig um kurze Funktionswörter (Artikel, Pronomen, Präpositionen), zu denen einige klassentypische Schlüsselwörter ergänzend hinzukommen, so dass eine 'Klassenkartei zum Schnelllesen' entsteht, die für vielfältige, auch wettspielähnliche Übungen zu nutzen ist. Für die Schüler ndH ist das 'Schnelllesen' besonders reizvoll, weil hierbei ihre geringeren Deutsch-Kenntnisse kaum ins Gewicht fallen. Vielmehr kommt es darauf an, das visuell Eingeprägte mit dem dazugehörigen Wort zu aktualisieren.

Klassenkartei
zum
Schnelllesen

Gefahr der
Misserfolgs-
orientierung

Fazit: Förderbedürftige Schulanfänger ndH brauchen für die kognitiv anspruchsvollste Stufe der Sprachentwicklung - den Schriftspracherwerb - intensive individuelle Unterstützung und Begleitung, die mit der Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts einhergehen muss. Nur so sind die vom Lernversagen bedrohten Kinder vor demotivierenden Misserfolgen zu bewahren.

4.4.2. Inhaltlich-methodische Förderschwerpunkte

Kommunikative
Ermutigung

Die Erstklässler ndH brauchen v.a. anderen zunächst Ermutigung zum mündlichen Sprachgebrauch der Zweit- bzw. Unterrichtssprache, was vorrangig über sprachliche Handlungssituationen im Alltags- und Unterrichtsgeschehen erfolgen kann (Grußformen anwenden; Fragen verstehen und reagieren, ggf. beantworten; auf Anforderungen reagieren, Ausgewähltes benennen usw.). Das erfolgt vor dem Hintergrund einer umfassenden, also auch nonverbalen Kommunikationsförderung durch den Pädagogen, die alle Kinder zugunsten ihrer sozialen Integration in den Klassenverband ansprechen soll. Der Zweitspracherwerb dürfte von solchem gesteuerten Sprechen und Sprachverstehen ebenso profitieren wie von der Kommunikation mit Gleichaltrigen in deutscher Umgangssprache. Die Pädagogen sollten dazu so oft wie möglich gezielt gemeinsame Aktivitäten und Spiele, bei denen gesprochen werden muss, herbeiführen. Es versteht sich von selbst, dass solche sprachlichen Aktivitäten stets auch der semantisch-lexikalischen Bereicherung des Kindes zugute kommen. Weil die Wortschatzarmut neben der geringen grammatischen Entfaltung der Sprache im allgemeinen das größte Problem für die Sprachkompetenz darstellt, kommt diesem praktischen Sprachhandeln außerordentliche Bedeutung zu. Der mündliche Sprachgebrauch ist für die soziale Eingliederung in die Gruppe wie auch für die Entwicklung des schulischen Lernens gleichermaßen hoch bedeutsam.

Kindern ndH
oft Gelegenheit
zur Begegnung
mit der
elaborierten,
grammatisch

Die Lehrkräfte der Anfänger und Vorklassen sollten so oft wie möglich versuchen, die geringen Vorerfahrungen in der Zweitsprache durch Vorlesen geeigneter Kurzgeschichten und -erzählungen oder gemeinsames Betrachten von Bilderbüchern (mit dem Vorlesen der dazugehörigen Texte) zu kompensieren. Das gilt als ganz wesentliche Bedingung für das Erlernen der grammatischen Strukturen in der Zweitsprache sowie für das spätere selbständige Erlesen-Können unbekannter Texte (einschließlich Sachaufgaben, Arbeitsanweisungen, Bedienungsanleitungen usw.).

Anfangs müssen die fernsehgewohnten Kinder zunächst erst das Zuhören lernen. Zur Überbrückung der Schwierigkeiten werden sie angehalten, ihre Vorstellungen zum Gehörten aufs Papier zu bringen (vgl. Mauthe-Schoning u.a. 2000). entfalteteten Sprache geben!

Die mündlichen Darbietungen sollten auch zum Ausgangspunkt für darstellendes Spiel genommen werden, bei dem knappe Dialoge, also die sprachliche Gestaltung sozialer Interaktion, geübt werden kann. Das Klassenrepertoire von solchen (dialogisch) wohlbekannten Texten ist zugleich Ausgangspunkt für Lese- und Schreibübungen (Beantworten von Fragen, Schreiben von Namen der Beteiligten oder Dialog-Anteilen u.Ä.). Für das Erlesen diesbezüglicher Wörter oder Sätze kann das Kind ndH auf den bekannten Situationskontext zurückgreifen und damit erfolgreicher sein als ohne solche Lesehilfe.

Zu den Voraussetzungen des SSE gehören (vgl. Friedrich 1999):

- ▶ die Herausbildung der Symbolfähigkeit (Grundlagen: kommunikative Funktion der Schrift erfassen; ikonographisches Verständnis für Zeichen und Piktogramme) und
- ▶ die Entwicklung der Segmentierungsfähigkeit (das Gliedern von Sätzen in Wörter, von Wörtern in Silben oder in Einzellaute); derartige Übungen gehen einher mit der
- ▶ Herausbildung der Fähigkeit zur Dekontextualisierung. Dabei steht das Heraushören von Einzellauten, das Erkennen, ob sie vorhanden und an welcher Stelle im Wort sie zu hören sind, im Vordergrund.

Den Voraussetzungen zum SSE die notwendige Aufmerksamkeit widmen!

Lediglich das Heraushören und Bestimmen des Anfangslautes am Wort ist derzeit allgemein verbreitet, denn die meisten Lehrwerke stellen inzwischen auch eine Anlauttabelle zur Verfügung. Jedoch Übungen wie *“Hörst du in dem Wort ein ... ?”* oder *“Wo hörst du das ..., am Anfang, Ende oder in der Mitte?”* oder auch *Weglass- und Laut austauschspiele* (z.B.: *Lass bei Schwein das W weg - wie heißt das Wort?* bzw. *Beginne Haus mit M!*) werden oft vernachlässigt. Diese Übungen zur Ausprägung der phonologischen Bewusstheit bleiben auch später eine ständig zu lösende Aufgabe, denn sie bilden die Grundlage für die phonetische Strategie des Schreibens. Gleichzeitig kommen sie der artikulatorischen Sicherheit des (DaZ-) Kindes zugute.

Segmentierungsübungen an Sätzen und Wörtern (s.o.) sind den Kindern bald vertraut. Die erste, entscheidende Hürde ist das Erfassen des alphabetischen Prinzips. Konkret handelnd werden dazu anfangs konsequent Durchgliederungen am lautgetreuen, geschriebenen Einzelwort als Analyse in die Laut-/Buchstaben-Bestandteile (p zerlegen, zerschneiden oder abbauen) und deren Synthese zurück zum sinnvollen Einzelwort durchgeführt (Grundschul-Rahmenplan Deutsch 1999, S. 37-43). Das synchrone Sehen, Hören, Sprechen ist unverzichtbar für die Zuordnung der Laute zu Schriftzeichen und damit zum Prinzip der Schriftsprache. Das muss sich in täglicher schulischer Kleinarbeit automatisieren: differenzierendes Identifizieren und Diskriminieren graphischer Zeichen und deren Umsetzung in Laute (die *“phonologische Rekodierung”*). Die Einsicht, dass dabei keine Eins-zu-eins-Beziehung herrscht, sondern stets Lautvarianten entsprechend dem Wortganzen zu realisieren sind, ist für Lerner in der Zweitsprache ohne sichere semantische Einbettung der Wörter eine besondere Hürde. Deutlich wird, welch großes Übungsum von diesen Kindern zu bewältigen ist.

Ausreichend strukturiertere Lernhilfen für die *tätige* Auseinandersetzung mit vergegenständlicher Schriftsprache zur Verfügung stellen!

Die Einzellauteübungen erfolgen stets zusammen mit dem bewussten Bilden und Hören des Lautes, ggf. auch dem Sehen des Mundbildes am Spiegel. Nach Einführung des Graphems gehört stets auch das Sehen des Buchstabens dazu (vgl. Grundschul-Rahmenplan Deutsch, S.39). Warum es notwendig ist, das zu einer automatisierten Gewohnheit auszubilden, verdeutlichen die bei Christian Klicpera und Barbara Gasteiger-Kl. (1995, S. 249ff) ausführlich diskutierten Forschungsergebnisse: Während gute Leser zur Umwandlung der Grapheme in Klangvorstellungen

Die phonologische Rekodierungsfähigkeit als Schlüsselleistung muss im Zentrum

der Bemühungen stehen!

stets unbewusst den Artikulator mit einbeziehen, selbst bei Höraufgaben, ist bei Kindern mit Lese-Rechtschreibschwächen das Nutzen des Artikulationsprogramms für das rasche Erkennen kaum vorhanden bzw. signifikant weniger ausgeprägt. Da Zweitsprachler erwiesenermaßen ein deutlich höheres Risiko für LRS haben, ist es ratsam, Kinder ndH unermüdlich zum hörbaren Artikulieren beim Üben der Laut-Buchstabe-Beziehung anzuhalten. Sie brauchen von Anfang an vielfältige Übungen, die auch Gelegenheit zu wiederkehrenden lautsprachlichen Äußerungen bieten, damit sich beim Sehen des Graphems automatisch der Klang des zugehörigen Lautes einstellt (und umgekehrt!). Nur mit solch täglichem Üben wird absolute Sicherheit erreicht, wie z.B. durch

- genaues Bezeichnen von Buchstabenkarten: *“Das ist ein großes gedrucktes B / ein kleines geschriebenes (M) ...”*;
- Buchstabendiktat: Kind zieht Buchstabenkarte und sagt genau an (s.o.), welchen Buchstaben der Partner / die Klasse schreiben soll;
- Lautdiktat zum Wörterbauen: K. sagt die Buchstaben *“seines”* Wortes nacheinander an, anschließend versucht jeder, das – selbstverständlich lauttreue – Wort zu erlesen; Kontrolle am Tafelbild. ...

Lesefreude durch Begegnung mit semantisch sicher verfügbarem und persönlich bedeutsamen Wortmaterial wecken und erhalten!

Das Erlesen von Texten erfolgt bekanntlich über die so genannte Hypothesenbildung und -testung am laut gesprochenen Probewort und dessen Wiedererkennen nach Abruf aus dem inneren Lexikon, dem eigentlichen Sinnerfassen. Für Kinder ndH ist die Konzentration auf einen eingeschränkten Sprachkorpus wesentlich. Er muss dem Kind semantisch-lexikalisch problemlos zugänglich sein. Er wird in vielen Modalitäten geübt und bearbeitet, so dass das Kind zunehmend sicher mit ihm umgehen und Selbstvertrauen auf diesem neuen, heiklen Feld erlangen kann (vgl. 4.4.1.: 2. und 3. Arbeitsprinzip). Darin liegt zugleich Motivation für künftige Lernaktivitäten. Von größter Bedeutung ist, dass die ‘Zweitsprachler’ auch in den einfachen Anfangs-Lesetexten ihre Erfahrungen wiederfinden. Eine möglichst weitgehende Übereinstimmung mit ihrer Lebenswelt ist anzustreben. Sehr hilfreich sind graphisch klare, ansprechende Illustrationen, die weder ein Zuviel an Informationen bieten (Ablenkungsgefahr, ‘Verunklarung’), noch zu dürftig sein sollten (Kind fühlt sich nicht angesprochen)¹². Es ist unbedingt zu unterstützen, dass ein Kind ndH zur Identifizierung des Wortes jedwede Information aus dem Umfeld, besonders auch aus den Illustrationen zu Hilfe nimmt. Das darf keineswegs vorschnell als ratendes Lesen abqualifiziert werden. Erst wenn es auf die Analyse-Synthese bzw. Laut-Graphem-Zuordnung völlig verzichtet und nur noch rät, ist dies Ausdruck einer falschen Entwicklung seiner Lesestrategie. Eine interessante Möglichkeit für den Anfangsunterricht in mehrsprachigen Klassen bietet Christa Röber-Siekmeyer (1983, S. 109ff) mit dem variantenreichen Bearbeiten der Vornamen aller Mitschüler und Mitschülerinnen.

Genügend Freiraum für eigenes Tun bieten!
In den gemeinsamen Klassen- oder Gruppenaktivitäten Methodenreichtum entfalten!
Vielfältiges Übmaterial muss prinzipiell verfügbar sein.

Freiraum braucht jedes Kind für das Erkunden der Struktur der Schriftsprache und das Probehandeln am Neuerlernten, also für eigene Lese- und Schreibversuche. Der Erstklässler soll dabei möglichst erfolgreich agieren, er soll ‘Lust statt Frust’ entwickeln. Bei der Auswahl der Materialien für die Einzel- oder Partnerarbeit bedarf ein Kind mit Lernproblemen - und dazu gehört die Mehrzahl der DaZ-Förder-Kinder - dringend der einfühlsamen pädagogischen Hilfe. Sie müssen davor bewahrt werden, dass ihnen durch ihren verringerten Wortschatz Niederlagen widerfahren, was bei unbedacht ausgewähltem Übungsmaterial unvermeidlich wäre. Deshalb brauchen sie für die Freiarbeitsphasen stets den Rat ihrer Lehrer! Ebenso dringend sind solche Materialien geboten, die die Möglichkeit der Selbstkontrolle enthalten (diese tatsächlich zu nutzen, dazu muss man sie anfangs sicher immer wieder auffordern).

¹² Bezüglich der genannten Anforderungen verdient die Jo-Jo-Fibel (Cornelsen) besonders hervorgehoben zu werden.

Für Kinder, die den Schriftspracherwerb in der Zweitsprache vollziehen, gilt wie für alle anderen: *“Lesen lernt man nur durch Lesen”* (Valtin 1994), oder auch: *“Erfolg macht erfolgreich”*, was unmittelbar auf die möglichst häufigen, regelmäßigen Lesebemühungen der Kinder ndH zielt. Bedenkt man, wie prägend die Anfangserfahrungen für das spätere Leseverhalten sind, wird offenbar, wie verhängnisvoll sich ungeeignete Texte oder unbedacht ausgewählte Methoden (z.B. das o. g. laute Lesen reihum) auswirken können.

Den Elementen Musik, Rhythmus und Bewegung wohnen, empirisch belegt, vielfältige Wirkungen inne - emotionale, entspannende oder harmonisierende, strukturierende und lernerleichternde, v.a. auch dem Bewegungsbedürfnis entgegenkommende - die kein guter Pädagoge in der Primarstufe ungenutzt lassen darf. Auch wenn manche Lehrperson diesbezüglich nur über eingeschränkte Fähigkeiten verfügt, sollte sie in mehrsprachigen Klassen auf diese Elemente keinesfalls verzichten. Perfektheitsansprüche oder auch die Scheu vor der Einbeziehung medialer Hilfsmittel müssen dafür ggf. überwunden werden. Ganz besonders hervorzuheben ist die bei vielen Übungen gegebene Übereinstimmung von Handlung und Wort - *wie z. B. bei dem beliebten Bewegungslied “Drei Schritte rückwärts gehen, drei dann wieder vor ...”*. Derartige kleine Texte unterstützen das Einprägen von Wörtern, Wortgruppen oder bestimmten Sprachwendungen und bereichern so das Lexikon in der Zweitsprache. Die Erklärung für derart umfassende Wirkungen rhythmisch-musikalischen Tätigseins dürften in der Verknüpfung der Wahrnehmungen liegen, die über die verschiedenen Sinnesbereiche angesprochen werden: das eigene *Sprechen/Singen* und *Hören des Wortes* zusammen mit dem *Sehen* (der anderen Kinder) und *Spüren der dazugehörigen Bewegung* (bei sich selbst) und *dem Erleben der Wortbedeutung* durch die parallele Handlung - das alles zugleich mit der im allgemeinen starken, positiv erlebten Emotionalisierung durch Musik.

Musik und Rhythmus, mit Bewegung verknüpft, erleichtern das Lernen und die soziale Integration. Sie bieten Chancengleichheit für Lerner in der Zweit- und in der Muttersprache.

Ideal ist es, wenn Lehrpersonen selbst kleine rhythmisierte oder gesungene Texte aus der Situation heraus erfinden und dabei die Kinder persönlich mit ihren Namen ansprechen. Derartiges wird meist mit Begeisterung aufgenommen und reproduziert und dient zweifellos sprachlichem Lernen ebenso wie der sozialen Integration.

4.5. Leistungseinschätzung und -bewertung

Jedes Kind hat ein Recht auf *Erfolg* beim Lernen, auch das Kind mit ungünstigen internen und/oder externen Leistungsvoraussetzungen - und dazu zählen all jene, die ihre Schulpflicht ohne ausreichende Vorkenntnisse in der Zweitsprache Deutsch absolvieren müssen. Erfolg schlägt sich prinzipiell in positiven Rückmeldungen nieder. Den brauchen Kinder ndH für ihre schulischen Anstrengungen in der Zweitsprache zweifellos in noch größerem Umfang als jedes “normal” lernende Kind.

Notwendigkeit positiver Rückmeldung

Mit diesem generellen Anspruch auf positive, ermutigende Leistungseinschätzungen für Schülerinnen und Schüler ndH scheint man in Widerspruch zur Sozialisations- und Selektionsfunktion der Schule zu geraten, die verlangt, mittels vergleichender, objektiver Bewertungen (Zensuren) auf die Leistungsorientierung der Gesellschaft vorzubereiten. Schließlich ist das Resultat der Schullaufbahn, dass sich jeder aufgrund seiner individuellen Leistungen für eine weiterführende Schule bzw. Berufslaufbahn qualifiziert (was gegenwärtig allerdings 31% aller ausländischen Schüler nicht gelingt - vgl. 1.1.). Auch für die Schülerschaft ndH trifft also zu: *“Der kleinste gemeinsame Nenner von Befürwortern und Gegnern der Leistungsbeurteilung, insbesondere der Zensurengebung, ist die Tatsache, dass auf eine Bewertung von Schulleistungen prinzipiell nicht verzichtet werden kann”* (Rosemann/Bielski 2001, S. 169) Um die Erschwernisse der Schüler ndH zu berücksichtigen und Übergangslösungen für mehr Gerechtigkeit zu schaffen, wurde in der Grundschulordnung (AV ausländische Schüler, 1/8 vom 24. Mai 1984) die rechtliche Möglichkeit für das Aussetzen der Deutschnote bis zur 8. Klasse (bis zwei Jahre nach Eintritt in eine deutsche Schule) geschaffen. In diesem Zusammenhang muss man von Fachlehrern erwarten, dass sie fachbezogene Leistungen weitgehend inhaltszentriert und möglichst unabhängig vom sprachlichen Niveau, in dem sie vorgetragen oder aufgeschrieben worden sind, bewerten sollten.

Sozialisations- und Selektionsfunktion der Schule

Aussetzen der Deutschnote

Fachzensuren auf Fachliches konzentrieren - Einfluss des Niveaus der Zweitsprache verringern

Kontinuität zwingend geboten	Das Hauptaugenmerk der DaZ-Lehrenden muss auf kontinuierliche, den Lernprozess begleitende und unterstützende Leistungseinschätzungen gerichtet sein, weil erst damit wirkungsvolle Individualisierung erreicht werden kann. Aufgrund ihrer spezifischen Kenntnisse über den Zweitspracherwerb sollten DaZ-Lehrkräfte versuchen, ihr Kollegium für die Brisanz der Problematik zu sensibilisieren.
wertschätzende Rückmeldung → positive Beziehungsgestaltung	Prinzipiell ist festzuhalten: Jede differenzierte Würdigung und Beurteilung der Schülerleistung bedeutet für das Kind zugleich eine Rückmeldung über die Wertschätzung und Wichtigkeit seiner Person und seiner Bemühungen. Insofern sind Leistungseinschätzungen unverzichtbar für den pädagogischen Prozess, insbesondere für eine positive Beziehungsgestaltung zwischen den Akteuren. Das bedeutet für die Lehrenden im DaZ-Unterricht, jederzeit den Äußerungen ihrer Schülerinnen und Schüler in der Zweitsprache spezielle Einschätzungen zu widmen. Diese dürfen sich selbstverständlich nicht am Optimum des Muttersprachgebrauchs orientieren, sondern sollen als korrigierendes Feedback nächstmögliche artikulatorische, lexikalische oder grammatische Leistungsbereiche aufzeigen. Die Kompetenzstufen bieten bezüglich der Satzbildung und morphologischen Markierungen hilfreiche Orientierung. Doch in erster Linie sollen solche Rückmeldungen dem Kind signalisieren, dass es verstanden wird. Dabei können auch Modellierungstechniken zum Ergänzen und Erweitern der kindlichen Äußerungen eingesetzt werden, wobei auch hier der Blick auf die Kompetenzstufen geeignet sein dürfte, Überforderungen zu vermeiden.
dem Kind Erreichbares im Feedback aufzeigen	
Lernausgangslage in den vier Fertigungsbereichen erfassen	Nur eine sehr genaue pädagogische Diagnose der Lernausgangslage, bei der das Niveau der Zweitsprachbeherrschung die zentrale Rolle spielt, bietet den Lehrenden eine solide Basis für die nachfolgenden gemeinsamen Bemühungen. Erst dann kann jedwede Leistungseinschätzung so differenziert erfolgen, dass dem Kind sein Lernfortschritt und individueller Zugewinn deutlich werden und daraus Ermutigung bzw. weitere Motivation erwachsen kann. Wichtig ist, dass in der pädagogischen Diagnose alle Fertigungsbereiche - Hörverstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben - erfasst werden. Mit der Sprachstandserhebung "Bärenstark" (vgl. Pochert u.a. 2000) für Lernanfänger und der "Handreichung für Regionalfachkonferenzen DaZ: Sprachstandsbeobachtung in den Klassenstufen 2-6..." (Nové 1999) liegen bereits Vorschläge für praktikable Lösungen vor. Aufgabe der DaZ-Regionalkonferenzen wird es sein, den Erfahrungsaustausch über dieses heikle pädagogische Feld zu pflegen und das vorhandene Material zu optimieren oder Alternativen zu entwickeln, denn ganz gewiss kann man als DaZ-Lehrender diese anspruchsvolle Aufgabe nicht allein bewältigen.
wiederholendes Erfassen zum Aufzeigen der Lernfortschritte	Innerhalb kontinuierlicher DaZ-Förderung sind regelmäßige Leistungseinschätzungen unentbehrlich. Sie sollen zum Motor weiterer Entwicklung werden. Priorität hat dabei der wachsame Blick, v.a. auch das offene Ohr des Pädagogen für das Erkennen von Lernfortschritten. Für die Beobachtung der Leistungsentwicklung im Rechtschreiben (z. B. über die Hamburger Schreibprobe, vgl. May 1997) und im Freien Schreiben sowie hinsichtlich des Leseverstehens sind Deutsch- und DaZ-Lehrkräfte zusammen verantwortlich (selbstverständlich ist hierbei Arbeitsteilung anzustreben). Eine wichtige Möglichkeit ist diesbezüglich das tägliche Kurzdiktat mit der Chance zur Selbstkontrolle und -korrektur durch Darbietung der Wörter / Sätze am Tafelbild bei nur wöchentlicher "Gesamt-Zensierung" durch die Lehrkraft - auch ein Lernschwacher kann bei dieser Vorgehensweise zu guten Noten gelangen. Die DaZ-Lehrkraft sollte sich v.a. der differenzierten Einschätzung der Lautsprache ihrer Kinder verpflichtet fühlen. Beispielsweise sind über das exakte Nachsprechen von Sätzen, die sich im Wortumfang und der syntaktischen Strukturierung systematisch steigern und ggf. inhaltlich in Aktionen mit Spielfiguren umzusetzen sind, relativ einfach und rasch Informationen über den Stand des Hörverstehens und der Reproduktionsfähigkeit zu erlangen. Ziel muss es sein, dass jedes Kind auf der Basis von Erfolgsoversicht zu klaren Vorstellungen über das noch zu Erreichende geführt wird.
Nachsprechleistungen und Hörverstehen	

