

# **Universität Augsburg**

Lehrstuhl für Didaktik der Deutschen Sprache und  
Literatur

## **Auf Augenhöhe**

Deutsch als Zweitsprache -

Förderunterricht in der Sekundarstufe I

Eine Handreichung für Lehrkräfte

des „Mercator-Projektes“

in Augsburg

Erarbeitet von

**Anja Ballis**

Schuljahr 2005/06

Gefördert von der **IHK Schwaben** und **Stiftung Mercator GmbH**

<b>1. FÖRDERUNTERRICHT UND REGELUNTERRICHT - DAZ IN DER SCHULE</b>	<b>3</b>
<b>2. DAZ, DAF UND DAM - EIN ERSTER ÜBERBLICK</b>	<b>4</b>
<b>3. DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE</b>	<b>6</b>
<b>3.1 Allgemeine Grundlagen des Zweitspracherwerbs</b>	<b>6</b>
<b>3.2 Strategien des Zweitspracherwerbs</b>	<b>7</b>
<b>3.3 Die Bedeutung der Erstsprache</b>	<b>7</b>
<b>4. PRINZIPIEN DES DAZ-FÖRDERUNTERRICHTS</b>	<b>9</b>
<b>5. DER LEHRPLAN „DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE“</b>	<b>11</b>
<b>6. FÖRDERUNG SPRACHLICHER TEILFÄHIGKEITEN</b>	<b>15</b>
<b>6.1 Hörverstehen</b>	<b>15</b>
6.1.1 Allgemeines	15
6.1.2 Schwierigkeitsbereiche in der Lautung	16
<b>6.2 Sprechen in der Zweitsprache Deutsch</b>	<b>17</b>
<b>6.3 Lesen in der Zweitsprache Deutsch</b>	<b>19</b>
6.3.1 Allgemeines	19
6.3.2 Literarische Texte	21
6.3.3 Fachsprache	25
<b>6.4 Wortschatzarbeit</b>	<b>29</b>
<b>6.5 Morphologische Besonderheiten der deutschen Sprache</b>	<b>32</b>
6.5.1 Deklination der Substantive und Adjektive	32
6.5.2 Konjugation der Verben	35
<b>6.6 Schreiben in der Zweitsprache Deutsch</b>	<b>36</b>
6.6.1 Ein Überblick - Schriftlichkeit und Mündlichkeit	36
6.6.2 Schreiben als Prozess - Arbeit mit Schülertexten	39
6.6.3 Vorstrukturiertes Schreiben - Arbeit mit Textvorlagen	40
6.6.4 Rechtschreibung	44
<b>7. OPTIMIEREN DER SCHÜLER/INNENLEISTUNGEN</b>	<b>45</b>
<b>7.1 Sprachstand und Selbstkonzept</b>	<b>45</b>
<b>7.2 Methodentraining</b>	<b>46</b>
<b>8. KONZEPTION DER FÖRDERSTUNDEN</b>	<b>47</b>
<b>8.1 Didaktisch-methodische Prinzipien</b>	<b>47</b>
<b>8.2 Meine Förderstunden</b>	<b>49</b>
<b>9. LITERATUR</b>	<b>52</b>
<b>9.1 Verwendete Literatur</b>	<b>52</b>
<b>9.2 Kommentierte Literaturliste</b>	<b>53</b>

## 1. Förderunterricht und Regelunterricht - DaZ in der Schule

Als Förderunterricht werden in der Regel schulorganisatorische und didaktische Maßnahmen bezeichnet, die der Behebung oder Verringerung von schulischen Leistungsrückständen und Lerndefiziten dienen sollen. Systematisch kann man ihn der äußeren Differenzierung zurechnen, da in der Regel zusätzliche Unterrichtsstunden für kleinere Schulgruppen aus einer oder mehreren Klassen eingerichtet werden (Sandfuchs, 1990, S. 12).

Seit knapp dreißig Jahren wird an der Universität Essen erfolgreich das Modell eines Förderunterrichts praktiziert, das Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sprachlich und davon ausgehend auch fachlich zu fördern sucht. Dass die Universität mit diesem Modell so erfolgreich ist, liegt maßgeblich am Engagement der Studierenden, die die Schüler/innen zu guten Leistungen motivieren und führen.

Welche Zielsetzungen und Besonderheiten mit dem Unterrichten in Kleingruppen einhergehen können und sollen, zeigen die folgenden Grundsätze<sup>1</sup>, die die Vorstellungen von der Rolle der studentischen Lehrkräfte, das methodisch-didaktische Vorgehen und die Reflexion des eigenen Unterrichtsgeschehens begleiten können:

- Förderunterricht ist ein ständiger Diagnose- und Therapieprozess.
- Förderunterricht braucht ein angenehmes und entspanntes Lernklima.
- Förderunterricht braucht eine optimale Lernumwelt.
- Förderschüler/innen dürfen nicht aus der Leistungssituation entlassen werden.
- Förderunterricht braucht Zeit.
- Lerninhalte des Förderunterrichts sind in kleinstmögliche sinnvolle Lernschritte zu zergliedern.
- Im Förderunterricht sind die „Problemphasen“ kurz zu halten.
- Förderunterricht braucht realistische Zielsetzungen.
- Förderunterricht muss Erfolgserlebnisse, Anerkennung und Ermutigung vermitteln.
- Förderunterricht muss anschaulich sein.
- Förderunterricht braucht Sorgfalt.
- Förderunterricht im Bereich DaZ muss den Bezug zum Regelunterricht suchen (Deutsch- und Fachunterricht).
- Förderlehrer und Regellehrer sollten zusammenarbeiten.

- Lernerfolge sind durch Üben und Wiederholen zu sichern.
- Förderunterricht braucht eine anstrengungsorientierte Leistungsbeurteilung.
- Förderunterricht soll soziales Lernen und Methodenlernen fördern.

## 2. DaZ, DaF und DaM - ein erster Überblick

Auf den ersten Blick wirken die Abkürzungen DaZ, DaF und DaM verwirrend. Deswegen hier eine kurze Erklärung: Deutsch als Zweitsprache (DaZ) zielt auf den Erwerb, den Gebrauch und die Vermittlung der deutschen Sprache in einer deutschsprachigen Umgebung ab; wohingegen Deutsch als Fremdsprache (DaF) den Erwerb der deutschen Sprache im Ausland zum Gegenstand hat; bleibt noch die Abkürzung DaM (Deutsch als Muttersprache) aufzulösen, deren Bedeutung sich von selbst erschließt.

Die Besonderheit des Zweitspracherwerbs liegt maßgeblich darin begründet, dass die Aneignung ungesteuert verläuft. Demzufolge kann das sprachliche Niveau der Lernenden stark differieren - sowohl zwischen den Schüler(inne)n als auch zwischen