Je jünger die Schüler sind, umso personenbezogener, individualisierter muss die Bewertung ihrer Leistungen erfolgen. Ein produkt- oder konkurrenzbezogener Leistungsbegriff, wie er in höheren Schuljahren unumgänglich ist, stellt zunächst eine Überforderung dar. Beim Hineinwachsen in die sozial und kulturell gravierend andere Schul-Lebenswelt unterliegen Lernende in der Zweitsprache viel eher der Gefahr, durch wiederholte Niederlagen dauerhaft demotiviert und schließlich sogar misserfolgsorientiert zu werden. Nur allmählich, nach Stabilisierung der kindlichen Persönlichkeit, soll zum Vergleichen der eigenen mit den Leistungen anderer anhand von Zensuren hingeführt werden. Für die Lehrenden resultiert daraus, dass jene Schüler und Schülerinnen besonderer Zuwendung bedürfen, die "schlechte" Zensuren zunächst als persönliche Kränkung erleben müssen. Der Verzicht auf das Erteilen von Zensuren in den ersten beiden Schuljahren erweist sich deshalb für die Klassen mit hohem Ausländeranteil als absolut notwendig.

behutsames
Einführen der
Bewertung
über Zensuren

Für die Leistungseinschätzung und -bewertung im regulären Unterricht scheint es am wichtigsten zu sein, dass Lehrende bei allen produktorientierten Bewertungen (Diktate, Tests, Klassenarbeiten) genaue Vorstellungen darüber haben und diese den Kindern vermitteln, was sie als Basis für weitere erfolgreiche Teilnahme am nachfolgenden Unterricht unbedingt können müssen. Das schlägt sich in klaren Kriterien für eine "befriedigende" Leistung nieder. Das Wissen um deren Erreichbarkeit soll dem Lernenden ndH Erfolgszuversicht vermitteln. Diese Kriterien sind zugleich für DaZ-Lehrkräfte der Anknüpfungspunkt, wenn eines "ihrer" Kinder eine ungenügende Bewertung erhalten hat. Auf dieser Basis können substantielle Beratungsgespräche mit dem/der Betroffenen und dem/der jeweiligen Fachlehrer/in geführt werden. Ebenso wichtig ist in diesem Zusammenhang – besonders auch für die Sekundarstufe – die Etablierung solcher Formen und Rituale zur Mitteilung der erreichten Benotungen, die es ermöglichen, sich besonders bei deutlichen Leistungssteigerungen an den Erfolgen anderer mit zu freuen, die aber öffentliche Kränkungen unbedingt vermeiden helfen.

klare Kriterien
für „befriedi-
gende“ Lei-
stungen

Abschließend sei an die "Objektivität" von Leistungsbeurteilung erinnert, die nicht selten unmerklich von der Schülerbeurteilung beeinflusst wird: Lehrende müssen die Prozesse der interpersonalen Wahrnehmung zwischen sich und den Schülern – erst recht, wenn diese einen Migrationshintergrund haben – immer wieder reflektieren, sich besonders deren Auswirkungen auf die gegenseitige Beurteilung bewusst machen. So können sie Einsicht in die prinzipielle Subjektivität ihrer eigenen Bewertungen gewinnen und wenigstens zu dem gelangen, was Eduard Kleber (1996) eine "kontrollierte Subjektivität" nennt. Damit kann jede(r) Lehrende dazu beitragen, dass auch bei Schülerinnen und Schülern ndH die gesellschaftlich unvermeidliche Selektion auf faire und demokratisch legitimierte Weise bewältigt wird. Umfassende Integration ohne die Wahrnehmung von Bildungschancen kann nicht gelingen! Das krasse Versagen unseres Schulsystems, an dem derzeit besonders viele Jungen mit Migrationshintergrund scheitern (vgl. Nové/Weil 2000), sollte nicht zuletzt durch sehr nachhaltige Bemühungen auf dem Gebiet pädagogisch-psychologisch einfühlsamer und hilfreicher Leistungseinschätzungen und -bewertungen möglichst bald überwunden werden.

sich der eige-
nen Subjektiv-
ität bewusst
sein: sie reflek-
tieren und
kontrollieren

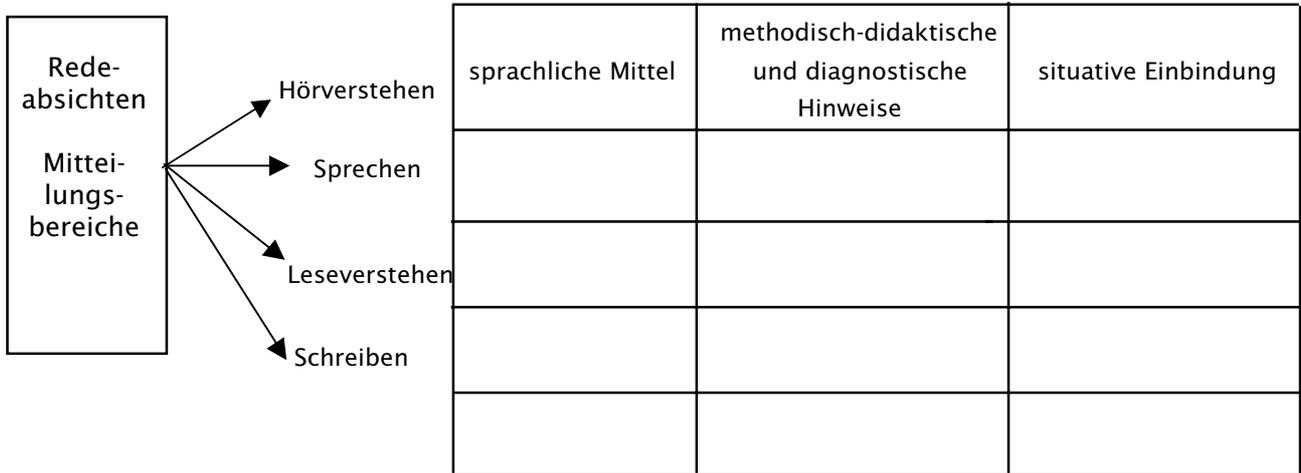
5. Unterrichtsplanung

5.1. Unterrichtsplanung

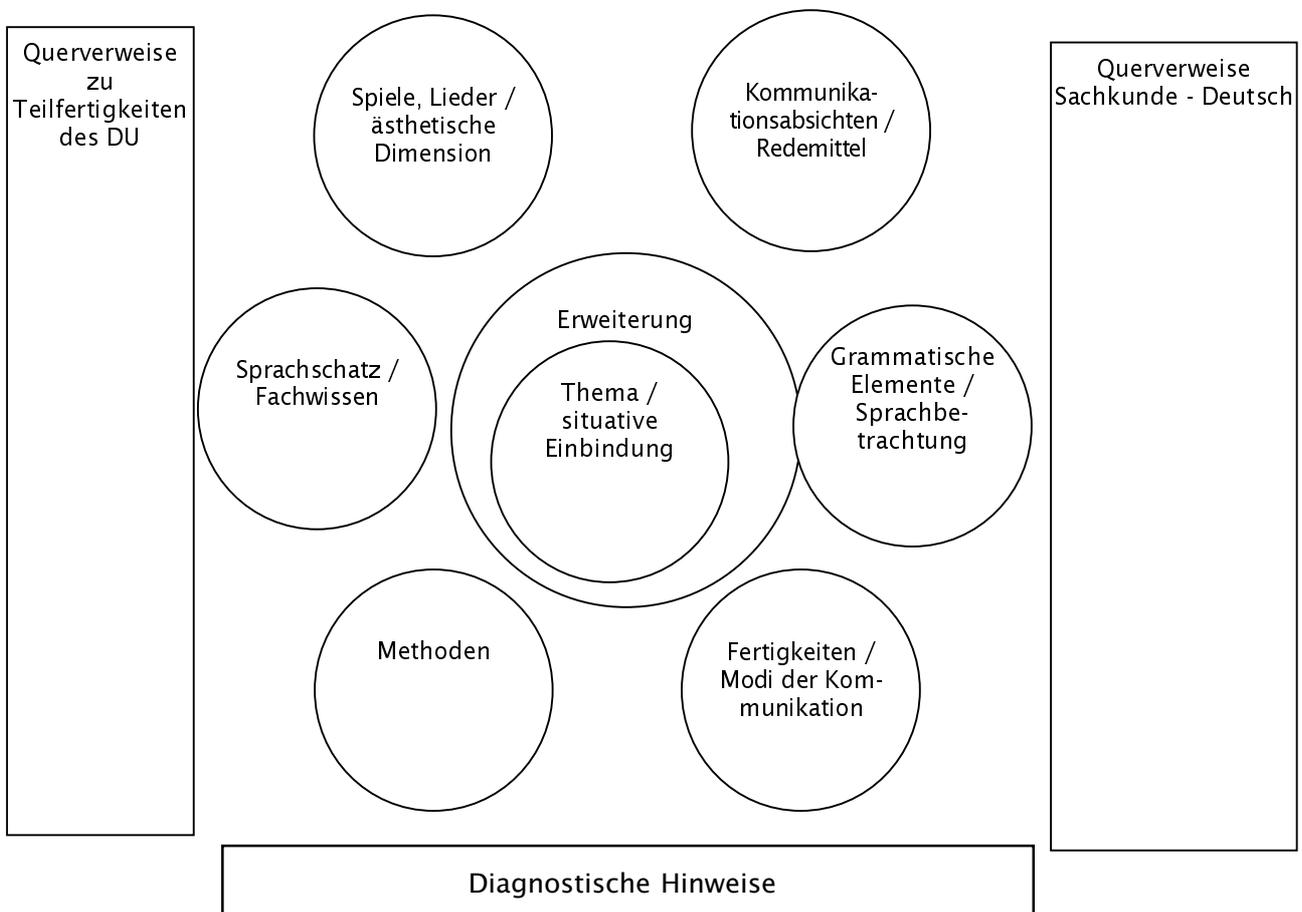
verschiedene Planungsmodelle

Die Planung basiert auf denunter 4. genannten Grundlagen des DaZ-Unterrichts, allen voran dem integrativen Sprachunterricht. Daraus ergeben sich zwei prinzipiell unterschiedliche Planungsmodelle, die im Autorenteam durchaus kontrovers diskutiert wurden:

Planungsmodell I:



Planungsmodell II:



- ▶ Das erste Modell geht von den Redeabsichten aus, die in die 4 Grundfertigkeiten übergeführt werden, für die jeweils die sprachlichen Mittel benannt, methodisch-didaktische und diagnostische Hinweise gegeben werden und schließlich eine situative Einbindung vorgeschlagen wird. Modell I

- ▶ Das zweite Modell, dessen zentrale Basis diagnostische Hinweise darstellen, stellt das Thema /die situative Einbindung ins Zentrum und plant didaktische Schleifen zu sprachlichen Lerninhalten (Redemittel, Grammatik, Modi der Kommunikation), Methoden und Fachwissen. Dabei berücksichtigt es explizit die ästhetische Dimension des Unterrichts und strebt eine klare Verbindung zu Teilfertigkeiten des Deutschunterrichts und zu anderen Fächern bzw. Lernbereichen an. Modell II

Sicher ist das zweite Modell das weiter reichende und auch das in der Grundschulpädagogik weithin vertretene. Dennoch ist es nur bedingt sinnvoll, DaZ-Unterricht konsequent von einem Sach- und nicht von einem Sprachthema aus zu planen. Die Gefahr der Dominanz des Sachthemas gegenüber den sprachlichen Lerninhalten ist groß - genau wie die Gefahr, dass die sprachlichen Lerninhalte keiner Progression folgen, eher zufällig erscheinen bzw. auf der Ebene der Wortschatzarbeit verharren und es nicht gelingt, Strukturen zu festigen und bewusst zu machen. Wird DaZ-Unterricht von einem Sachthema her geplant, so müssen v.a. die auf sprachliches Lernen im engeren Sinne bezogenen Anteile mit Inhalt gefüllt und im Unterricht so gestaltet werden, dass sie ins Bewusstsein der Lernenden gelangen können.

Das Sachthema sollte das Sprachlernen nicht dominieren

Das erste Modell bietet dafür differenziertere Vorgaben für sprachliches Lernen. In diesem Modell werden nicht wie im traditionellen Grammatikunterricht üblich die sprachlichen Mittel bzw. die Grammatik (Syntax und Morphologie) ins Zentrum gestellt, sondern die Redeabsichten / Mitteilungsbereiche. Diese geben dann - wie oben beschrieben - nicht nur den Wortschatz und die Redemittel, sondern auch die zu festigende Grammatik (Syntax und Morphologie) vor. Da der letztgenannte Aspekt Lehrkräften ohne spezifische Ausbildung in Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache in aller Regel sehr viel schwerer fällt als z.B. Wortschatzarbeit oder die Erarbeitung eines Sachthemas, wird im Folgenden die Grammatikarbeit in den Vordergrund gerückt.

Sprachliche Mittel sind: Wortschatz, Redemittel und Grammatik (Syntax und Morphologie)

Zur Planung v.a. des Anfangsunterrichts empfiehlt sich ein drittes Planungsmodell, das die grammatischen Lerninhalte mit Mitteilungsbereichen und / oder Themen verbindet, Wortschatz und Redemittel exemplarisch benennt sowie Beispielsätze formuliert. Um das Planungsraster zu veranschaulichen, wird es mit Beispielen versehen:

Planungsmodell III

Grammatik (Syntax, Morphologie)	Mitteilungsbereiche (MB) Themen (T)	Wortschatz Redemittel	Beispielsätze
Akkusativ-ergänzungen	MB: Identifizieren T: in der Spielzeugabteilung	verschiedene Spielzeuge verschiedene Adjektive Verben: kaufen, bezahlen, sehen, wollen	Emine sieht eine Puppe. Oma bezahlt die Puppe. Ich kaufe ein Puzzle. Cem will einen Game-Boy.
Situativangaben	MB: Ortsangaben machen T: Reisen	Verben: liegen, sich befinden, sein Präpositionen	Köln liegt am Rhein. Der Arafat befindet sich in der Türkei. Moskau liegt in Russland.
Reflexive Verben	MB: Befindlichkeiten ausdrücken T: Freizeit, Familienleben	Verben: sich ärgern, sich freuen, sich wundern, sich schämen.	Klaus wundert sich. Ich freue mich. Er schämt sich.

4 Fertigkeiten	Unabhängig von dem gewählten Planungsmodell ist zu berücksichtigen, dass alle 4 Fertigkeiten gleichberechtigt vorkommen und sich die Planung auf diagnostische Hinweise stützt. Dem Prozess der Sprachreflexion sollte genauso große Beachtung geschenkt werden wie dem der Automatisierung bzw. Internalisierung des entdeckten sprachlichen Phänomens. Wie für jeden Unterricht gilt auch für den DaZ-Unterricht das Prinzip des Methodenwechsels, um möglichst viele unterschiedliche Lerntypen zu erreichen.
Automatisierung	
Methodenwechsel	
Fachbezug durch Kooperation mit den Fachlehrkräften	Im Anfangsunterricht dominiert das Gliederungsprinzip Grammatik, während mit zunehmendem Sprachstand die Mitteilungsbereiche in den Vordergrund treten. Die Themen können mit denen des Fachunterrichts verzahnt werden. Sinnvoll ist, dass Fachlehrkräfte oder Lehrkräfte des vorfachlichen Unterrichts Wortlisten bereitstellen, die auch im DaZ-Unterricht zur Anwendung kommen.

5.2. Das Prinzip der zyklischen Progression

ungesteuerte Spracherwerbssituation	Das Sprachenlernen im DaZ-Unterricht kann nicht mit einer strengen Progression verfolgt werden, wie das im Fremdsprachenunterricht möglich ist, da die Kinder sich immer auch in einer ungesteuerten Spracherwerbssituation befinden: Sie leben in einer mehr oder weniger deutschsprachigen Nachbarschaft und müssen von Anfang an dem deutschsprachigen Unterricht folgen. Dadurch sind die DaZ-Lernenden einem breiten, ungesteuerten sprachlichen Input ausgesetzt, der bei manchen Lernenden zu einem erfolgreichen ungesteuerten Zweitspracherwerb führt, bei anderen birgt dieselbe Situation allerdings die Gefahr, in diesem 'Sprachbad' zu versinken.
Beobachtungsgabe der Lehrkräfte ist gefordert	Insofern kann es für den DaZ-Unterricht keine ideale, für verschiedene Lerngruppen gültige Progression geben; vielmehr gilt es, die Beobachtungsgabe der Lehrkräfte zu schulen, um sie in die Lage zu versetzen, die Lernenden da abzuholen, wo sie sprachlich stehen. Als Orientierungshilfe eignen sich die in Kapitel 2 beschriebenen Hauptbahnen des zweitsprachlichen Fortschritts.
Bewusstmachen der Regeln	Eine zweite Orientierungshilfe zur Strukturierung des systematischen DaZ-Unterrichts liefern die ebenfalls in Kapitel 2 genannten Regelbereiche, die viele der Kinder ndH nicht 'von selber' erwerben. Diese müssen den Kindern, auch um Fossilierungen zu vermeiden, durch das Bewusstmachen der Regeln vermittelt und von ihnen durch wiederholtes unterrichtliches Üben gelernt werden. Dazu ist es sinnvoll, einfache Strukturen komplexeren Strukturen vorausgehen zu lassen. Sprachliches Regelwissen muss dabei in der Weise vermittelt werden, dass es in erster Linie dem Schüler als ein Werkzeug (tool) für die richtige Sprachverwendung dienen kann. Abstraktes Regelwissen und Regeln, die ein Sprachgefühl verlangen, nützen dem Sprachlernenden nicht. Allerdings ist es sinnvoll, zentrale grammatische Phänomene im DaZ-Unterricht zu vermitteln.
Spiralcurriculum mit systematischer Progression	Im DaZ-Unterricht kann jedoch keiner linearen Progression in dem Sinne gefolgt werden, dass eine neue Sprachform erst thematisiert wird, wenn die Lernenden die vorausgehende Form beherrschen. Sprachliche Strukturen und Regeln müssen vielmehr in Form eines Spiralcurriculums mit erkennbarer systematischer Progression immer wiederkehrend aufgegriffen und thematisiert werden. Orientierungsrahmen sind dabei die Schüler mit ihrem aktuellen Sprachvermögen bzw. -defiziten.

5.2.1. Sprachbereiche - Überblick

Im Folgenden werden verschiedene Bereiche der Grammatik dargestellt und wichtige Teilbereiche benannt. Die mit Spiegelstrichen aufgelisteten Themen sind, soweit es geht, progressiv geordnet.

Satz			
Wortstellung	Satzmodus und Wortstellung	Satzverbindungen	Nebensätze
<p>Verb-Zweit</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Grundwortstellung SVO ● Inversion - nach Adverb - nach Nebensatz im Vorfeld - nach Präpositionalphrasen - nach vorangestellten Objekten - nach Konjunkionaladverbien (<i>deshalb, ...</i>) - <u>nicht</u> bei koordinierenden Konjunktionen <p>Verb-Erst</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fragen - Imperativ - feste Formeln <p>Verbklammer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Modalverben - trennbare Verben - Perfekt - Plusquamperfekt - Futur - Passiv - Konjunktiv mit <i>würde</i> <p>Verb-End im Nebensatz</p> <ul style="list-style-type: none"> - einteilige Prädikate - trennbare Verben - zweiteilige Prädikate <p>Wortstellung im Mittelfeld</p> <ul style="list-style-type: none"> - Stellung der Ergänzungen / Objekte <ul style="list-style-type: none"> a) als Nomen b) als Pronomen - Stellung der Angaben 	<p>Aussagesatz</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verb-Zweit - Verbklammer - Verb-End - Verb-Erst <p>Fragesatz</p> <ul style="list-style-type: none"> - W-Fragen - Ja/Nein-Fragen - intonatorische Fragen - elliptische Fragen - Nachfragen - indirekte Fragesätze <p>Imperativ</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formen - weitere Formen von Aufforderungen 	<ul style="list-style-type: none"> - mit <i>und, oder, aber, denn, sondern</i> - mit Adverbien - mit <i>und</i> etc. + Adverbien - mehrgliedrige Konjunktionen (<i>entweder - oder</i>) 	<p>Kausalsatz mit <i>weil</i></p> <p>Konditionalsatz mit <i>wenn</i></p> <p>Temporalsätze mit <i>wenn + als</i></p> <p>dass-Sätze</p> <p>Finalsätze</p> <ul style="list-style-type: none"> - um zu - damit <p>Relativsätze</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relativpronomen im Nominativ - Relativpronomen im Akkusativ - Relativpronomen im Dativ - Relativpronomen im Genitiv - wo, womit, was <p>weitere Temporalsätze</p> <ul style="list-style-type: none"> - während, solange - bevor, ehe - nachdem, sobald - bis, seit <p>Konzessivsätze mit <i>obwohl</i></p> <p>Konsekutivsätze mit <i>so dass</i></p> <p>Infinitivkonstruktionen mit <i>ohne zu, anstatt zu</i></p> <p>Vergleichsätze</p> <ul style="list-style-type: none"> - wie, als - je ... desto / umso

Verb			
Verb + Ergänzungen	Formen/Tempora	Besonderheiten bei einigen Verbgruppen	Passiv + Konjunktiv
<p>Ergänzungen</p> <ul style="list-style-type: none"> - S-V - S-V-Nominativergänzung - S-V-Akkusativergänzung (Akkusativobjekt) - S-V-Dativergänzung (Dativobjekt) - S-V-Präpositionalergänzung (Präpositionalobjekt) - S-V-Direktivergänzung - S-V-lokale Ergänzung/-Angabe - S-V-temporale Ergänzung/-Angabe - S-V-Modalergänzung/-Angabe - S-V-Kausalergänzung/-Angabe - S-V-Adjektivergänzung - S-V-Verbativergänzung 	<p>Präsens</p> <ul style="list-style-type: none"> - schwache Verben - starke Verben - unregelmäßige Verben - Hilfsverben - Modalverben - trennbare Verben - reflexive Verben <p>Perfekt</p> <ul style="list-style-type: none"> - Partizip - Bildung schwacher Verben - P II starker Verben - P II unregelmäßiger Verben - P II Hilfsverben - trennbare Verben - Verben mit Präfix <i>be-</i> etc. - Verben auf <i>-ieren</i> - reflexive Verben <p>Perfekt mit <i>haben/sein</i> → <i>Verbklammer</i> (s.o.) → <i>Temporaladverbien</i></p> <p>Präteritum</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hilfsverben - schwache Verben - starke Verben - unregelmäßige Verben <p>Präteritum oder Perfekt?</p> <p>Plusquamperfekt</p> <p>Futur I</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bildung - modale Funktion - andere Funktionen - Zukunft v.a. im Präsens → <i>Temporaladverbien</i> 	<p>Hilfsverben</p> <ul style="list-style-type: none"> - trennbare Verben - Syntax im Präsens - Syntax Nebensatz - Syntax Perfekt - Syntax Präteritum <p>Verben mit nicht trennbarer Vorsilbe</p> <p>Verben mit Präpositionalobjekt</p> <ul style="list-style-type: none"> - Syntax - Fragewörter (<i>woran? versus an wen?</i>) - Pronominaladverbien (<i>denke <u>daran</u>, dass</i>) <p>Reflexive Verben</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexivpronomen - Syntax - reflexive Verben mit Präposition <p>Reziproke Verben</p> <p>Modalverben</p> <p><i>müssen, können, wollen, möchten (mögen), dürfen, sollen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Konjugation - Bedeutung - Negation der Modalverben - Syntax (s.o.) <p>Modalverben und Tempus</p>	<p>Passiv</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bildung - <i>Syntax Hauptsatz, Nebensatz</i> (s.o.), Modalverben - Agensangabe - Funktion von Passiv vs. Aktiv <p>Konjunktiv II</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>würde</i>-Form - unregelmäßige Verben - Modalverben - Tempora <p>Konjunktiv I und indirekte Rede</p>

Andere Wortarten			
Nomen und Artikel	Pronomen	Adjektiv	Adverb
<ul style="list-style-type: none"> - Genus - Numerus - Kasus <ul style="list-style-type: none"> - Nominativ - Akkusativ - Dativ - Genitiv - II. Deklination (<i>Menschen</i>) - bestimmter Artikel - unbestimmter Artikel - weitere Artikelwörter - Deklination substantivierter Adjektive 	Personalpronomen Gebrauch und Deklination <i>es</i> Possessivpronomen Demonstrativpronomen <ul style="list-style-type: none"> - <i>der, die, das</i> als Pronomen - <i>dieser, diese, dieses</i> Indefinitpronomen <ul style="list-style-type: none"> - <i>man</i> - <i>etwas, nichts</i> - <i>ein-, kein-, mein-, welch-</i> - <i>jemand, niemand</i> 	Adjektiv als Prädikat attributiver Gebrauch, Deklination <ul style="list-style-type: none"> - nach bestimmten Artikel - nach unbestimmten Artikel - nach Possessivpronomen - nach <i>kein</i> - ohne Artikel Adjektiv als Adverb unregelmäßige Adjektive Steigerung	lokale Adverbien temporale Adverbien modale Adverbien kausale Adverbien konzessive Adverbien konsekutive Adverbien
Präpositionen		Modalpartikeln / Gradpartikeln	Negation
<ul style="list-style-type: none"> - Präpositionen und Kasus (Rektion) - Wechselprepositionen (+ <i>setzen, stellen, legen</i>) - Artikel + Präposition (<i>am</i>) - semantische Bereiche (Ort, Zeit etc.) 		Bedeutung von: <ul style="list-style-type: none"> - <i>auch</i> - <i>denn</i> - <i>mal</i> - <i>nur</i> - <i>schon</i> - <i>vielleicht</i> Stellung im Satz	<ul style="list-style-type: none"> - <i>nein (ja / doch)</i> - <i>kein_</i> - <i>nicht</i> - Stellung - Sondernegation - andere Negationswörter

5.2.2. Progression nach Kompetenzstufen

Progression als Hintergrundwissen für Lehrkräfte	<p>DaZ-Spracharbeit hat v.a. auch die Funktion, Strukturen und Regularitäten bewusst zu machen, um die eigene Sprachproduktion besser kontrollieren zu können. Die hier gegebene Übersicht soll Lehrkräften eine Orientierung geben; sie ist nicht als Liste der abzuarbeitenden Grammatikstoffe für die Schüler gedacht. Die Angaben zu den Kompetenzstufen geben eine Orientierung hinsichtlich der ersten gezielten Behandlung im Unterricht. Angestrebt werden sollte dabei eine zyklische Progression, wobei einzelne Themen mehrfach zu behandeln und vertiefen sind, aber auch als feste Formeln vor der eigentlichen Behandlung mit behandelt werden können. In der Behandlung des grammatischen Stoffs geht es weniger um sprachsystematische Darstellungen als um eine lernorientierte Vermittlung. Die Progression sollte sich dabei nach Häufigkeit im Sprachgebrauch und Lernschwierigkeiten richten (so werden z.B. zunächst Nominativ- und Akkusativergänzungen, später Dativergänzungen und sehr viel später Genitivergänzungen besprochen). Wichtig ist auch, nicht nur die Sprachproduktion in einzelnen Bereichen zu fördern, sondern zunächst Hilfestellung für die Segmentierung und Analyse des sprachlichen Input zu geben. Erinnert sei hier auch an die Ausführungen zum Zweitspracherwerb, dessen Erforschung gezeigt hat, dass Sprachwissen (also auch Regelwissen) und Sprachproduktion aus psycholinguistischen Gründen in verschiedenen Bereichen stark divergieren können.</p>
„Der Satz“ als zentrale Ausgangsgröße	<p>Ausgangspunkt für die Vermittlung des Deutschen sollten Texte und Sätze sein; deshalb wird „der Satz“ als zentrale Ausgangsgröße in den Kompetenzstufen zuerst genannt. Zwei zentrale Bezugsgrößen können bei der Arbeit eine Orientierung geben: die Stellung des Verbs (Verb-Zweit, Verb-Erst, Verbklammer und Verb-End) und die Rektion des Verbs. Entsprechend erfolgt eine Orientierung an der Dependenz-Verb-Grammatik, die im Folgenden - mit einigen Einschränkungen - zu Grunde gelegt wird. Durchgängiges Prinzip dieses Unterrichts ist, den Kasus über die Rektion des Verbs (oder der Präposition) zu bestimmen. Anders als im muttersprachlichen Deutschunterricht helfen Fragen nach „wer?“ oder „wem?“ dem Schüler nicht; sie sind selbst Lerngegenstand. Lernhilfen sind den Schülern dagegen gegeben, wenn sie über Analogiebildungen, die sich an den Verben orientieren, die richtige Form bilden können (<i>ich sehe X</i> wird gebildet wie <i>ich suche X</i> etc.).</p>
Kompetenzstufen orientieren sich am DaZ-Sprachstand	<p>Die Progression für die einzelnen Kompetenzstufen wird zunächst getrennt nach den einzelnen Sprachbereichen vorgenommen. Innerhalb jeder Kompetenzstufe bieten sich dann für Lehrkräfte verschiedene Möglichkeiten an, die einzelnen Bereiche aufeinander zu beziehen und in Verbindung mit bestimmten Themen und Mitteilungsbereichen zu vermitteln. Dabei ist natürlich eine weitere innere Progression in den Kompetenzstufen vorzunehmen. So beginnt man beispielsweise bei den verschiedenen Ergänzungsklassen der Kompetenzstufe 1 mit der Nominativergänzung, thematisiert dann die Akkusativergänzung und behandelt erst danach die Dativergänzung. Die angegebenen Kompetenzstufen orientieren sich am DaZ-Sprachstand, der nicht gleichbedeutend sein muss mit der Klassenstufe. Kompetenzstufe 1 (K 1) meint DaZ-Anfänger mit umgangssprachlichen Vorkenntnissen, deren DaZ-Kompetenz im Bereich der Funktionen, Strukturen und Regularitäten gesichert werden soll. Je nach Lerngruppe kann die Umsetzung des Programms in ein oder zwei Schuljahren - z.B. in der Vorklasse und der ersten Klasse oder in der ersten und zweiten Klasse - erfolgen. Ähnliches gilt für die Kompetenzstufe 2 (K 2), auch sie kann in ein bis 2 Schuljahren umgesetzt werden. Die Kompetenzstufen 3 und 4 (K 3, K 4) dienen im Wesentlichen der Festigung und Vertiefung und sind von daher jeweils in einem Schuljahr zu absolvieren.</p>

Satz		K 1	K 2	K 3	K 4
Verb -Zweit					
→ Grundwortstellung SVO	<i>Roman sucht seinen Ball.</i>	X			
→ Inversion					
- bei W-Fragen	Wann kommst du?	X			
- nach Adverb	Heute habe ich keine Zeit.	X			
- nach Nebensatz im Vorfeld	Wenn wir Heinz besuchen, spielen wir Karten.		X		
- nach Präpositionalphrasen	An diese Hausaufgabe habe ich nicht gedacht.			X	
- nach vorangestellten Objekten	Den Basketball habe ich schon lange nicht mehr gesehen.				X
- nach Konjunkionaladverbien (des halb, ...)	Deshalb habe ich ja keine Lust mehr.		X		
- nicht bei koordinierenden Konjunktionen	Und er hat die anderen beobachtet.		X		
Verb -Erst					
- Entscheidungs-Fragen	Wohnen Sie in Berlin?	X			
- Imperativ	Komm bitte! Kommen Sie bitte!	X			
- Imperativ trennbare Verben	Schneide die Ecke doch einfach ab.		X		
- Feste Formeln	Komme gleich.			X	
Verbklammer					
- Modalverben	Wir möchten heute ins Kino gehen.	X			
- trennbare Verben	Ich rufe dich nachher an.	X			
- Perfekt	Ich habe mit Max Fußball gespielt .	X			
- Plusquamperfekt	Du hattest uns heute morgen versprochen , noch etwas vorzulesen.			X	X Modalv.
- Futur	Viktor wird zu Hause sein .			X	X Modalv.
- Passiv	In Berlin wird viel gebaut .			X	X Modalv.
- Konjunktiv mit würde	Ich würde mir ein Skateboard kaufen .				X
Verb -End im Nebensatz					
- einteilige Prädikate	<i>Wenn es nicht regnet, fahren wir mit dem Fahrrad</i>	X			
- trennbare Verben	<i>Ich denke, dass die Sendung um 2 Uhr anfängt</i>		X		
- zweiteilige Prädikate	<i>Er meint, <u>dass</u> wir schon mit dem Spiel beginnen sollen.</i>				X
Wortstellung im Mittelfeld					
- Stellung der Ergänzungen/ Objekte					
a) als Nomen	<i>Er schenkt <u>seiner Freundin</u> Blumen.</i>	X			
b) als Pronomen	<i>Er schenkt sie <u>seiner Freundin</u>.</i>		X		
- Stellung der Angaben	<i>Ich habe ihn heute beim Sport getroffen.</i>		X		
Satzverbindungen					
- mit und, oder, aber, denn, sondern	<i>Anna kommt nicht mit, denn die muss zum Zahnarzt.</i>		X		
- mit Adverbien	<i>Anna muss zum Zahnarzt. Deshalb kommt sie nicht mit.</i>		X		
- mit und/ etc. + Adverbien	<i>Und dann geht Charlie Chaplin in ein Restaurant.</i>		X		
- mehrgliedrige Konjunktionen (entweder - oder)	<i>Entweder machen wir eine Radtour oder wir gehen ins Schwimmbad.</i>				X

Satz		K 1	K 2	K 3	K 4
Verb-Zweit					
▪ Grundwortstellung SVO	<i>Roman sucht seinen Ball.</i>	X			
▪ Inversion					
- bei W-Fragen	Wann kommst du?	X			
- nach Adverb	Heute habe ich keine Zeit.	X			
- nach Nebensatz im Vorfeld	Wenn wir Heinz besuchen, spielen wir Karten.		X		
- nach Präpositionalphrasen	An diese Hausaufgabe habe ich nicht gedacht.			X	
- nach vorangestellten Objekten	Den Basketball habe ich schon lange nicht mehr gesehen.				X
- nach Konjunktionaladverbien (<i>deshalb, ...</i>)	Deshalb habe ich ja keine Lust mehr.		X		
- nicht bei koordinierenden Konjunktionen	Und er hat die anderen beobachtet.		X		
Verb-Erst					
- Entscheidungs-Fragen	Wohnen Sie in Berlin?	X			
- Imperativ	Komm bitte! Kommen Sie bitte!	X			
- Imperativ trennbare Verben	Schneide die Ecke doch einfach ab .		X		
- Feste Formeln	Komme gleich.			X	
Verbklammer					
- Modalverben	Wir möchten heute ins Kino gehen .	X			
- trennbare Verben	Ich rufe dich nachher an .	X			
- Perfekt	Ich habe mit Max Fußball gespielt .	X			
- Plusquamperfekt	Du hattest uns heute morgen versprochen , noch etwas vorzulesen.			X	X Modalv.
- Futur	Viktor wird zu Hause sein .			X	X Modalv.
- Passiv	In Berlin wird viel gebaut .			X	X Modalv.
- Konjunktiv mit <i>würde</i>	Ich würde mir ein Skateboard kaufen .				X
Verb-End im Nebensatz					
- einteilige Prädikate	<i>Wenn es nicht regnet, fahren wir mit dem Fahrrad.</i>	X			
- trennbare Verben	Ich denke, dass die Sendung um 2 Uhr anfängt .		X		
- zweiteilige Prädikate	Er meint, dass wir schon mit dem Spiel beginnen sollen .				X
Wortstellung im Mittelfeld					
- Stellung der Ergänzungen/ Objekte					
a) als Nomen	Er schenkt seiner Freundin Blumen .	X			
b) als Pronomen	Er schenkt sie seiner Freundin.		X		
- Stellung der Angaben	Ich habe ihn heute beim Sport getroffen.		X		
Satzverbindungen					
- mit <i>und, oder, aber, denn, sondern</i>	Anna kommt nicht mit, denn die muss zum Zahnarzt.		X		
- mit Adverbien	Anna muss zum Zahnarzt. Deshalb kommt sie nicht mit.		X		
- mit <i>und</i> etc. + Adverbien	Und dann geht Charlie Chaplin in ein Restaurant.		X		
- mehrgliedrige Konjunktionen (<i>entweder - oder</i>)	Entweder machen wir eine Radtour oder wir gehen ins Schwimmbad.				X

Satz		K1	K2	K3	K4
Nebensätze					
Kausalsatz mit <i>weil</i>	<i>Ich mache das nicht, weil ich keine Lust habe.</i>	X			
Konditionalsatz mit <i>wenn</i>	Wenn das Wetter besser wird, gehen wir schwimmen.	X			
dass-Sätze	<i>Ich glaube, dass Conrad in der anderen Klasse ist.</i>	X			
Temporalsätze mit <i>wenn + als</i>	Wenn es Ferien gibt, fahren wir zu meinen Großeltern. Als wir bei meinen Großeltern waren, hatten wir viel Spaß.		X		
Finalsätze					
- <i>um zu</i>	<i>Ich lese jeden Tag eine halbe Stunde, um meine Deutschkenntnisse zu verbessern.</i>		X		
- <i>damit</i>	<i>Anke versteckt sich hinter dem Baum, damit Dietmar sie nicht entdeckt.</i>		X		
Relativsätze					
- Relativpronomen im Nominativ	<i>Der Mann, der dort steht, ist Herr Meier.</i>		X		
- Relativpronomen im Akkusativ	<i>Der Mann, den ihr dort seht, ist Herr Müller.</i>			X	
- Relativpronomen im Dativ	<i>Der Mann, dem das Auto gehört, wohnt in der Badstraße.</i>			X	
- Relativpronomen im Genitiv	<i>Kennst du den Mann, dessen Auto hier geparkt ist?</i>				X
- <i>wo, womit, was</i>	<i>Der Ort, wo du herkommst, ist sehr schön.</i>			X	
weitere Temporalsätze					
- <i>während, solange</i>	Während Katrin den Hund ausführt, kocht ihre Mutter das Abendessen. Solange der Besuch da ist, müssen Viktoria und Karsten in einem Zimmer schlafen.			X	
- <i>bevor, ehe</i>	Bevor (ehe) du deinen Aufsatz abgibst, kontrolliere am besten noch einmal die Wortstellung.			X	
- <i>nachdem, sobald</i>	Nachdem sie ihr Buch zu Ende gelesen hatte, ging sie ins Bett. Sobald sie angekommen war, rief sie zu Hause an.			X	
- <i>bis, seit</i>	<i>Er übt die neuen Vokabeln so lange, bis er sie auswendig kann.</i> Seit die neue Lehrerin da ist, gefällt ihm der Unterricht viel besser.			X	
Konzessivsätze mit <i>obwohl</i>	Obwohl die Mannschaft gut trainiert hatte, verlor sie das Spiel.			X	
Konsekutivsätze mit <i>so dass</i>	<i>Die Mannschaft trainierte lange, so dass sie Aussicht hatte, das Turnier zu gewinnen.</i>			X	
Infinitivkonstruktionen mit <i>ohne zu, anstatt zu</i>	<i>Er ging ins Bett, ohne an die Zahnsperre zu denken.</i> Anstatt den alten Stoff noch etwas zu wiederholen, fing der Lehrer wieder mit einer neuen Lektion an.				X
Vergleichsätze					
- <i>wie, als</i>	<i>so schön wie, größer als</i>				X
- <i>je ... desto / umso</i>	Je mehr man eine Sprache im Gespräch mit anderen verwendet, um so besser lernt man sie.				X

Verb		K 1	K 2	K 3	K 4
Verb + Ergänzungen					
- S-V	- <i>Ich kommen!</i>	X			
- S-V-Adjektivergänzung	- <i>Das Wetter ist schön.</i>	X			
- S-V-Nominativergänzung	- <i>Frau Martens ist Lehrerin.</i>	X			
- S-V-Akkusativergänzung (Akkusativobjekt)	- <i>Ich frage dich.</i>	X			
- S-V-Dativergänzung (Dativobjekt)	- <i>Du antwortest mir.</i>	X			
- S-V-Akkusativergänzung + Dativergänzung	- <i>Maxi schenkt Tom/ihm eine Schokolade.</i> - <i>Maxi schenkt sie Tom/ihm.</i>	X (Nom)	X (Pron)		
- S-V-Akkusativerg. + Situativerg.	- <i>Er schießt den Ball ins Tor.</i>				
- S-V-Präpositionalergänzung (Präpositionalobjekt)	- <i>Sie freuen sich auf die Ferien.</i>	X			
- S-V-Akkusativerg. + Präpositionalergänzung	- <i>Wir müssen das Problem mit unserer Lehrerin diskutieren.</i>		X		
- S-V-Direktivergänzung	- <i>Wir fahren nach Hamburg.</i>	X			
- S-V-lokale Ergänzung/-Angabe	- <i>Wir wohnen in Berlin.</i>	X			
- S-V-temporale Ergänzung/-Angabe	- <i>Wir kommen morgen.</i>	X			
- S-V-Modale Ergänzung/-Angabe	- <i>Wir kommen gern.</i>		X		
- S-V-Kausalergänzung/-Angabe	- <i>Wir kommen wegen der Ausstellung.</i>			X	
- S-V-Qualitativergänzung	- <i>Er schläft viel.</i>	X			
- S-V-Verbativergänzung	- <i>Wir lassen gerade das Auto reparieren.</i>			X	
Formen/Tempora					
Präsens					
- schwache Verben	<i>du fragst, du antwortest</i>	X			
- starke Verben	<i>ich komme, ich kam</i>	X			
- unregelmäßige Verben	<i>ich denke, dachte, habe gedacht</i>	X			
- Hilfsverben	<i>haben, sein, werden</i>	X			
- Modalverben	<i>können, müssen, wollen, möchten (mögen)</i> <i>dürfen, sollen</i>	X (4)			
- trennbare Verben	<i>abfahren: Der Zug fährt um 14 Uhr ab.</i>	X			
- reflexive Verben	<i>sich freuen (auf): Ich freue mich auf die Ferien.</i>		X		
Perfekt					
- haben/sein + Partizip II starker Verben	<i>Du hast mich gefragt.</i> <i>Ich bin schon um 6 Uhr gekommen.</i>	X			
- haben/sein + Partizip II unregelmäßiger Verben	<i>Er hat das Spiel gewonnen.</i> <i>Er ist am schnellsten gelaufen.</i>	X			
- haben/sein + Partizip II Hilfsverben	<i>Da hast du Glück gehabt.</i> <i>Wo bist du gewesen?</i> <i>Paul ist Arzt geworden.</i> <i>Der Text ist korrigiert worden.</i>	X			
- trennbare Verben	<i>Der Zug ist um 14 Uhr abgefahren.</i>	X			
- Verben mit Präfix be- etc.	<i>besuchen: Wir haben meine Tante besucht.</i>	X			
- Verben auf -ieren	<i>Mascha hat wieder stundenlang telefoniert.</i>		X		

Verb		K1	K2	K3	K4
- Reflexive Verben	<i>Ich habe mich gefreut.</i>		X		
- Modalverben	<i>Das habe ich nicht gewollt.</i>			X	
- Perfekt: <i>haben</i> oder <i>sein</i> ?	<i>Hier habe ich gestanden. Ich bin bald aufgestanden.</i>		X		
- Verbklammer (s.o.)	-				
Präteritum					
- Hilfsverben	<i>er war, hatte, wurde</i>	X			
- schwache Verben	<i>er fragte, antwortete</i>		X		
- starke Verben	<i>er kam, sah</i>		X		
- unregelmäßige Verben	<i>er wusste, dachte</i>		X		
- Modalverben	<i>er konnte, musste, wollte, sollte, durfte</i>		X		
- trennbare Verben	<i>abfahren: Der Zug fuhr pünktlich ab.</i>		X		
- Präteritum oder Perfekt?	<i>Gestern war ich in Rom. Ich habe auch einige Postkarten geschrieben.</i>		X		
Plusquamperfekt					
				X	
Futur 1					
- Bildung	<i>werden + Infinitiv</i>			X	
- modale Funktion	<i>Er wird zu Hause sein.</i>			X	
- andere Funktionen	<i>Zuerst werde ich euch einige Wörter erklären, dann lesen wir den Text.</i>			X	
- Zukunft v.a. im Präsens	<i>Nächste Woche fahre ich zu meiner Großmutter.</i>				X
- bei Passivbildungen	<i>Bald wird hier gebaut werden.</i>				X
Besonderheiten bei einigen Verbgruppen					
Hilfsverben	Formenbildung, Obligatorik	X			
trennbare Verben		X			
- Syntax im Präsens	<i>Schreibt bitte die folgenden Wörter auf.</i>	X			
- Syntax Nebensatz	<i>Wir schaffen das, wenn wir jetzt anfangen.</i>		X		
- Syntax Perfekt	<i>Der Film <u>hat</u> noch nicht angefangen.</i>		X		
- Syntax Präteritum	<i>Und sie fuhren gegen 7 Uhr weg.</i>		X		
Verben mit nicht trennbarer Vorsilbe	<i>beginnen, entdecken, erkennen, vergessen, empfehlen, gefallen, missfallen, zerstören.</i>		X		
Verben mit Präpositionalobjekt			X		
- Syntax	<i>Sie wartet schon seit drei Stunden auf ihren Freund. Er dachte den ganzen Abend an sein neues Auto.</i>		X		
- Fragewörter (woran? versus an wen?)	<i>Auf wen wartet sie? An was dachte er?</i>		X		
- Pronominaladverbien (denke daran, dass)	<i>denken an: Denke bitte daran, dass du noch trainieren musst.</i>			X	
Reflexive Verben					
- Reflexivpronomen im Akkusativ / Dativ	<i>Ich wünsche mir... Ich frage mich...</i>		X		
- Syntax	<i>Ich wünsche mir eine neue CD. Was wünschst du dir?</i>		X		
- reflexive Verben mit Präposition	<i>Ich freue mich darauf, dass du kommst.</i>		X		

Verb		K1	K2	K3	K4
Reziproke Verben	<i>Sie begrüßten sich/einander.</i>			X	
Modalverben			X		
- <i>müssen, können, wollen, möchten (mögen)</i> Konjugation, Bedeutung	Notwendigkeit: Erik muss sich beeilen, die Schule fängt gleich an. Möglichkeit: In den Ferien kann er endlich ausschlafen. Fähigkeit: Michael kann schon ganz gut Türkisch (sprechen). Wunsch: Er möchte ein Eis (essen). Wille: Er will nicht, dass seine Schwester seine Tasche nimmt.		X	X (Bedeutung 2)	
- <i>sollen, dürfen,</i> Konjugation, Bedeutung	Aufforderung: Susanne, Deine Mutter hat angerufen. Du sollst sie zurückrufen. Erlaubnis/Verbot: Anna darf eine Stunde pro Tag fernsehen.			X	
- <i>müssen, können, dürfen, mögen</i> subjektiver Gebrauch - <i>werden</i> für Vermutungen	Grade der Sicherheit, mit der man etwas weiß: Das mag / kann / könnte / dürfte / müsste / muss / wird stimmen			X	
- <i>sollen, wollen</i> subjektiver Gebrauch	Er soll durchs Fenster geflohen sein (sagt ein Zeuge). Er will die ganze Zeit zuhause gewesen sein (sagt der Verdächtige).				
- Negation der Modalverben	<i>nicht müssen, nicht brauchen</i>			X	
- Syntax (s.o.)			X	X	
- ‚subjektiver‘ und ‚objektiver‘ Gebrauch	Das kann stimmen. Er müsste da sein. Er kann nicht kommen. Er muss heute arbeiten.		X	X	
- Modalverben und Tempora (s. dort)					
Passiv				X	
- Bildung	<i>werden + Partizip II</i>			X	
- Syntax Hauptsatz, Nebensatz (s.o.)	Verbklammer (s.o.)			X	X
- Agensangabe	Das Schiff wurde von mir gebaut. Das Haus wurde durch den Sturm zerstört.			X	
- Funktion von Passiv vs. Aktiv	Agens unbekannt, unwichtig, soll verschwiegen werden			X	
- bei Modalverben	Das Auto muss repariert werden.				X
Konjunktiv II					X
- <i>würde</i> -Form	Wenn ich genügend Geld hätte, würde ich eine tolle Reise machen.				X
- Hilfsverben	<i>hätte, wäre</i>				X
- einige noch gebräuchliche Formen	<i>führe, ginge, wüsste ...</i>				X
- Modalverben	<i>könnte, müsste, dürfte, sollte</i>				X
- Tempora					X
Funktionsgefüge	zur Sprache bringen, in Frage stellen				X
Partizipialattribute	Partizip I: <i>am kommenden Wochenende</i> Partizip II: <i>die geplante Reise</i>				X

weitere Wortarten		K 1	K 2	K 3	K 4
Nomen und Artikel					
- Genus	<i>der Baum, die Blume, das Tier, die Menschen etc</i>	X			
- Numerus	<i>der Tisch - die Tische das Rad - die Räder etc.</i>	X			
- Kasus	<i>das Rad, mit dem Rad etc. (siehe Ergänzungen)</i>	X			
- Nominativ	Der Baum ist noch klein..	X			
- Akkusativ	Gerd pflanzt den Baum ein.	X			
- Dativ	Er sitzt unter dem Baum .	X			
- Genitiv	Die Blätter des Baumes werden langsam gelb.		X		
- II. Deklination (Mensch-en)	<i>der Mensch, mit den Menschen der Student, dem Studenten etc.</i>		X		
- bestimmter Artikel	Der König hieß Eduard.	X			
- unbestimmter Artikel	Es war einmal ein König.	X			
- weitere Artikelwörter	dieser, jeder etc. König		X		
- Deklination substantivierter Adjektive	Der Blonde gefällt mir.			X	
Pronomen					
Personalpronomen	deiktische Pronomen: <i>ich, du, Sie, wir, ihr</i> anaphorische Pronomen: <i>er, sie, es, sie (Plural)</i>	X			
- Gebrauch und Deklination	Obligatorik und Möglichkeiten der Auslassung	X			
- es anaphorisches Pronomen	<i>Hans hat ein neues Auto. Es war sehr teuer.</i>		X		
bei unpersönlichen Verben	Es regnet.		X		
als Subjekt	Es geht um den Trainer. Es gibt einige Probleme.		X		
als Platzhalter in der 1. Position	Es steigt ein Mann aus (Ein Mann steigt aus).			X	
als Korrelat zum Nebensatz	Es ist gut, dass ich dich getroffen habe. (Dass ich die getroffen habe, ist gut.)			X	
Possessivpronomen	Das ist mein Kugelschreiber.	X			
Demonstrativpronomen			X		
- der, die, das als Pronomen	Den habe ich von meinem Freund.		X		
- dieser, diese, dieses	Diese (Bilder) gefallen mir.		X		
Indefinitpronomen					
- man	Man braucht viel Zeit, wenn man eine Sprache gut sprechen will.		X		
- etwas, nichts	Ich habe nichts gesehen.		X		
- ein-, kein-, mein-, welch-	Hast du schon ein Computerprogramm? Ja, ich habe eins . Nein, ich habe keins . Meins funktioniert nicht. Welches meinst du?		X		
- jemand, niemand	Kann mal jemand helfen? Warum kommt niemand ?		X		
Adjektiv					
- Adjektiv als Prädikat / Ergänzung	Das Bild ist schief .	X			
- attributiver Gebrauch					
-Deklination nach bestimmten Artikel	<u>Das</u> schiefe Bild gefällt mir.	X			
-nach unbestimmten Artikel	Das ist <u>ein</u> ganz neues Bild. .		X		
-nach Possessivpronomen	<u>Mein</u> neues Fahrrad ist toll.		X		
-nach kein	In dem Laden findet ihr <u>keine</u> guten CDs.		X		

weitere Wortarten		K 1	K 2	K 3	K 4
- ohne Artikel	Gute CDs gibt es nur bei uns.		X		
- Adjektiv als Adverb	Mein Fahrrad fährt total schnell .		X		
- unregelmäßige Adjektive	Draußen ist es schon dunkel . In dunklen Räumen habe ich Angst.		X		
- Steigerung	Max läuft schneller als Benni, aber Johannes läuft am schnellsten .		X		
Adverb					
- lokale Adverbien	Dort findet ihr gute Bücher.	X			
- temporale Adverbien	Dann gehen ich ins Kino.	X			
- modale Adverbien	Das finde ich irgendwie doof.		X		
- kausale Adverbien	Darum bin ich nicht hingegangen.		X		
- konzessive Adverbien	Und ich komme trotzdem mit.			X	
- konsekutive Adverbien	Und so fahren sie zusammen.			X	
Präpositionen					
- Präpositionen und Kasus (Rektion)	Wir fahren zu meiner Tante. Ich schreibe an meine Tante.	(X)			
- Wechselp Präpositionen (+ setzen, stellen, legen)	Der Füller liegt unter dem Tisch. <u>Lege</u> den Füller bitte auf den Tisch.	X			
- Artikel + Präposition (am)	Das Länderspiel findet am 15. Juni statt.	X			
- semantische Bereiche (Ort, Zeit etc.)	Die Ferien beginnen am 16. Juli. Wir machen Camping am Wannsee.	X	X	X	
Modalpartikeln					
Bedeutung					
- ja auch	Ich hab ja auch einige Vorschläge gemacht.			X	
- denn	Wann kommt ihr denn ?		X		
- mal	Kannst du mir mal helfen?		X		
- schon	Das ist mir schon klar.				
- vielleicht	Die Bahn ist vielleicht schief.				
Stellung im Satz			X		
Negation					
- nein (ja / doch)	Spielst du mit? – Nein. (Ja) Spielst du <u>nicht</u> mit? – Doch .	X			
- kein_	Ich habe keine Ahnung.	X			
- nicht	Ich weiß nicht .	X			
- Stellung	Wir fahren heute nicht . Wir fahren nicht nach Hamburg. Wir sind gestern nicht nach Hamburg gefahren.	X	X		
- Sondernegation	Wir fahren nicht heute, sondern morgen nach Hamburg.		X		
- andere Negationswörter	Den habe ich noch nie gesehen.		X	X	

Satz		K 1	K 2	K 3	K 4
Nebensätze					
Kausalsatz mit <i>weil</i>	<i>Ich mache das nicht, weil ich keine Lust habe.</i>	X			
Konditionalsatz mit <i>wenn</i>	<i>Wenn das Wetter besser wird, gehen wir schwimmen.</i>	X			
dass-Sätze	<i>Ich glaube, dass Conrad in der anderen Klasse ist.</i>	X			
Temporalsätze mit <i>wenn + als</i>	<i>Wenn es Ferien gibt, fahren wir zu meinen Großeltern. Als wir bei meinen Großeltern waren, hatten wir viel Spaß.</i>		X		
Finalsätze					
- <i>um zu</i>	<i>Ich lese jeden Tag eine halbe Stunde, um meine Deutschkenntnisse zu verbessern.</i>		X		
- <i>damit</i>	<i>Anke versteckt sich hinter dem Baum, damit Dietmar sie nicht entdeckt.</i>		X		
Relativsätze					
- Relativpronomen im Nominativ	<i>Der Mann, der dort steht, ist Herr Meier.</i>		X		
- Relativpronomen im Akkusativ	<i>Der Mann, den ihr dort seht, ist Herr Müller.</i>			X	
- Relativpronomen im Dativ	<i>Der Mann, dem das Auto gehört, wohnt in der Badstraße.</i>			X	
- Relativpronomen im Genitiv	<i>Kennst du den Mann, dessen Auto hier geparkt ist?</i>				X
- <i>wo, womit, was</i>	<i>Der Ort, wo du herkommst, ist sehr schön.</i>			X	
weitere Temporalsätze					
- <i>während, solange</i>	<i>Während Katrin den Hund ausführt, kocht ihre Mutter das Abendessen. Solange der Besuch da ist, müssen Viktoria und Karsten in einem Zimmer schlafen.</i>			X	
- <i>bevor, ehe</i>	<i>Bevor (ehe) du deinen Aufsatz abgibst, kontrolliere am besten noch einmal die Wortstellung.</i>			X	
- <i>nachdem, sobald</i>	<i>Nachdem sie ihr Buch zu Ende gelesen hatte, ging sie ins Bett. Sobald sie angekommen war, rief sie zu Hause an.</i>			X	
- <i>bis, seit</i>	<i>Er übt die neuen Vokabeln so lange, bis er sie auswendig kann. Seit die neue Lehrerin da ist, gefällt ihm der Unterricht viel besser.</i>			X	
Konzessivsätze mit <i>obwohl</i>	<i>Obwohl die Mannschaft gut trainiert hatte, verlor sie das Spiel.</i>			X	
Konsekutivsätze mit <i>so dass</i>	<i>Die Mannschaft trainierte lange, so dass sie Aussicht hatte, das Turnier zu gewinnen.</i>			X	
Infinitivkonstruktionen mit <i>ohne zu, anstatt zu</i>	<i>Er ging ins Bett, ohne an die Zahnsperre zu denken. Anstatt den alten Stoff noch etwas zu wiederholen, fing der Lehrer wieder mit einer neuen Lektion an.</i>				X
Vergleichsätze					
- <i>wie, als</i>	<i>so schön wie, größer als</i>				X
- <i>je ... desto / umso</i>	<i>Je mehr man eine Sprache im Gespräch mit anderen verwendet, um so besser lernt man sie.</i>				X

Verb		K 1	K 2	K 3	K 4
Verb + Ergänzungen					
- S-V	- Ich komme!	X			
- S-V-Adjektivergänzung	- Das Wetter ist schön .	X			
- S-V-Nominativergänzung	- Frau Martens ist Lehrerin .	X			
- S-V-Akkusativergänzung (Akkusativobjekt)	- Ich frage dich .	X			
- S-V-Dativergänzung (Dativobjekt)	- Du antwortest mir .	X			
- S-V-Akkusativergänzung + Dativergänzung	- Maxi schenkt <u>Tom</u> eine Schokolade . - Maxi schenkt sie <u>Tom</u> .	X (Nom)	X (Pron)		
- S-V-Akkusativerg. + Situativerg.	- Er schießt den Ball ins Tor .				
- S-V-Präpositionalergänzung (Präpositionalobjekt)	- Sie freuen sich auf die Ferien .	X			
- S-V-Akkusativerg. + Präpositionalergänzung	- Wir müssen das Problem mit unserer Lehrerin diskutieren .		X		
- S-V-Direktivergänzung	- Wir fahren nach Hamburg .	X			
- S-V-lokale Ergänzung/-Angabe	- Wir wohnen in Berlin .	X			
- S-V-temporale Ergänzung/-Angabe	- Wir kommen morgen .	X			
- S-V-Modalergänzung/-Angabe	- Wir kommen gern .		X		
- S-V-Kausalergänzung/-Angabe	- Wir kommen wegen der Ausstellung .			X	
- S-V-Qualitativergänzung	- Er schläft wiel .	X			
- S-V-Verbativergänzung	- Wir lassen gerade das Auto reparieren .			X	
Formen/Tempora					
Präsens					
- schwache Verben	<i>du fragst, du antwortest</i>	X			
- starke Verben	<i>ich komme, ich kam</i>	X			
- unregelmäßige Verben	<i>ich denke, dachte, habe gedacht</i>	X			
- Hilfsverben	<i>haben, sein, werden</i>	X			
- Modalverben	<i>können, müssen, wollen, möchten (mögen) dürfen, sollen</i>	X (4)			
- trennbare Verben	<i>abfahren: Der Zug fährt um 14 Uhr ab.</i>	X			
- reflexive Verben	<i>sich freuen (auf): Ich freue mich auf die Ferien</i>		X		
Perfekt					
- haben/sein + Partizip II starker Verben	<i>Du hast mich gefragt Ich bin schon um 6 Uhr gekommen.</i>	X			
- haben/sein + Partizip II unregelmäßiger Verben	<i>Er hat das Spiel gewonnen. Er ist am schnellsten gelaufen.</i>	X			
- haben/sein + Partizip II Hilfsverben	<i>Da hast du Glück gehabt Wo bist du gewesen? Paul ist Arzt geworden. Der Text ist korrigiert worden.</i>	X			
- trennbare Verben	<i>Der Zug ist um 14 Uhr abgefahren.</i>	X			
- Verben mit Präfix be- etc.	<i>besuchen: Wir haben meine Tante besucht</i>	X			
- Verben auf -ieren	<i>Mascha hat wieder stundenlang telefoniert.</i>		X		

Verb		K1	K2	K3	K4
- Reflexive Verben	<i>Ich habe mich gefeut</i>		X		
- Modalverben	<i>Das habe ich nicht gewollt.</i>			X	
- Perfekt: <i>haben</i> oder <i>sein</i> ?	<i>Hier habe ich gestanden. Ich bin bald aufgestanden.</i>		X		
- <i>Verbkammer</i> (s.o.)	-				
Präteritum					
- Hilfsverben	<i>er war, hatte, wurde</i>	X			
- schwache Verben	<i>er fragte, antwortete</i>		X		
- starke Verben	<i>er kam, sah</i>		X		
- unregelmäßige Verben	<i>er wusste, dachte</i>		X		
- Modalverben	<i>er konnte, musste, wollte, sollte, durfte</i>		X		
- trennbare Verben	<i>abfahren: Der Zug fuhr pünktlich ab.</i>		X		
- Präteritum oder Perfekt?	<i>Gestern war ich in Rom. Ich habe auch einige Postkarten geschrieben.</i>		X		
Plusquamperfekt					
Futur I					
- Bildung	<i>werden + Infinitiv</i>			X	
- modale Funktion	<i>Er wird zu Hause sein.</i>			X	
- andere Funktionen	<i>Zuerst werde ich euch einige Wörter erklären, dann les en wirden Text</i>			X	
- Zukunft v.a. im Präsens	<i>Nächste Woche fahre ich zu meiner Großmutter.</i>				X
- bei Passivbildungen	<i>Bald wird hier gebaut werden.</i>				X
Besonderheiten bei einigen Verbgruppen					
Hilfsverben	Formenbildung, Obligatorik	X			
trennbare Verben		X			
- Syntax im Präsens	<i>Schreibt bitte die folgenden Wörter auf.</i>	X			
- Syntax Nebensatz	<i>Wir schaffen das, wenn wir jetzt anfangen.</i>		X		
- Syntax Perfekt	<i>Der Film hat noch nicht angefangen.</i>		X		
- Syntax Präteritum	<i>Und sie fuhr gegen 7 Uhr weg.</i>		X		
Verben mit nicht trennbarer Vorsilbe	<i>beginnen, entdecken, erkennen, vergessen, empfehlen, gefallen, missfallen, zerstören.</i>		X		
Verben mit Präpositionalobjekt			X		
- Syntax	<i>Sie wartet schon seit drei Stunden auf ihren Freund. Er dachte den ganzen Abend an sein neues Auto.</i>		X		
- Fragewörter (woran? versus an wen?)	<i>Auf wen wartet sie? An was dachte er?</i>		X		
- Pronominaladverbien (denke daran, dass)	<i>denken an: Denke bitte daran, dass du noch trainieren musst.</i>			X	
Reflexive Verben					
- Reflexivpronomen im Akkusativ / Dativ	<i>Ich wünsche mir ... Ich frage mich ...</i>		X		
- Syntax	<i>Ich wünsche mir eine neue CD. Was wünschst du dir?</i>		X		
- reflexive Verben mit Präposition	<i>Ich freue mich darauf, dass du kommst.</i>		X		

Verb		K 1	K 2	K 3	K 4
Reziproke Verben	<i>Sie begrüßten sich/einander.</i>			X	
Modalverben			X		
- <i>müssen, können, wollen, möchten (mögen)</i> Konjugation, Bedeutung	Notwendigkeit: Erik muss sich beeilen, die Schule fängt gleich an Möglichkeit: In den Ferien kann er endlich ausschlafen. Fähigkeit: Michael kann schon ganz gut Türkisch (sprechen). Wunsch: Er möchte ein Eis (essen). Wille: Er will nicht, dass seine Schwester seine Tasche nimmt.		X	X (Bedeutung 2)	
- <i>sollen, dürfen,</i> Konjugation, Bedeutung	Aufforderung: Susanne, Deine Mutter hat angerufen. Du solst sie zurückrufen. Erlaubnis/Verbot: Anna darf eine Stunde pro Tag fernsehen.			X	
- <i>müssen, können, dürfen, mögen</i> subjektiver Gebrauch - <i>werden</i> für Vermutungen - <i>sollen, wollen</i> subjektiver Gebrauch	Grade der Sicherheit, mit der man etwas weiß: Das mag/kann / könnte / dürfte / müsste / muss / wird stimmen Er soll durchs Fenster geflohen sein (sagt ein Zeuge). Er will die ganze Zeit zu Hause gewesen sein (sagt der Verdächtige).			X	
- Negation der Modalverben	<i>nicht müssen, nicht brauchen</i>			X	
- Syntax (§.o.)			X	X	
- ‚subjektiver‘ und ‚objektiver‘ Gebrauch	<i>Das kann stimmen. Er müsste da sein. Er kann nicht kommen. Er muss heute arbeiten.</i>		X	X	
- Modalverben und Tempora (§. dort)					
Passiv				X	
- Bildung	<i>werden + Partizip II</i>			X	
- Syntax Hauptsatz, Nebensatz (s.o.)	Verbkammer (§.o.)			X	X
- Agensangabe	<i>Das Schiff wurde von mir gebaut. Das Haus wurde durch den Sturm zerstört.</i>			X	
- Funktion von Passiv vs. Aktiv	Agens unbekannt, unwichtig, soll verschwiegen werden			X	
- bei Modalverben	<i>Das Auto muss repariert werden.</i>				X
Konjunktiv II					X
- <i>würde</i> -Form	<i>Wenn ich genügend Geld hätte, würde ich eine tolle Reise machen.</i>				X
- Hilfsverben	<i>hätte, wäre</i>				X
- einige noch gebräuchliche Formen	<i>führe, ginge, wüsste ...</i>				X
- Modalverben	<i>könnte, müsste, dürfte, sollte</i>				X
- Tempora					X
Funktionsgefüge	zur Sprache bringen, in Frage stellen				X
Partizipialattributive	Partizip I: <i>am kommenden Wochenende</i> Partizip II: <i>die geplante Reise</i>				X

weitere Wortarten		K 1	K 2	K 3	K 4
Nomen und Artikel					
- Genus	<i>der Baum, die Blume, das Tier, die Menschen etc</i>	X			
- Numerus	<i>der Tisch - die Tische das Rad - die Räder etc.</i>	X			
- Kasus	<i>das Rad, mit dem Rad etc. (siehe Ergänzungen)</i>	X			
- Nominativ	Der Baum ist noch klein..	X			
- Akkusativ	Gerd pflanzt den Baum ein.	X			
- Dativ	Ersitzt unter dem Baum .	X			
- Genitiv	Die Blätter des Baumes werden langsam gelb.		X		
- II. Deklination (Mensch-en)	<i>der Mensch, mit den Menschen der Student, dem Studenten etc.</i>		X		
- bestimmter Artikel	Der König hieß Eduard.	X			
- unbestimmter Artikel	Es war einmal ein König.	X			
- weitere Artikelwörter	deser, jeder etc. König		X		
- Deklination substantivierter Adjektive	Der Blonde gefällt mir.			X	
Pronomen					
Personalpronomen	deiktische Pronomen: <i>ich, du, Sie, wir, ihr</i> anaphorische Pronomen: <i>er, sie, es, sie (Plural)</i>	X			
- Gebrauch und Deklination	Obligatorik und Möglichkeiten der Auslassung	X			
- <i>es</i> anaphorisches Pronomen	<i>Hans hat ein neues Auto. Es war sehr teuer.</i>		X		
bei unpersönlichen Verben	Es regnet.		X		
als Subjekt	Es geht um den Trainer. Es gibt einige Probleme.		X		
als Platzhalter in der 1. Position	Es steigt ein Mann aus. (Ein Mann steigt aus).			X	
als Korrelat zum Nebensatz	Es ist gut, dass ich dich getroffen habe. (Dass ich dich getroffen habe, ist gut.)			X	
Possessivpronomen	Das ist mein Kugelschreiber.	X			
Demonstrativpronomen			X		
- <i>der, die, das</i> als Pronomen	Den habe ich von meinem Freund.		X		
- <i>dieser, diese, dieses</i>	Diese (Bilder) gefallen mir.		X		
Indefinitpronomen					
- <i>man</i>	Man braucht viel Zeit, wenn man eine Sprache gut sprechen will.		X		
- <i>etwas, nichts</i>	Ich habe nichts gesehen.		X		
- <i>ein-, kein-, mein-, welch-</i>	Hast du schon ein Computerprogramm? Ja, ich habe eins . Nein, ich habe keins . Meins funktioniert nicht. Welches meinst du?		X		
- <i>jemand, niemand</i>	Kann mal jemand helfen? Warum kommt niemand ?		X		
Adjektiv					
- Adjektiv als Prädikat / Ergänzung	Das Bild ist schief .	X			
- attributiver Gebrauch					
- Deklination nach bestimmten Artikel	Das schiefe Bild gefällt mir.	X			
- nach unbestimmtem Artikel	Das ist <u>ein</u> ganz neues Bild. .		X		
- nach Possessivpronomen	<u>Mein</u> neues Fahrrad ist toll.		X		
- nach kein	In dem Laden findet ihr <u>keine</u> guten CDs.		X		

weitere Wortarten		K 1	K 2	K3	K4
-ohne Artikel	<i>Gute CDs gibt es nur bei uns.</i>		X		
- Adjektiv als Adverb	<i>Mein Fahrrad fährt total schnell</i>		X		
- unregelmäßige Adjektive	<i>Draußen ist es schon dunkel. In dunklen Räumen habe ich Angst.</i>		X		
- Steigerung	<i>Max läuft schneller als Benni, aber Johannes läuft am schnellsten.</i>		X		
Adverb					
• lokale Adverbien	<i>Dort findet ihr gute Bücher.</i>	X			
• temporale Adverbien	<i>Dann gehen ich ins Kino.</i>	X			
• modale Adverbien	<i>Das finde ich irgendwie doof.</i>		X		
• kausale Adverbien	<i>Darum bin ich nicht hingegangen</i>		X		
• konzessive Adverbien	<i>Und ich komme trotzdem mit.</i>			X	
• konsekutive Adverbien	<i>Und so führen sie zusammen</i>			X	
Präpositionen					
- Präpositionen und Kasus (Rektion)	<i>Wir fahren zu meiner Tante. Ich schreibe an meine Tante.</i>	(X)			
- Wechselpräpositionen (+ setzen, stellen, legen)	<i>Der Füller liegt unter dem Tisch. <u>Lege</u> den Füller bitte auf den Tisch.</i>	X			
- Artikel + Präposition (am)	<i>Das Länderspiel findet am 15. Juni statt.</i>	X			
- semantische Bereiche (Ort, Zeit etc.)	<i>Die Ferien beginnen am 16. Juli. Wir machen Camping am Wannsee.</i>	X	X	X	
Modalpartikeln					
Bedeutung					
- ja auch	<i>Ich hab ja auch einige Vorschläge gemacht.</i>			X	
- denn	<i>Wann kommt ihr denn ?</i>		X		
- mal	<i>Kannst du mir mal helfen?</i>		X		
- schon	<i>Das ist mir schon klar.</i>				
- vielleicht	<i>Die Bahn ist vielleicht schief.</i>				
Stellung im Satz					
			X		
Negation					
- nein (ja / doch)	<i>Spielst du mit? – Nein. (Ja) Spielst du <u>nicht</u> mit? – Doch.</i>	X			
- kein_	<i>Ich habe keine Ahnung.</i>	X			
- nicht	<i>Ich weiß nicht</i>	X			
- Stellung	<i>Wir fahren heute nicht Wir fahren nicht nach Hamburg. Wir sind gestern nicht nach Hamburg gefahren.</i>	X	X		
- Sondernegation	<i>Wir fahren nicht heute, sondern morgen nach Hamburg.</i>		X		
- andere Negationswörter	<i>Den habe ich noch nie gesehen.</i>		X	X	

5.3. Unterrichtsmodelle

5.3.1. Sequenz zum Satzmuster <nom,akk>

Überarbeiteter Auszug aus "Grammatik im DaZ-Unterricht?"

In: Schilfblatt, Heft 10, herausgegeben vom BIL

(Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung), 2000.

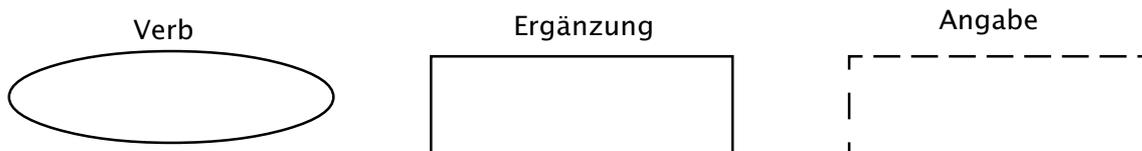
Das Satzmuster <nom, akk> ist mit Abstand das meistgebrauchte Satzmuster in der deutschen Sprache. Auszählungen deutschsprachiger Texte ergaben eine Häufigkeit zwischen 26% und 30% (vgl. Der Duden, Band 4: Grammatik, 1984). Aus diesem Grunde gilt diesem Satzmuster eine besondere Aufmerksamkeit.

Das sprachliche und damit primäre Thema der hier skizzierten Unterrichtssequenz aus dem DaZ-Unterricht einer 2. Klasse ist daher das Satzmuster <nom, akk.> und die Formenbildung der Akkusativergänzung. Dieses sprachliche Thema muss für die Vermittlung im Grundschulunterricht mit einem Sachthema verknüpft werden. Hier wird das Thema "Kleidung" gewählt. Sprachliches und Sachthema bilden im Unterricht dann eine Einheit.

Für die Durchführung der Unterrichtssequenz sind zwei Vorüberlegungen notwendig:

1. Was ist den Kindern hinsichtlich des sprachlichen Themas bekannt?

Ihnen ist bekannt, dass der Satz eine abgeschlossene Einheit ist, die sich aus verschiedenen Satzteilen (Verben, Ergänzungen und Angaben) zusammensetzt, und dass der Satz aus mindestens einem Verb und einer Ergänzung besteht. Für die visuelle Unterstützung kennen sie folgende Symbole aus dem Unterricht:



Darüber hinaus sind ihnen die drei Genera anhand der Symbolik: ▲ = maskulin, • = feminin, ■ = neutral geläufig. Sie kennen den bestimmten und unbestimmten Artikeln, trennbare Verben und die Bildung der Personalformen der Verben im Singular. Zur visuellen Unterstützung nutzen sie folgende Tabelle:

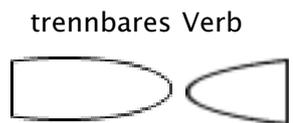
Nominativ-Ergänzung				
▲	der	Hund	ein	Hund
•	die	Katze	eine	Katze
■	das	Pferd	ein	Pferd
	die	Tiere		Tiere

2. Was sollen die Kinder lernen?

Neu in dieser Sequenz ist, dass es Verben gibt, die zwingend zwei unterschiedliche Ergänzungen für die Abgeschlossenheit des Satzes verlangen und dass sich bei der Akkusativergänzung die Artikel der maskulinen Nomen sowie die maskulinen Nomen, die den Plural mit -(e)n bilden, verändern. Zur visuellen Unterstützung wird die folgende Tabelle eingeführt:

Akkusativ-Ergänzung				
▲	der	Hund	ein	Hund
•	die	Löwen	eine	Löwen
■	die	Katze	ein	Katze
	das	Pferd	ein	Pferd
	die	Tiere		Tiere

Da sich zum Thema Kleidung eine Vielzahl trennbarer Verben anbietet, soll dieses Phänomen in dieser Unterrichtssequenz ebenfalls aufgegriffen und folgende Symbolik eingeführt werden.



Mit Orientierung an der Abhängigkeitsgrammatik, nach der das Verb mit seiner Valenz das Satzmuster bestimmt, wird folgende Terminologie eingeführt:

Das Verb ist der Boss im Satz.

Der Boss bestimmt, wie viele und welche Ergänzungen im Satz notwendig sind.

Manche Verben brauchen nur eine Ergänzung. Manche Verben brauchen zwei Ergänzungen.

Bei der Beschreibung der einzelnen Schritte wird im folgenden die explizite Spracharbeit in den Vordergrund gestellt. Es versteht sich aber von selbst, dass die Kinder sich im Unterricht auch frei und sprachlich unstrukturiert zum Thema äußern und die Lehrerin auch diese Beiträge aufgreift. Wichtig ist jedoch, dass die Kinder auf die zu übenden Strukturen hingewiesen werden und diese zu bestimmten Zeiten auch konsequent sprechend und schreibend geübt werden.

Erster Schritt

Im Kreis werden mit Hilfe der Frage *“Was ist das?”* zunächst die Nomen für die verschiedenen Kleidungsstücke mit bestimmten und unbestimmten Artikel gesammelt. Bild-Wort-Karten mit den Artikelsymbolen können das unterstützen.

Anschließend wird der Unterschied zwischen Nominativ und Akkusativ bei maskulinen Artikeln und Nomen im Vergleich zu femininen und neutralen Artikeln anhand vieler Beispiele zunächst für bestimmte und danach für unbestimmte Artikel hervorgehoben:

- *Das ist der Mantel. Aber: Ich habe den Mantel an.*
- *Das ist das Hemd. Aber: Ich habe das Hemd an. usw.*
- *Das ist ein Pullover. Aber: Ich habe einen Pullover an.*
- *Das ist eine Hose. Ich habe eine Hose an. usw.*

Nun können sich die Kinder reihum darüber austauschen, wer was anhat. Mit Hilfe der entsprechenden Fragepronomen lassen sich vielfältige dialogische Übungen gestalten:

- *Ich habe eine Hose an. Was hast du an? - Ich habe ... an. Was hast du an? usw.*
- *Wer hat einen Rock an? - Ayse hat einen Rock an. Wer hat Sandalen an? usw.*
- *Was hat Hasan an? - Hasan hat eine Sporthose an. Was hat Funda an? usw.*

Dabei wird die Veränderungen bei den maskulinen Artikeln und Nomen beim Sprechen eventuell auch mit Hilfe der Lehrerin deutlich hervorgehoben.

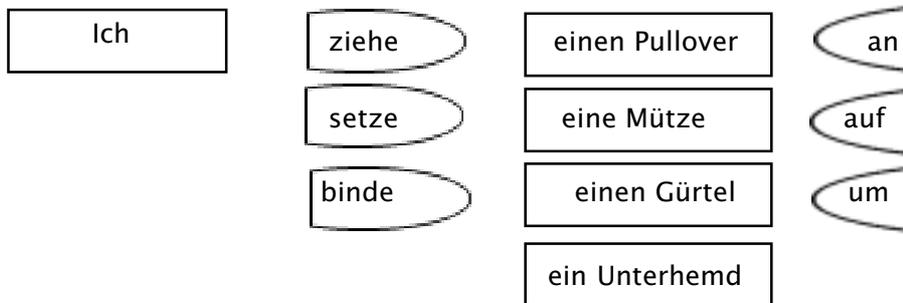
Zur visuellen Unterstützung werden an der Tafel magnetischen Symbolkarten angeheftet, mit denen die Kinder Sätze *“puzzeln”* können. Sie nehmen dazu aus jeder Spalte eine Karte und legen sie in eine Reihe. Auf diese Weise konstruieren sie einen Satz.

Ich	habe	einen Pullover	an.
Ayse	hat	eine Hose	
Hasan		Schuhe	
		ein Hemd	
Wer		was	?

Hier ist nur ein Ausschnitt wiedergeben. Es werden natürlich viel mehr Symbolkarten angeboten. Die Blankokarten sind dabei als "Freiraum" für eigenen Ideen der Kinder zu verstehen. Zum Abschluss schreiben die Kinder noch einige Sätze dieser Art in ihr Heft.

Zweiter Schritt

Ausgehend von der Frage "Was ziehst du (morgens) an (bevor du zur Schule kommst)?" können die Wörter und das Satzmuster des ersten Schritts mit den neuen Verben *anziehen*, *aufsetzen* und *umbinden* wiederholt und vertieft werden. Die Kinder sprechen in dialogischen Übungsformen und mit visueller Unterstützung eines Satzpuzzles an der Tafel mehrere Sätze des gleichen Satzmusters.



Am Ende dieses Schritts wird das abstrakte Satzmuster hervorgehoben und kurz besprochen. Dabei wird insbesondere auf die bestimmende Rolle des Verbs (der Boss) eingegangen.



Darüber hinaus wird den Kindern die kleine Tabelle der Akkusativ-Ergänzung gezeigt und im Vergleich zur Tabelle der Nominativ-Ergänzung besprochen. Die Kinder sollen noch einmal erkennen und benennen, wo die Unterschiede liegen und was gleich bleibt.

Dritter Schritt

Im Klassenraum sind für alle gut sichtbar das abstrakte Satzmuster sowie die Tabellen der Nominativ- und der Akkusativ-Ergänzung angebracht.

Mit den drei neuen Verben *ausziehen*, *absetzen* und *abbinden* wird zunächst der Unterschied von unbestimmten und bestimmten Artikel geübt. Je nachdem können die Wortbedeutungen durch die entsprechenden begleitenden Handlungen unterstützt werden.

Ich ziehe eine Jacke an. Ich ziehe die Jacke aus.
 Ich setze einen Hut auf. Ich setze den Hut ab.
 Ich binde einen Gürtel um. Ich binde den Gürtel ab.

Danach kann ein komplexes Satzpuzzle ausprobiert werden, bei dem sich die Schwierigkeiten je nach Gruppe unterschiedlich gestalten lassen:

Das Satzmuster kann um eine Angabe erweitert werden, wodurch die Sätze komplexer werden.

Es ist möglich, die Verben nur mit schwach markierter Infinitivendung anzubieten; die Kinder müssen dann die richtige Personalform des Verbs finden.

Wenn die Ergänzungen nur das Genussymbol enthalten; können die Kinder sich zwischen bestimmten und unbestimmten Artikel entscheiden und müssen die richtige Form selber finden. Die Reihenfolge der Satzteile kann umgestellt werden.

Nominativ-Ergänzung	Verb	Angabe	Akkusativ-Ergänzung	
ich	ziehen	abends	■ T-Shirt	auf
du	setzen	morgens	▲ Schlafanzug	an
Mama	binden	im Winter	• Badehose	um
▲ Junge	haben	im Sommer	Sandalen	aus
■ Mädchen		manchmal	Schal	ab
wer		wann	was	?

Mit Hilfe der Fragewörter lassen sich verschiedene dialogische Übungen durchführen.

Dabei können die Satzteile flexibel umgestellt werden. Das Satzmuster bleibt jedoch prinzipiell erhalten:

Wann zieht Papa den Schlafanzug an? - Am Abend zieht Papa den Schlafanzug an.

Wer zieht manchmal einen Rock an? - Meine Schwester zieht manchmal einen Rock an.

Was zieht Mama morgens an? - Morgens zieht Mama einen Morgenmantel an.

Vierter Schritt

Das Satzmuster und die Akkusativ-Ergänzung können nun in Form eines kleinen Ratespiels geübt werden, bei dem insbesondere das Hörverstehen noch einmal trainiert wird. Dazu spricht die Lehrerin Sätze auf einen Tonträger, von denen einige inhaltlich (!) falsch sind (z.B. Morgens ziehe ich einen Schlafanzug an.) Die Schülerinnen hören zu und geben ein vereinbartes Zeichen, wenn sie einen falschen Satz gehört haben. Dieser Satz kann nachfolgend von einer Schülerin berichtigt werden.

Die Schülerinnen können danach selber richtige und inhaltlich falsche Sätze anhand des Satzpuzzles aus dem 3. Schritt schreiben und (nachdem die Lehrerin sie ggf. sprachliche korrigiert hat) auf einen Tonträger sprechen. Anschließend hören sich alle Schülerinnen alle Sätze an und versuchen die inhaltlich falschen Sätze herauszuhören.

Fünfter Schritt

Mit Hilfe von Bildern verschiedener Kleidungsstücke lässt sich ein Quartett herstellen. Immer vier Kleidungsstücke, die sinnvoll zusammengehören, werden zu einem Quartett gruppiert (z.B. Sandalen, Schuhe, Stiefel, Turnschuhe) Auf jeder Karte steht, welche Dinge ein Quartett bilden. Angegeben ist nur das Genussymbol.

Die Kinder versuchen bei diesem Spiel von den anderen Mitspielern die Karten zu bekommen, die ihnen für ein Quartett fehlen. Dazu können sie die drei Grundformen des Satzes (Aussage-, Frage- und Aufforderungssatz) verwendet werden:

Hast	du	Akkusativ-Ergänzung	?
Ich	möchte	Akkusativ-Ergänzung	.
Gib	mir	Akkusativ-Ergänzung	!

Sechster Schritt

Abgeschlossen werden soll diese Unterrichtssequenz mit einer attraktiven und motivierenden Übungsform, bei der Grammatik und Poesie eine Einheit sind. Ausgangspunkt bilden zwei kleine für diese Unterrichtssequenz geschriebene Texte, die im ersten Teil in klarer Form das Satzmuster <nom,akk> mehrfach wiederholen, bevor in der Schlusszeile durch eine "überraschende" Wendung der Text abgeschlossen wird und dadurch eine poetische Note bekommt:

Winterwetter	Neue Sachen
Ahmed zieht den Anorak an.	Thomas hat einen neuen Anorak
Lisa bindet den Schal um.	Er freut sich.
Klaus zieht die Winterjacke an.	Ayse hat neue Schuhe.
Thanh Tien setzt die Mütze auf.	Sie freut sich.
Ricardo zieht die Stiefel an.	Hasan hat ein neues Hemd.
Und dann geht´s raus zur Schneeballschlacht.	Er freut sich.
	Klaus hat einen neuen Pullover.
	Er freut sich nicht.
	Der kratzt.

Die Kinder sollen nun diese kurzen poetischen Texte durch mehr oder weniger einfache Veränderungen nachgestalten und dabei durch Phantasie und Kreativität zu eigenen Texten gelangen. Bevor die Kinder ihre Texte schreiben muss gemeinsam mündlich überlegt werden, wie der Text variiert werden kann. Bei dem Text *Winterwetter* können zunächst die Namen und Kleidungsstücke austauschen werden, es kann das Ziel geändert werden (z.B. Schlittenfahrt) oder das ganze durch einen Überschriftwechsel (z.B. Sommerwetter) verändert werden. Bei dem Text *Neue Sachen* kann zunächst gemeinsam überlegt werden, warum neue Sachen manchmal keine Freude machen (z.B. Schuhe drücken, Sachen sind unmodern usw.). Im Anschluss an diese gemeinsamen Vorüberlegungen, die vielleicht auch an der Tafel notiert werden, schreibt dann jeder Schüler seinen Text, der jedoch die gleichen syntaktischen Strukturen enthält. Werden diese Texte dann noch hübsch illustriert, können sie sicherlich auch anderen Schülern präsentiert werden.

Man darf am Ende dieser Sequenz nicht den Fehler machen zu glauben, dass die Schülerinnen nun das Satzmuster <nom,akk> und die Akkusativ-Ergänzung beherrschen. Dies kann man nicht erwarten. Man wird dieses sprachliche Thema noch oft mit anderen Sachinhalten wieder aufgreifen und variieren müssen.

5.3.2. Vorschlag zum Mitteilungsbereich Identifizieren

Der folgende Vorschlag ist aus: *Handreichung für die Grundschule und Sekundarstufe I Deutsch als Zweitsprache*, Hamburg: Amt für Schule 1994, S. 42- 43, mit freundlicher Genehmigung des Herausgebers.

- Ziele sind:
- Sachverhalte/Gegenstände zu benennen,
 - Artikel (bestimmter/unbestimmter Artikel) richtig zuzuordnen,
 - zusammengesetzte Substantive zu erfassen,
 - die Artikel zusammengesetzter Substantive zu erkennen,
 - Zusammen- und Getrennschreibung zu untersuchen und
 - die Entwicklung des Sprachgefühls.

a) Unterrichtliche Einstiegsmöglichkeit:

Szenisches Bild im Großbilderbuch: die Familie hat gefrühstückt; Vater verabschiedet sich von Mutter; das Töchterchen leckt verschütteten Kakao von der Tischplatte; das Söhnchen guckt in den Milchtopf auf dem Herd, auf Tisch, Herd und Fußboden stehen/liegen allerlei Gefäße mit verschiedenen Getränken/Flüssigkeiten/Inhalten.

b) Mögliche Unterrichtsschritte

Benennungen	a) der Inhalte	b) der Gefäße	einander zuordnen!
	Milch	eine Tasse	
	Kakao	ein Becher	
	Tee	ein Glas	
	Kaffee	ein Topf	
	Saft	ein Krug	
	Mineralwasser	eine Kanne	
	Sprudel	eine Flasche	

Semantische Veränderung durch Tausch der Substantive

Wofür ist der Topf da?	für Milch;	Es ist ein Milchtopf. Da steht ...
Wofür ist die Flasche da?	für Saft;	Es ist eine Saftflasche. Da steht, liegt ...
Womit ist das Glas gefüllt?	mit Tee;	Da steht ein Glas Tee.
Womit ist die Tasse gefüllt?	mit Kaffee;	Hier ist eine Tasse Kaffee.

Erweiterungsmöglichkeit:

Dialogübungen, die durch die verwendeten Verben eine Akkusativform verlangen:

- Möchtest Du einen Becher Kakao?
- Gib mir bitte ein Teeglas!
- Ich möchte gern eine Tasse Kaffee.
- Holst Du mir einen Eimer Wasser?
- Nimm die leeren Mineralwasserflaschen mit!

Erarbeitungsziel: Die Stellung der einzelnen Substantive und die Schreibweise haben etwas mit dem Zustand der Gefäße zu tun: Die Teekanne kann auch leer sein.

Ich will sagen, dass ich eine Kanne meine, die für Tee benutzt wird.
Ob welcher drin ist, wird damit nicht gesagt.

Eine Kanne Tee ist mit Tee gefüllt. Ich meine den Tee, der in einer Kanne ist.

Bearbeitung des zusammengesetzten Substantivs

Wovon ist die Rede, wenn von einem Milchtopf gesprochen wird?

- von einem Topf (er ist das Grundwort; dieses liefert den Artikel für das zusammengesetzte Substantiv).

Wodurch wird die Art des Topfes bestimmt?

- durch den Inhalt: Milch (das Bestimmungswort).

Erweiterungsmöglichkeiten:

Es gibt noch viele andere Gefäße und Inhalte, die in dieser Weise ein Verhältnis zueinander haben können. Dafür lassen sich auch andere Bilder finden, Tafelbilder oder Symbole zeichnen, Bild-Wort-Karten anfertigen und/oder die Dinge selbst in den Unterricht mitbringen:

- ein Eimer Wasser
- ein Karton Nägel
- ein Waschmittelpaket
- eine Tube Zahncreme
- eine Dose Erbsen
- ein Marmeladenglas
- ein Ballnetz
- ein Sack Kartoffeln

Anmerkung: Die Teileinheiten können auch in anderer Reihenfolge bearbeitet werden. Nach Bedarf und Sprachfähigkeit der Kinder kann auch nur ein Teil gesondert eine Einheit bilden.

5.3.3. Satzmusterübungen mit einem Bilderbuch

Eric Carle: Die kleine Maus sucht einen Freund. Hildesheim: Gerstenberg 1985.	<p>In <i>Die kleine Maus sucht einen Freund</i> von Eric Carle werden mehrere verschiedene Satzmuster verwendet:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Die kleine Maus läuft von Tier zu Tier und sucht einen Freund. Eingeleitet wird dies durch den gleichlautenden Satz mit gleichlautender Frage: Da lief die Maus zum nächsten Tier und fragte: "Wollen wir Freunde sein?" (im Text ohne Anführungszeichen). ➔ Sie erhält jeweils eine negative Antwort, die nach folgendem Muster formuliert ist: Nein, brüllte der Löwe und schüttelte seine Mähne. Nein, wieherte das Pferd und graste weiter. <p>Die Tiere antworten in der ihnen entsprechenden Weise und wenden sich wieder einer ihnen entsprechenden Tätigkeit zu.</p>
Verzögertes (Vor-)Lesen	<p>Das Buch wird verzögert präsentiert und zunächst abgebrochen, bevor die kleine Maus die andere Maus trifft (auch wenn die Kinder das Buch bereits kennen). Die Kinder im Anfangsunterricht werden bei entsprechender Vorlesetechnik spätestens nach der dritten Wiederholung zunächst die Frage und schließlich auch den Satz mitsprechen. Sie können auch bereits vor dem Umblättern durch den am Bildrand zu erkennenden Schwanz (ggf. in der Erstsprache) erraten, welches Tier die kleine Maus diesmal fragt. Nach dem Umblättern erscheint die Antwort; die Kinder können das Tier anhand des Bildes (ggf. jetzt auch in der Zweitsprache) benennen, bevor dann im Text mittels des oben skizzierten Satzmusters das Tier, seine Ausdrucksform (brüllen, wiehern, blöken etc.) und eine seiner Tätigkeiten benannt wird. Der Wortschatz wird - soweit möglich - aus dem Kontext und dem Vorwissen der Kinder über Tiere erschlossen, ggf. pantomimisch vermittelt.</p>
Übungen zu Fragen und Antworten	<p>Nach der ersten Textpräsentation (bis zur genannten Stelle) werden Fragen und Antworten betrachtet:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Das Fragemuster wird paraphrasiert: Wollen wir zusammen spielen? und auf andere Situationen übertragen: Wollen wir auf den Schulhof gehen? Denkbar sind auch Umformungsübungen: Willst du mein Freund / meine Freundin sein? Wollt ihr unsere Freunde sein? ➔ Die Antworten der Tiere werden erweitert - z.B. durch Begründungen wie: "Nein", brüllte der Löwe, "du bist mir viel zu klein."
Übungen zu und-Verbindungen	<p>In einem zweiten Durchgang ergänzen die Schüler die Namen der Tiere und/oder die genannte Ausdrucksform und eventuell auch die angesprochene Tätigkeit. Entscheidend ist dabei die Verbindung von wörtlicher Rede und Begleitsatz sowie die Fortführung des Satzes mit und, was die beiden Verben im Satz verbindet. Auch hier sind Transferübungen auf alltägliche Situationen möglich: Holt die Stifte raus! (oder eine andere, sich häufig wiederholende Aufforderung der Lehrkraft), sagte, schrie, bat etc. Frau /Herr Sowieso und ging zur Tafel, drehte sich um, wartete ab etc. Ähnliches lässt sich auch mit typischen Schüleräußerungen durchspielen.</p>
Emotionen versprachlichen	<p>Erst nachdem diese Strukturen nachvollzogen sind, wird das Ende der Geschichte einbezogen. Die Kinder erraten die andere Maus am linken Bildrand, hören und freuen sich vermutlich über ihre Zustimmung, ein Freund oder eine Freundin zu werden, begleiten die beiden in ihr Versteck und werden auf die Gefahr durch die während der ganzen Zeit am unteren Bildrand lauende Schlange aufmerksam.</p>
Interkulturelles Lernen	<p>Es schließt sich ein Gespräch über das Buch und seinen interkulturellen Gehalt an: Warum sagen alle großen Tiere nein und die kleine Maus ja? Können sich nur gleiche (Tiere) befreunden? Warum verkriechen sich die Mäuse oder kuscheln sie sich aneinander? Diese Fragen lenken das Interesse auf Eric Carles Verständnis vom Zusammenhalt gleicher, kleiner Tiere, die am Desinteresse der großen Tiere scheitern und sich schließlich in ihr Mauseloch zurückziehen; im übertragenen Sinn wird</p>

hier das Verhältnis von Minderheit und Mehrheit und der gescheiterte Versuch, miteinander (statt nebeneinander) zu leben, thematisiert. Fragen wie: Warum habt ihr, warum hat die kleine Maus die gefährliche Schlange nicht bemerkt? Sind denn die anderen Tiere (z.B. der Löwe) nicht auch sehr gefährlich für die Maus? lenken das Interesse auf die Gefahr (von außen, von den großen Tieren, von der Mehrheit), in die sich die kleine, mutige Maus begibt und erklären das Bedürfnis nach Rückzugsmöglichkeiten. So gelesen wirkt das Buch interkulturell wenig motivierend. Um diesen Eindruck so nicht stehen zu lassen, können die Schüler überlegen oder in einem Rollenspiel erproben, was die kleine Maus den ablehnenden Tieren entgegen könnte. Denkbar ist auch, dass sie für die beiden Mäuse eine Strategie entwickeln, doch noch mit den anderen zusammen zu sein.

Eine andere Möglichkeit ist die Einbeziehung des Bilderbuchs *Bobo und Susu* von Rafik Schami, das sprachlich sehr viel anspruchsvoller ist und sich deshalb weniger gut für systematische Spracharbeit mit DaZ-Anfängern, aber sehr gut für interkulturelles Lernen eignet. Es schildert, wie sich der Elefant Bobo in die Maus Susu verliebt und nach einigen Wirren in vertauschten Rollen (Bobo wird eine Maus, Susu ein Elefant) und (deshalb?) glücklich mit ihr zusammenlebt. Die Handlung lässt sich anhand der Bilder in einer dem Sprachstand der Kinder angemessenen Sprache erzählen. Eine vertiefende Bearbeitung des Buches muss sich nicht unbedingt anschließen, auch wenn sie interkulturell sehr erhellend sein kann (vgl. Rösch 1997, S. 178ff).

Schami, Rafik
(Text) /
Erika Rapp
(Bilder):
*Bobo und Susu.
Als der Elefant
sich in eine Maus
verliebte.*
München:
Jungbrunnen
Verlag 1986.

5.3.4. Vergleiche in und mit einem Bilderbuch

In *Klein sein ist nicht einfach* von Can Göknil geht es um das Verhältnis von Groß und Klein als Metapher für Kompetenz und Anerkennung bzw. Inkompetenz und Ausgrenzung. Ein kleiner, schwarzer Vogel erkennt, unmittelbar nachdem er aus dem Ei geschlüpft ist, sein Kleinsein im Verhältnis zu anderen Tieren. Außerdem kann er (noch) nicht fliegen und nicht singen. Seine Eltern trösten ihn damit, dass er noch "klein" sei. Er macht sich auf den Weg sein vermeintliches Defizit zu kompensieren. Schließlich setzt er sich auf ein Riesenei, damit er als Mutter des aus schlüpfenden Vogels endlich als Großer anerkannt wird. Das klappt auch, obwohl er im Verhältnis zu dem ausgeschlüpften Strauß immer noch klein erscheint. In Ausübung seiner Mutterpflichten wird er zwar älter, lernt fliegen und vermutlich auch singen. Doch er bleibt klein. Sein Junges dagegen ist von Anfang an viel größer als er selbst und wächst immer weiter. Fliegen lernt dieser Strauß allerdings nicht, was ihn zu dem Schluss kommen lässt: "Groß sein ist auch nicht einfach!"

Göknil, Can:
*Klein sein ist
nicht einfach ...*
(Aus dem
Türkischen von
Helga Daygeli-
Bohne und
Yildirim Daygeli.)
Frankfurt/M.:
Daygeli 1987.
(Originalausga-
be: Küçük
Olmak. Frank-
furt: Daygeli
1987)

In diesem Bilderbuch dominieren die Bilder, die verschiedene Tiere und Ereignisse des Handlungsverlaufes auf wesentliche Merkmale reduziert darstellen. Der Text fließt in die ganzseitigen Bilder ein und unterstützt oder ergänzt die Erzählung der Bilder. Durch den geringen Textumfang, die einfache Sprache und die Dominanz der Bilder eignet sich dieses Bilderbuch für einen Einsatz bereits während des frühen Schriftspracherwerbs (vgl. 4.4.). Interkulturell ist zum einen interessant, dass diese Bildergeschichte die Starrheit überwindet, mit der Gegensätze wie groß / klein, stark / schwach, erfolgreich / erfolglos, mächtig / machtlos usw. an bestimmte Personengruppen oder an ein bestimmtes Alter gebunden werden. Rezipiert im Kontext des hierarchischen Verhältnisses von Mehrheit und Minderheit (denkbar sind natürlich auch andere hierarchische Verhältnisse wie Schwarz und Weiß, Alt und Jung) gibt diese Fabel auch eine Anregung, wie "Kleine" ihre unbefriedigende Situation überwinden können und sich selbstbestimmt in die Rolle von "Großen" begeben können.

Im Unterricht sollte das Buch zunächst ganz (vor-)gelesen werden (in türkischsprachigen Gruppen ggf. zunächst in der türkischen Fassung). Dabei leisten die Bilder eine wichtige Semantisierungshilfe. Zentrale, wiederkehrende Sequenzen (Die Kleinen können das nicht!, Klein sein ist nicht einfach!) können die Kinder mitsprechen.

Text
erschließen

Steigerung / Vergleiche anstellen	Das Buch beginnt mit der Feststellung: Er war klein. Kleiner als die Schlange, als der Panter, als die Ziege, als der Fuchs. Die Kinder nennen weitere Tiere, die größer sind als der Vogel, überlegen aber auch, welche kleiner sind als er und wer gleich groß ist wie der Vogel. Durch die Einbeziehung anderer Adjektive und ihrer Gegensätze (stark - schwach, jung - alt, dick - dünn, lustig - traurig etc.) wird nicht nur das Prinzip der Bildung der Grundform und des Komparativs deutlich, sondern auch, dass diese Vergleiche je nach Perspektive unterschiedlich ausfallen. Übertragen auf den Strauß und ‚seine Mutter‘ wird die Relativität und auch Belanglosigkeit dieser Vergleiche deutlich. Dazu bilden die Schüler Sätze über das Größenverhältnis, das Alter und ihre Empfindungen. Dies kann zu einem Vergleich der Erkenntnisse <i>Klein sein ist nicht einfach</i> und <i>Groß sein ist auch nicht einfach</i> führen: Was ist schwerer - klein oder groß sein? Ist es gleich schwer? Ist es für Große schwer, groß zu sein und für Kleine, klein zu sein? Oder ist es umgekehrt?
Übung zur Zeitform	Sie können zusammentragen, zunächst was der kleine Vogel kann und was er nicht kann, was er noch nicht kann und was er nie können wird, anschließend was der Strauß kann, nicht kann und nie können wird. Damit wird auf den Zeitfaktor (wenn auch nicht unbedingt als grammatische Kategorie) hingewiesen. Da der Text im Präteritum verfasst ist, können die Schüler den Text in Präsens umformen - z.B. indem sie beschreiben, was der Vogel auf den Bildern macht, oder den Text anhand der Bilder im Präsens zusammenfassen.
Vergleich mit der türkischen Ausgabe	Die Tatsache, dass dieses Buch in zwei Ausgaben (einer deutschen und einer türkischen) vorliegt, sollte didaktisch nicht ungenutzt bleiben. Nachdem den Kindern beide Fassungen vorliegen, wird überlegt, warum der Titel im Türkischen „Küçük Olmak“ (deutsch: Der kleine Vogel) und im Deutschen „Klein sein ist nicht einfach“ heißt und warum in der türkischen Ausgabe das Zerbrechen des Eies ebenfalls mit KNACK (der deutschen Umschreibung des Geräuschs) angegeben ist. Ältere Schüler können sich auch der Frage des Erzählstils zuwenden: Die türkische Fassung enthält Wendungen aus Märchen (es sei, soll so gewesen sein), während die deutsche Fassung eher sachlich gestaltet ist. Im türkischen Text wird rätselhaft von einem riesigen, großen Vogel gesprochen, während im deutschen Text schlicht ein Strauß aus dem Ei schlüpft. Auch wird die Distanz zum Leser durch liebevolle Formulierungen wie „bizim kus“ (unser Vogel) weit stärker abgebaut als im deutschen Text.

5.4. Neue Medien im DaZ-Unterricht

Neue und alte Medien im Verbund	Mit „neuen Medien“ im Unterricht bezeichnet man den Einsatz von Software und die Nutzung des Internet. Neben den „neuen“ Medien haben die bekannten Medien weiterhin eine hervorragende Rolle; hier sind für den Deutsch- und DaZ-Unterricht die gedruckten Materialien zu nennen (Lehrbücher, Arbeitsbücher, kopierte Zeitungstexte etc.) und speziell für die Sprachförderung produzierte Audiomaterialien auf Kassette oder CD. Moderner Sprachunterricht - und dies gilt zukünftig vermutlich auch für den Bereich Deutsch als Zweitsprache - zeichnet sich u.a. durch die Nutzung eines Medienverbundes aus: neben das Lehrbuch, Audiomaterialien und Video treten multimediale CD-ROMs und die Nutzung des Internet.
---------------------------------------	--



[http://
www.forum-
daf.de/](http://www.forum-daf.de/)

Für den Bereich Deutsch als Fremdsprache ist dieser Medienverbund bereits in Ansätzen realisiert. Dies gilt auch für einige DaF-Lehrwerke für Kinder und Jugendliche, die teilweise im DaZ-Unterricht eingesetzt werden. So gibt es für das Lehrwerk *Sowieso* neben den klassischen Materialien und Unterrichtshilfen eine multimediale CD-ROM und umfangreiche Zusatzangebote für Lehrkräfte. Ähnliches gilt für die

Lehrwerke *Deutschmobil* oder *PingPongNeu*. Einen Überblick über entsprechende Verlagsprogramme und Zusatzangebote bietet das Internet-Portal "forum-daf".

In Bezug auf die unterschiedliche, zur Verfügung stehende Software werden im allgemeinen drei Programmtypen unterschieden (vgl. Rüschoff/Wolff 1999):

- PC-Standardprogramme als Werkzeug
- geschlossene Tutorenprogramme
- Autorenprogramme

3 Programm-
typen:

Zu den Standard-Programmen gehören die üblichen Textverarbeitungsprogramme mit Rechtschreibprüfung, Datenbankprogramme, elektronische Wörterbücher auf CD-ROM (z.T. mit der Option, die Wörter auch zu hören), multimediale Lexika, Zeitschriften, digital aufbereitete Bücher etc. Alle diese Programme lassen sich sinnvoll im DaZ-Unterricht nutzen, auch wenn erst wenig diesbezügliche didaktische Hilfen zur Verfügung stehen.

Standard-
Programme

Tutoriell geschlossene Programme, wie sie etwa für den Fremdsprachenunterricht vorhanden sind (vgl. z.B. *English Coach* oder *Franciel*) liegen bisher nur für den DaF-Unterricht vor, können aber im Einzelfall auch für DaZ genutzt werden. Ob Ähnliches auch für entsprechende Programme möglich wäre, die für den muttersprachlichen Deutschunterricht auf dem Markt sind, bliebe zu prüfen.

Tutoren-
programme

Zu den entscheidendsten Problemen bei allen Programmen gehören a) die Eingeschränktheit der Übungsformen und b) das meist völlig unzureichende Feedback. Die gängigen Übungsformen sind Zuordnungsübungen, Lückentexte, Ankreuzaufgaben und die Möglichkeit, Textelemente an die richtige Stelle zu ziehen. Zu den wenigen Programmen, die darüber hinausgehen, gehören die für fortgeschrittene Lernende konzipierten landeskundlichen Multimedia-Programme aus der Serie "Einblicke" des Goethe-Instituts, die in Satzbaumaschinen auch semantische Operatoren verwenden; d.h. z.B. bei der Verwendung von Modalverben Vorentscheidungen verlangen, ob man Aufforderungen, Ratschläge etc. realisieren will.

Das Feedback, das bei den meisten Programmen geboten wird, ist in zweierlei Hinsicht oft problematisch. Zum einen kommt es nicht selten vor, dass sinnvolle Lösungen nicht als korrekt anerkannt werden, weil bestimmte Lösungsmöglichkeiten nicht vorbedacht waren. Zum anderen fehlen meistens Lernhilfen und konkrete Hinweise auf die Art des Fehlers. Mit Hinweisen wie "das ist noch nicht ganz richtig, versuche es noch einmal" ist den Lernenden wenig geholfen und auch die farbliche Markierung der bereits richtigen bzw. noch falschen Buchstaben stellt nur ein sehr eingeschränktes Feedback dar.

Eine Stärke multimedialer Programme stellt die Einbindung verschiedener Fertigungsbereiche dar; dies gilt insbesondere für das Hörverstehen. Auch die Möglichkeiten zum Training der Aussprache haben sich aufgrund der zunehmenden Leistungsfähigkeit der Rechner und Programme in den letzten Jahren stark verbessert. Programme wie "Tell me more (Erzähl mir mehr)" erlauben bei guter Spracherkennung nach Silben, Wörtern und Äußerungseinheiten getrennt die eigene Aussprache zu trainieren. Aber auch hier gilt leider, dass diese Programme im Prinzip eher für Deutsch als Fremdsprache und für jugendliche und erwachsene Lernende gedacht sind.

Während die tutoriell organisierten Programme relativ festgelegte Lernwege anbieten, erlauben Autorenprogramme, Programme selber zu gestalten und stellen damit ein offenes Medium dar. Bei den Autorenprogrammen lässt sich unterscheiden zwischen Programmen, die in erster Linie Arbeitshilfen für den Unterrichtsalltag anbieten (wie z.B. *Übungsblätter per Mausclick* oder *Zarb*) und andere wie *Toolbook*, *Bookmaker* oder *mmtools*, die komplexe Instrumente darstellen, mit denen auch multimediale Anwendungen selbst erstellt werden können, die aber natürlich auch entsprechend mehr Einarbeitung und Arbeitsaufwand erfordern.

Autoren-
programme

Schüler entwickeln Arbeitsblätter für Schüler	Zu den interessanten didaktischen Anregungen im Bereich der neuen Medien gehört der Vorschlag von Michael Koenig (1999), die Schüler selbst mit Hilfe der genannten Arbeitshilfen Arbeitsblätter für ihre Mitschüler entwickeln zu lassen.
Internet im Unterricht	<p>Als neues Medium, was sich in mancherlei Hinsicht besonders gut für die Aufgaben des DaZ-Unterrichts eignet, gilt das Internet. Es bietet u.a. gleichzeitig:</p> <ul style="list-style-type: none"> → umfassende Informationsmöglichkeiten z.B. landeskundlicher Art, → sprachbezogene Informationen durch Wörterbücher und Lexika, → sprachbezogene Übungsmöglichkeiten durch Online-Programme, → die unterschiedlichsten Informationsmöglichkeiten z.B. über die verschiedenen Herkunftsländer (von privaten Fotoausstellungen bis zu offiziellen Homepages der Länder), → es schafft dabei für mehrsprachige Schüler die Möglichkeiten ihre besonderen Sprachkompetenzen in den Unterricht einzubringen, → es eröffnet über Emails, Chaträume oder eigene Diskussionsforen besondere Möglichkeiten realer Kommunikation, → es erlaubt über klassen- oder schuleigene elektronische "Pinnwände" neue Formen der Diskussion, → und gibt schließlich über die Gestaltung klasseneigener Homepages und Webseiten Möglichkeiten für produktiven und kreativen Sprachgebrauch.
Internetadressen für Lehrkräfte	<p>Gleichzeitig finden sich auch für Lehrkräfte selbst zahlreiche Möglichkeiten der Information. Dabei sind folgende Internetadressen hilfreich:</p> <ul style="list-style-type: none"> → der Deutsche Bildungsserver: http://www.bildungsserver.de/ mit Adressen aller regionalen und europäischen Bildungsserver → als Überblick zu Berlin: http://www.bildungsserver.de/landbe.html → der Berliner Bildungsserver: http://bebis.cidsnet.de/ → über Computereinsatz für das Fach Deutsch / Lernsoftware: http://www.schule.de/bics/cif/deutsch/software/lsw.html → DaZ in Berlin: http://bebis.cidsnet.de/faecher/feld/interkultur/index.html bzw. http://ods.schule.de/bil/verzeichnis/daz.html → das "Software Dokumentations- und Informationssystem" SODIS (http://www.sodis.de/) bzw. die "Datenbank Bildungsmedien" (http://www.sodis.de/db-bm/home.phtml) mit umfassenden Darstellungen von (Lern-)Software (und bei der DBM anderen Medien wie Video). → aus dem DaF-Bereich ist die Homepage des Goethe-Instituts besonders wichtig (http://www.goethe.de/), → einen guten Überblick über die Situation für Deutsch als Fremdsprache bietet außerdem der Beitrag „DaF goes Internet“ von Eva Breindl (http://www.ids-mannheim.de/grammis/orbis/daf/daframe1.html). <p>Weitere Internetadressen bieten einschlägige Linklisten und Internet-Einführungen. Als einführende Literatur können Publikationen aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache empfohlen werden. Einen guten Einstieg mit Anregungen für den Unterricht bieten das Heft 22 der Zeitschrift <i>Fremdsprache Deutsch</i> mit dem Themenschwerpunkt "Neue Medien im Deutschunterricht" (1999) und das Heft "Deutsch als Fremdsprache - Projekte im Internet" von Reinhard Donath (1998). Als Grundlagenwerk für den Einsatz von neuen Medien allgemein ist "Fremdsprachen lehren und lernen in der Wissensgesellschaft, zum Einsatz der neuen Medien in Schule und Unterricht" von Bernd Rüschoff und Dieter Wolff (1999) zu empfehlen. Wichtig ist vielleicht noch der Hinweis, dass die sich ungeheuer rasch verändernden technischen Bedingungen es mit sich bringen, dass Software-Entwicklung und</p>

didaktische Konzepte Mühe haben, entsprechend schnell neue Produkte und Konzeptionen vorzulegen. Dies führt einerseits zu immer besseren technischen Möglichkeiten für den Computereinsatz im Unterricht, andererseits ergibt sich als Konsequenz, dass aufgrund der meist geringen ökonomischen Ressourcen an den Schulen Kaufentscheidungen bezüglich der Software sehr sorgfältig abgewogen werden sollten¹³.

5.5. Grammatiken

Wenn man Deutsch als Zweitsprache unterrichtet und in Bezug auf Strukturen und Regularitäten des Deutschen Beschreibungen sucht, stehen einem in erster Linie drei Typen von Grammatiken zur Verfügung: umfassende wissenschaftlich-systematisch ausgerichtete Grammatiken, kontrastive, meist zweisprachige Grammatiken und so genannte „*Lernergrammatiken*“, d.h. grammatische Nachschlagewerke für Deutschlerner. Daneben enthalten natürlich auch Lehrwerke für Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache Darstellungen der zu unterrichtenden sprachlichen Strukturen.

3 Typen von Grammatiken

Unter den wissenschaftlich-systematischen Grammatiken sollen hier v.a. vier Erwähnung finden. Als erste Einführung in einen Themenbereich der Grammatik ist das *Handbuch der deutschen Grammatik* von Hentschel/Weydt besonders geeignet. Es gibt neben einer sehr verständlich geschriebenen Darstellung des jeweiligen Bereichs in sehr vielen Fällen auch Hinweise, wie dieser Bereich in anderen Grammatiken bzw. grammatischen Ansätzen beschrieben wird. Aus diesem Grunde eignet sich das Werk besonders gut zur ersten Orientierung. Gleichzeitig werden auch immer wieder Vergleiche zu anderen Sprachen gezogen (insbesondere Englisch, Französisch und Serbokroatisch), ohne allerdings den Anspruch zu erheben, kontrastiv zu sein. Konjugationstabellen oder eine möglichst umfassende Auflistung aller sprachlichen Besonderheiten und Ausnahmen wird man dagegen hier nicht finden.

Hentschel/
Weydt:
Handbuch der
deutschen
Grammatik

Dies ist eher der Anspruch der *Duden-Grammatik*, die mit vielen Tabellen, Beschreibungen und Hinweisen zu Regeln, Ausnahmen und Einzelfällen immer noch ein unentbehrliches Nachschlagewerk darstellt.

Duden-Grammatik

Als eine der besten Grammatiken für DaF- und DaZ-Lehrkräfte gilt nach wie vor die *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht* von Helbig/Buscha. Diese sehr umfassende systematische Beschreibung des Deutschen ist am Herder-Institut in Leipzig entstanden, an dem Deutschlernende unterrichtet wurden. Die Grammatik ist in ihrem theoretischen Ansatz eine Valenzgrammatik und auch aus diesem Grunde besonders für die Vorbereitung auf den DaZ-Unterricht geeignet. Als Valenzgrammatik kann auch die *Grammatik* von Engel eingestuft werden, auch wenn die Darstellung auch hier weit über Probleme der (Verb-) Valenz hinausgeht. Auch in dieser Grammatik finden sich viele, für Lehrkräfte aufschlussreiche Darstellungen grammatischer Strukturen.

Engel:
Deutsche
Grammatik

Es ergibt sich aus der Komplexität von Sprache, dass bei dem Versuch, sie möglichst umfassend zu beschreiben, dies nicht immer vollkommen gelingt. Aufgrund des theoretischen Ansatzes der Autoren und ihrer unterschiedlichen Interessen unterscheidet sich auch die Gewichtung einzelner Themen. Außerdem können solche Grammatiken nicht für alle Bereiche die nur schwer überschaubare Menge wissenschaftlicher Veröffentlichungen umfassend verarbeiten und schließlich fehlen für nicht wenige Bereiche, die für den DaZ-Unterricht von Bedeutung sind, noch einschlägige Untersuchungen. Da sich die unterschiedlichen Grammatiken aber z.T. gut ergänzen, sollte eine gut bestückte Lehrhandbibliothek nach Möglichkeit verschiedene Grammatiken umfassen.

Verwendung
mehrerer
Grammatiken

¹³ Erwähnte Programme: Einblicke. Folge 1 Miteinander.
Goethe-Institut & DKF Multimedia GmbH. 2000.
Mertens, Meinolf. Übungsblätter per Mausclick. Ismaning: Hueber 2000.
Tell me more (Erzähl mir mehr). Berlin: Cornelsen. 2001.
Zybura, Hans. ZARB. [2b]. 1994. Bielefeld, Hans Zybura.

Kontrastive Darstellungen Da DaZ-Lehrkräfte es im Allgemeinen mit Schülern unterschiedlicher Ausgangssprachen zu tun haben, soll hier nicht weiter auf kontrastive Grammatiken eingegangen werden. Es sei nur der Hinweis gegeben, dass inzwischen zahlreiche umfassende kontrastive Darstellungen vorliegen (etwa für Deutsch-Spanisch, -Französisch, -Polnisch, -Serbo-Kroatisch, -Rumänisch u.a.m.; vgl. Literaturhinweise). Einen Überblick zum aktuellen Stand kontrastiver Arbeiten findet sich auch im Handbuch Deutsch als Fremdsprache (Helbig u.a. 2001) mit Beiträgen zu 23 Sprachen, darunter auch Deutsch-Türkisch. Einige der DaZ-Rahmenpläne bzw. -Handreichungen anderer Bundesländer (s.u.) enthalten ebenfalls Sprachvergleiche. Alle enthalten Informationen zur Schrift bzw. Schreibung und Hinweise auf grammatikalische Unterschiede, manche enthalten auch kommunikative Vergleiche und benennen die Lernschwierigkeiten von Kindern mit dieser Ausgangssprache. Daneben gibt es für die traditionell besonders häufig vertretenen Sprachen von Arbeitsmigranten auch kontrastive Einführungen speziell für Lehrkräfte (vgl. Literaturhinweise).

Lernergrammatiken - auch für Lehrkräfte Der Anspruch der wissenschaftlichen Grammatiken, möglichst umfassend sprachliche Strukturen zu beschreiben, kann die Schwierigkeit mit sich bringen, im Schulalltag zu erkennen, welche Aspekte entsprechender grammatischer Themen für den Unterricht relevant sind. Hier hilft ein Blick in so genannte Lernergrammatiken, deren Autoren versuchen, die für das Erlernen eines bestimmten sprachlichen Bereichs relevanten Regularitäten und Zusammenhänge lernergerecht darzustellen. Besonders für den Bereich Deutsch als Fremdsprache liegen inzwischen zahlreiche Lernergrammatiken vor. Da sie überwiegend auch für Anfänger gedacht sind, bieten verschiedene Grammatiken zweisprachige Ausgaben für zahlreiche Sprachen an, meist ohne allerdings kontrastiv angelegt zu sein.

Aus der Vielzahl der Grammatiken seien genannt: das *Lehr- und Übungsbuch zur deutschen Grammatik* von Dreyer/Schmidt, das in traditioneller Terminologie sehr einfach die wichtigsten grammatischen Bereiche für die ersten Lernjahre darstellt und in zahlreiche Sprachen übersetzt ist (u.a. Italienisch, Polnisch, Russisch und Spanisch). Die in dem Buch enthaltenen Übungen sind allerdings für Anfänger auf Grund des Wortschatzes meist zu schwer und daher für den DaZ-Unterricht wenig geeignet. Eher an Anfänger wendet sich dagegen die *Grundstufengrammatik für Deutsch als Fremdsprache* von Reimann. Diese ist ebenfalls in mehreren Sprachen erschienen (u.a. Griechisch, Italienisch, Polnisch, Spanisch und Russisch) und zeichnet sich durch einen klaren Aufbau der einzelnen Abschnitte aus. Zu dem Lehrwerk *Sprachkurs Deutsch* ist die *Grundgrammatik Deutsch* von Kars/Häussermann erschienen, die ebenfalls insbesondere für Anfänger grammatische Themen anschaulich darstellt. Sie ist einer vereinfachten Form der Verb-Dependenz-Grammatik verpflichtet. An der Verb-Dependenz-Grammatik ist ebenfalls das *Grammatikheft* von Vorderwülbecke orientiert, das einen knappen Überblick über die wichtigsten grammatischen Themen des Anfängerunterrichts gibt und zu einzelnen Regelmäßigkeiten Merkwörter und andere Memorisierungshilfen für Lernende anbietet. Für türkische Lernende sei schließlich noch das zweisprachige Lehrwerk *Türkler için Almanca ders kitabı - Lehrbuch Deutsch für Türken* genannt, das zweisprachige und kontrastive Grammatikkapitel enthält.

Für fortgeschrittenere Lerner sei v.a. die *Grammatik mit Sinn und Verstand. Übungsbuch für Fortgeschrittene* von Rug/Tomaszewski empfohlen. Ebenfalls für fortgeschrittene Lerner sei die *Grammatik in Feldern. Ein Lehr- und Übungsbuch für Fortgeschrittene* von Buscha u.a. erwähnt, die nicht nach sprachsystematischen Gesichtspunkten aufgebaut ist, sondern für bestimmte "Felder" wie "Feld der Begründung" oder "Feld der Bedingung" unterschiedliche sprachliche Mittel zusammenstellt.

All diese Lernergrammatiken stammen aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache und sind für Jugendliche und Erwachsene gedacht. Dies hat natürlich Auswirkungen auf die Darstellung und den Wortschatz und lässt ihren Einsatz im DaZ-Unterricht problematisch erscheinen. Dennoch bieten diese Lernergrammatiken auch DaZ-Lehrkräften wertvolle Hinweise darauf, welche Aspekte bei der Vermittlung eines sprachlichen Bereichs besonders zu beachten sind.

5.6. Lehrwerke

Die meisten der vorliegenden Lehrwerke sind weniger für die zweitsprachliche als vielmehr für die fremdsprachliche Lernsituation konzipiert, dennoch können sie Lehrkräften auch Anregungen für den DaZ-Unterricht geben. Lehrkräfte mit wenig Erfahrungen im Unterrichten von DaZ sollten sich durchaus relativ eng an einem Lehrwerk orientieren, um die sprachliche Progression zu strukturieren, fremd- bzw. zweitsprachdidaktische Übungsformen zu etablieren und Sprach- mit Sachthemen zu verbinden. Für erfahrene Lehrkräfte empfiehlt sich dagegen, mehrere Lehrwerke gleichzeitig als ‚Steinbruch‘ zu benutzen, d.h. gezielt Lektionen, Übungen, Themen herauszugreifen oder sich am sprachdidaktischen Ansatz, ggf. auch der grammatischen Progression zu orientieren, um daraus einen zielgruppengerechten DaZ-Unterricht zu gestalten.

Lehrwerke als
'Steinbruch'

Kasperletheater rund ums Jahr ist ein handlungsorientierter mündlicher Kurs für das Deutschlernen mit Kindern im Alter von 5 bis 8 Jahren in Kindergärten und Grundschulen. Es besteht aus einem Handbuch mit einer Sammlung von Gedichten, Liedern, Reimen und Spielen zum Fremdspracherwerb. Ziel ist eine Interesse weckende Einführung in die deutsche Sprache und Kultur, wobei als Präsentationsform das Puppentheater und ein dramenpädagogischer Ansatz gewählt wurde. Der Lernstoff ist in Monate eingeteilt. Deshalb enthält das Lehrerhandbuch zunächst jeweils die "Themen des Monats" und die dazugehörige Wortschatzliste, anschließend eine detaillierte Beschreibung des Vorgehens im Unterricht.

Darstellendes
Spiel im DaZ-
Unterricht

Iks ist da! ist ein Videosprachkurs für Kinder ab 6 Jahren, das ergänzend zur kommunikativen Spracharbeit im DaZ-Unterricht eingesetzt werden kann. Der Akzent liegt auf der sprachlichen Darstellung und Verarbeitung der Lebenswirklichkeit von Minderheitenkindern in Deutschland. Durch die Geschichten führt Iks, eine außerirdische Figur, die zwischen Zeit und Raum wandert, ihre Gestalt ändert und mit allen befreundet ist.

Videokurs mit
einer Außerirdischen

Huckepack enthält Unterrichtsvorschläge zum ganzheitlichen Lernen und konzentriert sich auf darstellendes Spiel im Unterricht mit Schülern im Alter von 8 bis 11 Jahren. Das Materialbuch enthält Arbeitsblätter mit Bildvorlagen und Übungen zur Festigung von Strukturen und Wortschatz sowie zur Entwicklung der Fertigkeiten Hören und Lesen. Das Lehrerhandbuch gliedert die Lernschritte in Minimalanforderungen und Vertiefungsangebote.

ganzheitliches
DaZ-Lernen

Hallo, Peter - Wir lernen Deutsch ist ein 2-bändiges, schülerorientiertes Lehrwerk für die ersten Grundschuljahre. Die Sprachmittel werden in Dialogform präsentiert. Szenisches Spiel, Lieder und Wortschatzarbeit mit Bildwortkarten sind die häufigsten Arbeitsformen. Die gewählten Sachgebiete werden im Sinne eines Spiralcurriculums in beiden Bänden zwei Mal durchlaufen. Der "Lehrerkommentar" enthält kurz gefasste Hinweise zu den einzelnen Seiten des Schülerbuches, die jeweils in die Abschnitte "Wortschatz", "Grammatik", "Methodische Anregungen" und "Arbeitsheft" eingeteilt sind.

szenisches
Spiel

Deutsch macht Spaß ist für Kinder von 7-10 Jahren konzipiert. Es folgt der Reihenfolge: sehen - hören - verstehen - sprechen - lesen - schreiben. Die Aufgaben (Entschlüsseln von Geheimschriften, Schlangensätzen oder Purzelwörtern) unterstützt eine selbständige Bearbeitung.

Das ABC-Haus unterstützt den Erwerb der deutschen Schriftsprache für Fremd- und Zweitsprachlernende in Grundschulen; enthält 20 Lektionen mit Anlauttabellen und Wortleisten.

Alphabetisierung

Spielstraße Deutsch enthält eine Sammlung von Liedern und Spielen (zu den Bereichen Alphabetisierung, Wortschatz, Rechtschreibung, Grammatik und Textproduktion) für den Primarbereich.

Deutsch für Kinder anderer Muttersprachen ist ein klar strukturiertes 2-bändiges Lehrwerk mit integriertem Schreiblehrgang. Im ersten Band steht die Wortschatzarbeit (mit Bildern und Spielvorlagen) im Vordergrund; im zweiten Band werden einfache Strukturen spielerisch geübt.

in Verbindung
mit DaZ-Lernen

und DaF-Lernen	<p>Achtung! Fertig Los! ist ein DaF-Programm für den Unterricht in den ersten zwei bis drei Grundschuljahren, entwickelt und erprobt an der Deutschen Schule, Colegio Andino, Bogotá. Anfangs wird auf die Standardschrift verzichtet und stattdessen eine Bild- und Symbolschrift verwendet, die dann sukzessiv durch die Standardschrift ersetzt wird. Das 3-bändige Lehrwerk enthält insgesamt 24 aufeinander aufbauende Einheiten, plus 3 bewegliche Unterrichtseinheiten zu Weihnachten und Ostern. Themen sind: Kennenlernen, Hokus-Pokus-Verschwindibus, Tiere und Eigenschaften, Familie etc. Das Lehrerhandbuch enthält Übersichten über das Sprachmaterial und Stunden-skizzen zu den einzelnen Kapiteln.</p>
Geschichten zum Deutschlernen: die narrative Methode	<p>Aurelia ist ein 2-bändiges Sprachlernbuch für 8- bis 10-jährige Kinder und wie ein Kinderbuch gestaltet. Es erzählt - unterstützt durch viel Bildmaterial - die Geschichte des Raben Aurelia. Ziele sind die motivationsfördernde erste Begegnung mit der deutschen Sprache, das Üben von Hörverstehen, das Lernen von Strategien zum Fremdsprachenlernen sowie der Erwerb von Wortschatz und Strukturen.</p>
	<p>Hallo, da bin ich! ist ein 2-bändiges Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache in der Grundschule und richtet sich an Anfänger ohne Vorkenntnisse (Klasse 1 oder letztes Kindergartenjahr, eventuell auch Klasse 3). Ziele sind v.a. der Aufbau eines offenen Weltbildes, das Kennenlernen anderer Kulturen, Entwicklung von kritischer Distanz sowie erste Erfahrungen mit einer fremden Sprache.</p> <p>Die Sprachvermittlung stützt sich auf die narrative Methode, d.h., Sprachwissen wird anhand einer über das gesamte Lehrbuch inhaltlich aufeinander aufbauenden Geschichte, der des kleinen Hasen Rolfi, vermittelt. Methodisch stehen Handlungsorientierung und kommunikativer Fremdsprachenunterricht im Vordergrund (szenisches Spiel, Singen, Malen etc.). Angeboten wird auch ein integrierter Schreiblehrgang. Das Lehrerhandbuch enthält die Texte des Hörspiels (die den Lernern nicht schriftlich präsentiert werden) mit Arbeitsvorschlägen und methodischen Hinweisen.</p>
	<p>Der Zauberring, ein Vogel und ein gelbes Auto besteht aus einem in zwei Versionen (für Anfänger und Fortgeschrittene) gefassten Hörspiel, das sich aus 14 in sich abgeschlossenen "Mäusegeschichten" zusammensetzt, die jeweils durch eine Bildergeschichte im Buch repräsentiert werden. Es ist für die Spracharbeit Deutsch als Zweitsprache / Fremdsprache mit Lernern bis zu 11 Jahren konzipiert, folgt einer sprachlichen Progression und ist besonders gut für die Differenzierung in heterogenen Gruppen geeignet. Ziel ist, die Kinder zu sozialem Handeln in deutscher Sprache zu befähigen. Das Lehrerhandbuch mit den Bildergeschichten und den Hörspieltexten in beiden Versionen enthält außerdem eine Übersicht mit Lernzielen und -inhalten, Übungsvorschlägen und Arbeitsblättern.</p>
situativ-kommunikativer Ansatz	<p>Klick-Klack ist ein Lehrwerk in 2 Bänden für Schüler von 7 bis 12 Jahren, die an Grund- und Hauptschulen Deutsch als Zweitsprache lernen. Ausgehend von Sprechsituationen und Bildern werden sprachliche Strukturen eingeführt. Inhalte sind z.B.: Urlaub auf dem Bauernhof, der Wettlauf, Maria hat Geburtstag, deutsches Geld, im Zoogeschäft, der Unfall, im Krankenhaus. Das Heft mit Lehrerhinweisen ist sehr knapp gehalten und nennt allgemein gehaltene Unterrichtsprinzipien.</p>
Lernen mit allen Sinnen	<p>Tamburin ist eine 3-bändige Lehrwerk für Kinder von 7-12 Jahren, die im In- und Ausland ohne Vorkenntnisse Deutsch lernen. In jedem Band folgen 6 der 8 Lektionen einer sprachlichen Progression, die thematisch eingebunden ist und ganzheitlich umgesetzt wird. Eine Lektion dient der Wiederholung, wobei die Wiederholung in Band 1 als Singspiel, in Band 2 als Märchen und in Band 3 als Sciencefiction-Geschichte gestaltet ist, eine weitere Lektion enthält jeweils landeskundliche Informationen zu deutschen Festen.</p> <p>Die Arbeitsbücher stellen Material zum Üben und Festigen des im Schülerbuch präsentierten Wortschatzes und der Satzstrukturen zur Verfügung. Die Übungen sind z.T. nach 3 Schwierigkeitsgeraden differenziert, viele bieten die Möglichkeit zur Selbstkontrolle (Puzzle, Bilderlotto, Lösungsworte, Rechenrätsel, Faltübungen und Irrweggeschichten).</p>

Die Lehrerhandbücher enthalten unterrichtspraktische Hinweise, eine Transkription der Hörtexte und der Übungen zur Aussprache und eine Lehrplanübersicht (mit Lernzielen, Lerninhalten und vorgeschlagenen Unterrichtsverfahren in Tabellenform).

Das Deutschmobil ist ein Lehrwerk in 3 Stufen, richtet sich an 8- bis 14-Jährige, die Deutsch als erste Fremdsprache lernen. Die Themen sollen die Kinder emotional ansprechen, über alle Sinneskanäle präsentiert werden; der Unterricht soll handlungsorientiert und kindgerecht gestaltet werden. Wichtig ist bei diesem Lehrwerk aber auch das systematische Transparentmachen von sprachlichen Strukturen, also der Weg über die Kognition (Grammatikvermittlung wird nicht ausgeklammert).

handlungs-
orientierter
Ansatz

Das Lehrerhandbuch gibt kurz Hinweise zum methodischen Vorgehen im Allgemeinen (Umgang mit Grammatikteilen, - mit den Wortlisten, spezielle Arbeitsformen) sowie zu den Lektionen im Einzelnen und enthält außerdem die Transkription der Hörtexte, einen Lösungsschlüssel zu den Übungen, ergänzende Spiele und Arbeitsblätter.

Wer? Wie? Was? stellt einen 4-bändigen Kurs für Schüler von 8 bis 16 Jahren dar. Ziel ist die Einführung in die deutsche Sprache und die Vermittlung elementarer Sprachkenntnisse. Da Wortschatz, Redemittel und Strukturen des ersten Bands im zweiten integriert sind kann bei später einsetzendem Deutschunterricht auch mit Band 2 begonnen und schneller voran geschritten werden. Die Lektionen des Schülerbuchs enthalten jeweils "Vorstellungstexte", die wie Comics gestaltet sind und den neuen Wortschatz und neue Strukturen einführen, bildgestützte Lesetexte, die die Lernenden zum selbständigen Lesen anregen sollen, mündliche Übungen sowie einen Überblick über die behandelte Grammatik. Methodisch wird z.T. nach der audio-visuellen Methode, z.T. mit szenischem Spiel (Handpuppe) oder mit "Lehrer-Schüler-Dialogen" gearbeitet.

Unterstützung
des Lesens

Das Lehrerhandbuch enthält einen ausführlichen allgemeinen Teil zu Anlage und Zielsetzung des Lehrgangs, einen Teil mit konkreten Arbeitsvorschlägen zu den einzelnen Lektionen, eine Sammlung kommunikativer Spiele und ein alphabetisches Vokabelverzeichnis.

Sag mal ... Deutsch als Zweitsprache richtet sich an 10-15-jährige Anfänger. Das 2-bändige Lehrwerk greift alltägliche Sprechsituationen und interkulturelle Aspekte auf. Grammatische Strukturen werden kontextuell eingebunden und kommunikativ geübt. Nur das Lehrerhandbuch enthält sprachsystematische Hinweise, sprachdidaktische Anregungen und entsprechende Kopiervorlagen.

Sprech-
situation

Pingpong richtet sich an 11- bis 15-jährige Sprachanfänger und besteht aus 3 Bänden mit jeweils 8 Lektionen. Das Lehrerhandbuch enthält methodisch-didaktische Hinweise zu den Einheiten, Lösungsschlüssel zu Lehrbuch und Arbeitsbuch sowie Transkriptionen der Hörtexte zum Lehrbuch.

Lehrwerke für
ältere Schüler

Dasda ist besonders auf den DaZ-Unterricht mit 12-16-Jährigen in Vorbereitungsklassen oder ähnlichen Fördermaßnahmen abgestimmt. Die Progression ist, was den Wortschatz betrifft, besonders steil, da die Schüler schnell befähigt werden sollen, die Alltagssituationen in der Zweitsprache zu bewältigen. Besonderer Wert wird auf die Vermittlung von Lesestrategien sowie von Lern- und Arbeitstechniken als Vorbereitung auf den Regelunterricht gelegt.

Das Lehrerhandbuch enthält einen Kommentar zur Konzeption des Lehrwerks, didaktische Überlegungen sowie eine Beschreibung des Unterrichtsablaufes für die einzelnen Lektionen, außerdem noch die Transkription der Hörtexte, eine alphabetische Liste des Lernwortschatzes und Kopiervorlagen mit Spielen und Tests.

Turbo-DaZ ist für den Unterrichtsgebrauch an Hauptschulen und allgemeinbildenden höheren Schulen (Österreich) entwickelt worden. Der erste Band bearbeitet Themen wie: In der Schule, Schule und Freizeit, die Heimat, die Familie / Leben in Österreich, die Natur, Freizeit, Feste und Feiern. Der zweite Band thematisiert: Die Schule, die Familie, unser Leben in Österreich, dein + mein + unser Land, die Natur, in der Freizeit, Berufswahl.

6. Literaturhinweise

- Abendroth-Timmer, Dagmar (2000): Lernen durch Lehren als ganzheitliches Unterrichtsprinzip. In: Pädagogische Konzepte für den ganzheitlichen DaF-Unterricht. Berlin: Cornelsen.
- Ahrenholz, Bernt (1998): Modalitäten und Diskurs. Instruktionen auf deutsch und italienisch. Eine Untersuchung zum Zweitspracherwerb und zur Textlinguistik. Tübingen: Stauffenburg.
- Ahrenholz, Bernt (2001): Lernmodul Grundwissen Grammatik für den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. Vortrag auf der 9. Göttinger Fachtagung "Fremdsprachenausbildung an der Universität" vom 7. bis 9. März 2001.
- Babbe, Karin (1994): Grammatik spielend leicht. Berlin: BiL.
- Barkowski, Hans / Harnisch, Ulrike / Kumm, Sigrid (1980): Handbuch für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitnehmern. Kronberg, Scriptor.
- Becker, Angelika / Klein, Wolfgang (Hg.) (1996): Zweitspracherwerb. Stuttgart: Metzler.
- Belke, Gerlind (1999): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider.
- Berberoglu, Paraschos (1995): Kulturerfahrung im Unterricht. Migrationstexte und ihre Anwendung im DaF-Unterricht. Frankfurt/M. u.a.: Lang.
- Cummins, Jim (1997): Bilingual education. In: Cummins, Jim (Hg.): Encyclopedia of language and education. Dordrecht u.a.: Kluwer, Band 5.
- Diehl, Erika / Christensen, Helen / Leuenberger, Sandra / Pelvat, Isabelle / Studer, Thérèse (2000): Grammatikunterricht: Alles für die Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch. Tübingen: Niemeyer.
- Dittmar, Norbert (1997): Grundlagen der Soziolinguistik. Ein Arbeitsbuch. Konzepte der Literatur und Sprachwissenschaft 57, Niemeyer: Tübingen.
- Dollnick, Meral (2000): Fachsprache und Schule. In: Grundschule konkret (hrsg. vom Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung), 16, S. 36-41.
- Donath, Reinhard (1998): Deutsch als Fremdsprache - Projekte im Internet. Stuttgart: Klett.
- Düwell, Henning (1995): Der Fremdsprachenlerner. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen und Basel: Francke, S. 166-170.
- Friedrich, Bodo (1999): Rechtschreiblernen - zu wenig genutzte Grundlagen. In: Grundschulunterricht, 46 (4), S. 2-6.
- Funk, Hermann (1999): Lehrwerke und andere neue Medien. In: Fremdsprache Deutsch, 2, Neue Medien im Deutschunterricht, S. 5-12.
- Glumpler, Edith / Apeltauer, Ernst (1997): Ausländische Kinder lernen Deutsch. Lernvoraussetzungen, Methodische Entscheidungen, Projekte, Uni Heidelberg und Berlin.
- Harnisch, Ulrike (1992): Deutsch als Zweitsprache - Das Handwerkszeug in der Grammatik. Vortrag.
- Heckhausen, H. (1989): Motivation und Handeln. Berlin: Springer.
- Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2001): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1) Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Hölscher, Petra / Rabitsch, Erich (Hg.) (1993): Methodenbaukasten. Deutsch als Fremd- und Zielsprache. Frankfurt/M.: Cornelsen.
- Heyd, Gertraude (1991): Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt/M.: Diesterweg
- Kielhöfer, Bernd / Jonekeit, Sylvie (1983, 1995), Zweisprachige Kindererziehung. Tübingen: Stauffenburg.
- Klein, Wolfgang (1984): Zweitspracherwerb. Eine Einführung. Königstein: Athenäum (Frankfurt/M.: Hain 1992).
- Kleber, Eduard W. (1996): Diagnose. In: Krüger, Heinz-Hermann (Hg.): Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 103-107.

- Klicpera, Christian / Gasteiger-Kl., Barbara (1999): Sind Rechtschreibschwierigkeiten Ausdruck einer phonologischen Störung? In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 32 (3), 134 -142.
- Klicpera, Christian / Gasteiger-Kl., Barbara (1995): Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. Weinheim: Beltz.
- Knapp, Werner (1997): Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache. Tübingen: Niemeyer.
- Knapp, Werner (1998): Lässt sich der gordische Knoten lösen? Analysen von Erzähltexten von Kindern aus Sprachminderheiten. In: Kuhs, Katharina / Steinig, Wolfgang (Hg.): Pfade durch Babylon. Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt. Freiburg: Fillibach, S. 225-244.
- Koch, Peter / Österreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. In: Romanistisches Jahrbuch 36, S. 15-43.
- Koenig, Michael (1999): Lernende als Konsumenten und als Produzenten. Autorenwerkzeuge erschließen neue Möglichkeiten. In: Fremdsprache Deutsch, 2, Neue Medien im Deutschunterricht.
- Marburger, Helga (1991): Von der Ausländerpädagogik zur interkulturellen Erziehung. In: Dies. (Hg.): Schule in der multikulturellen Gesellschaft. Ziele, Aufgaben und Wege Interkultureller Erziehung. Frankfurt/M.: Verlag für interkulturelle Kommunikation, S. 19-34.
- Martin, Jean-Pol (1985): Zum Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler. Tübingen: Narr.
- Martin, Jean-Pol (2000): Lernen durch Lehren: ein modernes Unterrichtskonzept. SchulVw. BY 3/2000.
- Mauthe-Schonig, Doris / Schonig, Bruno / Speichert, Mechthild (2000): Lesen lernen im Anfangsunterricht. Weinheim, Basel: Beltz.
- May, Peter: Hamburger Schreibprobe zur Erfassung grundlegender Rechtschreibstrategien für die Klasse ... (1-9). Hamburg 1997.
- Mosch-Meyer, Beate (1997): Cocchinelle Brett- und Folienspiele. Stuttgart: Klett.
- Müller, Annette / Rösch, Heidi (1985): Deutschlernen mit ausländischen Kindern im Vorschulalter - ein Schlagwortregister. Berlin: Express Edition.
- Neuner, Gerhard (Hg.) (1998): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen, Rahmenplanung und Arbeitshilfen für den interkulturellen Unterricht. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Nové, Michael (1999): Hilfen zur DaZ-Einstufung und zur Entwicklung eines schulischen DAZ-Förderkonzepts. In: BIL: Handreichung für die Regionalkonferenzen DaZ: Sprachstandsbeobachtungen in den Klassenstufen 2-6.
- Nové, Michael / Weil, Gerhard (2000): Die zweite deutsche Bildungskatastrophe. In: BIL: Schilfblatt 10, S.10-13.
- Parodi, Teresa (1998): Der Erwerb funktionaler Kategorien im Deutschen - eine Untersuchung zum bilingualen Erstspracherwerb und zum Zweitspracherwerb. Tübingen: Narr.
- Piepho, Hans-Eberhard (1979): Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts, Sekundarstufe I. Limburg.
- Pishwa, Hanna (1998): Kognitive Ökonomie im Zweitspracherwerb. Tübingen: Narr.
- Pochert, Andreas u.a. (2000): Bärenstark. Berliner Sprachstandserhebung und Materialien zur Sprachförderung für Kinder in der Schuleingangsphase. Berlin: Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport 2000.
- Pommerin, Gabriele (1996): Tanzen die Wörter in meinem Kopf. Ismaning: Hueber.
- Röber-Siekmeyer, Christa (1983): Die Schriftsprache entdecken. Rechtschreiben im offenen Unterricht. Weinheim, Basel: Beltz.
- Rösch, Heidi (1997): Bilderbücher zum interkulturellen Lernen. Baltmannsweiler: Schneider.
- Rösch (2000a): Jim Knopf ist nicht schwarz. Anti-/Rassismus in der Kinder- und Jugendliteratur und ihrer Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider.
- Rösch, Heidi (2000b): Migrationsliteratur im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. In: Info DaF, 27 (4), S. 376-392.
- Rösch, Heidi (2001): Zweisprachige Erziehung in Berlin im Elementar- und Primarbereich. In: EliS_e (Essener Linguistische Skripte - elektronisch - www.elise.uni-essen.de), 1 (1), S. 23-44.
- Rosemann, Bernhard / Bielski, Sven (2001): Einführung in die Pädagogische Psychologie. Weinheim und Basel: Beltz.

- Rüschhoff, Bernd / Wolff, Dieter (1999): Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Zum Einsatz der neuen Technologien in Schule und Unterricht. (Forum Sprache) Ismaning: Hueber.
- Sassenroth, Martin (1995): Schriftspracherwerb – Entwicklungsverlauf, Diagnostik und Förderung. Bern, Stuttgart, Wien: Paul Haupt, S. 42 ff.
- Schulte-Bunert, Ellen (1993): Ausländer in der Bundesrepublik. Texte der Kinder- und Jugendliteratur als stellvertretende Erfahrung im Prozess interkulturellen Lernens. Frankfurt/M.: Verlag für interkulturelle Kommunikation.
- Schwitalla, Johannes (1997): Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Selinker, Larry (1992): Rediscovery interlanguage. London u.a.: Longman.
- Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport (Hg.) (1999, Nachdruck): Vorläufiger Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule. Grundschule Klasse 1 bis 6 Deutsch.
- Spitta, Gudrun (1992): Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewussten Verfassen von Texten. Frankfurt/M.: Cornelsen.
- Steinmüller, Ulrich (1981): Begriffsbildung und Zweitspracherwerb. Ein Argument für den muttersprachlichen Unterricht. In: Essinger, Helmut / Hellmich, Achim / Hoff, Gerd (Hg.): Ausländerkinder im Konflikt. Königstein/Ts: Scriptor, S. 83-97.
- Steinmüller, Ulrich (1992): Spracherwerbsbiografie und Zweisprachigkeit. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Humboldt-Universität zu Berlin, Reihe Geistes- und Sozialwissenschaft, 41 (5), S. 25-39.
- Stölting, Wilfried (2001): Zweisprachigkeit, gesellschaftliche Mehrsprachigkeit und die Stellung der Migrantensprachen. In: EliS_e (Essener Linguistische Skripte - elektronisch - www.elise.uni-essen.de), 1 (1), S. 15-22.
- Thimm, Mathias (2000): Grammatik im Deutschunterricht? Ein Beitrag zur Praxis der Grundschule. In: BIL: Schilfblatt 10, S. 35-44.
- Uçar, Ali (2000): Deutschkenntnisse der Schulanfänger nichtdeutscher Herkunftssprache. In: BIL: Schilfblatt 10, S. 14-18.
- Urbanek, Rüdiger (1983): Erstleseunterricht mit ausländischen und deutschen Kindern in der Regelklasse. In: Bartnitzky, H. (Hg.): Auf dem Weg zum differenzierten Schulalltag. Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule.
- Valtin, Renate (1994): Vorbeugung von Leserechtschreibschwächen durch eine Verbesserung des Erstunterrichts im Lesen und Schreiben. In: Grundschulunterricht, 41(2), S. 5-8.
- Wegener, Heide (Hg.) (1998): Eine zweite Sprache lernen - empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb. Tübingen: Narr.

Grammatiken

- Duden (Drosdowski, G. et al.) (eds.) (1984): Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Mannheim: Dudenverlag.
- Engel, Ulrich (1991): Deutsche Grammatik. Heidelberg: Julius Groos.
- Helbig, Gerhard / Buscha, Joachim (1993): Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. München, Leipzig: Langenscheidt, Verlag Enzyklopädie.
- Hentschel, Elke / Weydt, Harald (1994): Handbuch der deutschen Grammatik. Berlin, New York: de Gruyter.
- Häussermann, Ulrich / Kars, Jürgen (1988): Grundgrammatik Deutsch. Frankfurt/M.: Diesterweg.
- Dreyer, Hilke / Schmitt, Richard (1996): Lehr- und Übungsbuch zur deutschen Grammatik. Neubearbeitung. München: Verlag für Deutsch.
- Reimann, Monika (1997): Grundstufengrammatik für Deutsch als Fremdsprache. Erklärungen und Übungen. Ismaning: Hueber.
- Rug, Wolfgang / Tomaszewski, Andreas (1993): Grammatik mit Sinn und Verstand. 20 Kapitel deutsche Grammatik für Fortgeschrittene. München: Klett Edition Deutsch.
- Vorderwülbecke, Anne (1999): Das Grammatikheft. Übersichten, Lernhilfen, Regeln. Stuttgart: Klett.

Kontrastive Grammatiken und sprachvergleichende Darstellungen für den DaZ-Unterricht

Aksoy, Aydan / Griebhaber, Wilhelm / Kolcu-Zengin, S. / Rehbein, Jochen (1992): *Türkler için Almanca ders kitabı - Lehrbuch Deutsch für Türken. Eine praktische Grammatik in zwei Sprachen.* Hamburg: Signum.

Engel, Ulrich / Mrazovic, Pavica (eds.) (1986): *Kontrastive Grammatik Deutsch - Serbokroatisch.* München: Otto Sagner.

Engel, Ulrich / Isbasescu, Mihai / Stanescu, Speranta / Octavian, Nicolae (1993): *Kontrastive Grammatik deutsch-rumänisch (2 Bände).* Heidelberg: Groos.

Engel, Ulrich / Rytel-Kuc, Danuta / Cirko, Leslaw / Debski, Antoni et al. (1999): *Deutsch-polnische kontrastive Grammatik (2 Bände).* Heidelberg: Groos.

(1980): "Sonderheft 1980 'Deutsch als Fremdsprache'. Kontrastive Analysen Italienisch-Deutsch, Türkisch-Deutsch, Griechisch-Deutsch, Portugiesisch-Deutsch, Spanisch-Deutsch, Serbokroatisch-Deutsch". In: *Praxis Deutsch.*

Almeida, Antonio / da Silva, Jaime (1977): *Sprachvergleich Portugiesisch - Deutsch.* Düsseldorf: Schwann.

Cimilli, Nükhet / Liebe-Harkort, Klaus (1976): *Sprachvergleich Türkisch - Deutsch.* Düsseldorf: Schwann.

Eideneier, Hans (1976): *Sprachvergleich Griechisch - Deutsch. (Teil Phonetik von Hans Ruge).* Düsseldorf: Schwann.

Figge, Udo / Matteis, Mario d. (1976): *Sprachvergleich Italienisch - Deutsch.* Düsseldorf: Schwann.

Meese, Herrad (1984): *Systematische Grammatikvermittlung und Spracharbeit im Deutschunterricht für ausländische Jugendliche.* Berlin u.a.: Langenscheidt.

Sprachvergleiche in DaZ-Materialien anderer Bundesländer:

Niedersächsisches Kultusministerium (1991, 1996): *Hilfen für den Deutschunterricht mit Kindern und Jugendlichen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist: Arabisch, Griechisch, Italienisch, Farsi (Persisch), Polnisch, Portugiesisch, Rumänisch, Russisch, Serbokroatisch, Spanisch und Türkisch.*

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (1996): *Vorläufiger Lehrplan für Vorbereitungsklassen, Vorbereitungsgruppen, Förderkurse. Deutsch als Zweitsprache: Russisch, Arabisch, Griechisch, Italienisch, Farsi, Polnisch, Portugiesisch, Rumänisch, Spanisch, Türkisch und Vietnamesisch.*

Thüringer Kultusministerium (1995): *Empfehlungen für den Deutschunterricht mit Schülerinnen und Schülern, deren Erstsprache nicht Deutsch ist: Russisch, Polnisch, Rumänisch, Tschechisch, Serbokroatisch.*

Ministerium für Schule & Weiterbildung, Wissenschaft & Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (1982): *Empfehlungen für den Unterricht ausländischer Schüler Deutsch als Zweitsprache: Türkisch.*

Ministerium für Schule & Weiterbildung, Wissenschaft & Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (1990): *Handreichung Sprachunterricht mit ausgesiedelten Kindern und Jugendlichen: Polnisch, Russisch.*

Sachsen-Anhalt - Kultusministerium / Ministerium des Innern (1997): *Deutsch als Zielsprache. Grundsätze und Anregungen für die unterrichtliche und außerunterrichtliche Praxis in den Sekundarstufen I und II sowie in der Erwachsenenbildung: Russisch.*

Lehrwerke

Arenvögel, Franz (1993): *Deutsch für Kinder anderer Muttersprachen.* München: Delto. (2 Bände mit Kopiervorlagen für Lese- und Schreibanfänger)

Baginski, Katja / Räuchle, Dorothea / Rogge, Dieter (1998): *Dasda. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche.* Stuttgart: Klett. (Lehr- und Arbeitsbuch, Lehrerhandbuch, Kasette)

- Borries, Mechthild / Johnen-Dittmar, Brigitte / Rosenkind, Manuela (1991): *Spielstraße Deutsch*. Materialien und Spiele für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache im Primarbereich. Hannover: Schroedel. (Materialband, Lehrerhinweise, Kassette, Video)
- Büttner, Siegfried / Kopp, Gabriele / Alberti, Josef (1998): *Tamburin. Deutsch für Kinder*. Ismaning: Hueber.
(3 Bände: Schülerbuch, Lehrerhandbuch, Kassetten mit den Hörtexten und Übungen zur Aussprache, sowie Liedern und Singspielen, Poster mit Würfelspiel)
- Cros, Rotraud / Ladiges, Doris / Laveau, Ingeborg (1994): *Huckepack - Gemeinsam lernen macht Spaß. Deutsch als Fremdsprache für die Grundschule*. Stuttgart: Klett. (Materialienbuch mit Arbeitsbögen, Handbuch, Kassette mit Liedern und Texten)
- Cros, Rotraud / Ladiges, Doris / Laveau, Ingeborg (1996): *Kaspertheater rund ums Jahr*. Stuttgart: Klett.
(Schülerbuch, Lehrerhandbuch, 12 Monatsplakate, Malhefte mit Darstellungen des Wortschatzes, Kassette mit Liedmelodien)
- Douvitsa-Gamst, Jutta / Xanthos, Eleftherios / Xanthos-Kretzschmer, Sigrid (1990): *Das Deutschmobil. Deutsch als Fremdsprache für Kinder*. München: Klett. (3 Bände: Schülerbuch, Lehrerhandbuch, Arbeitsbuch, Kassetten)
- Fischer, Liselotte / Huber, Liselotte / Neumann, Gertrud (1996): *Turbo-DaZ. Deutsch als Zweitsprache*. Wien: Verlag Jugend und Volk. (2 Bände: Schülerbuch, Lehrerhandbuch mit Kopiervorlagen)
- FWU (Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht (1992): *Iks ist da*. Videokurs für Kinder ab 6 Jahren. Ismaning: Verlag für Deutsch. (2 Videokassetten à 40 Minuten, Lehrerhandreichung, Arbeitsblätter und Wortbildkarten)
- Hampel, Doris. Zeichnungen von Ostadal, Maria (1994): *Der Zauberring, ein Vogel und ein gelbes Auto*. Ismaning: Verlag für Deutsch. (Schülerbuch und Lehrerhandbuch)
- Kopp, Gabriele / Frölich, Konstanze (2000, 3. Aufl.): *Pingpong. Dein Deutschbuch*. Ismaning: Hueber.
(3 Bände: Schülerbuch, Lehrerhandbuch, Arbeitsbuch, Kassetten)
- Lang, Thomas / de Quintero, Edda (1992): *Achtung! Fertig! Los!* Frankfurt/M.: Diesterweg. (3 Bände: Lehrbuch, Lehrerhandbuch, Arbeitshefte, Bild- und Symbolkärtchen, Block, Einführung in das Programm, Wortschatzkartei)
- Lang, Thomas / de Quintero, Edda (1994): *Aurelia. Deutsch in der Primarstufe*. Berlin und München: Langenscheidt 1994.
(2 Bände: Sprachlernbuch, Arbeitsbuch, Audiokassetten mit Hörspiel und Liedern, Reimen und Zusatztexten, Folien)
- Neumann, Gertrud / Huber, Gerhard / Fischer, Lieselotte / Sigl, Elfriede / Prandstetter, Ingrid (1996): *Sag mal .. Deutsch als Zweitsprache*. Frankfurt/M.: Diesterweg. (2 Bände: Lehrbuch, Lehrerhandbuch, Kassette)
- Rabitsch, Erich (1993): *Klick-Klack. Deutsch für Kinder und Jugendliche*. Ismaning: Hueber.
(2 Bände: Lehrbuch, Lehrerhinweise, Kassetten mit Dialogen, Texten und Liedern aus dem Lehrbuch)
- Rieder, Edina (2000): *Das ABC-Haus*. Stuttgart: Klett. (Lehrwerk, Arbeitshefte, Kassette mit Lektionstexten, Versen u. Liedern)
- Schneider, Gunther / Halcinová, K. / Menzlová, B. / Olejárová, A. (1999): *Hallo, da bin ich! Deutsch für Kinder*. Berlin: Cornelsen. (2 Bände: Lehrerhandbuch, Schülerbuch (Bilder und Textausschnitte zur Geschichte), Arbeitsheft (Übungen und Schreiblehrgang), Kassetten (alle Texte, Lieder u.a. zum Mitsingen), Folienvorlagen zu den narrativen Texten)
- Seeger, Harald (1991, 2. Aufl.): *Wer? Wie? Was?*
Bonn: Gilde. (4 Bände: Schülerbuch, Lehrerhandbuch, Arbeitsheft, Kassetten, Dias, Handpuppe, Liederheft, Kopiervorlagen)
- Sirch, Waltraud (1996): *Deutsch macht Spaß*. Grundkurs für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Donauwörth: Auer. (Arbeitsbuch, Lehrerheft)
- Weisgerber, Bernhard / Böhm, Helga / Urbanek, Rüdiger (1993): *Hallo, Peter - Wir lernen Deutsch*. Ein Sprachkurs für Kinder. Rheinbreitbach: Dürr und Kessler. (2 Bände: Lehrbuch, Lehrerkommentar, Arbeitsheft mit Bildwortkarten, Tonkassette, Liederkiste)

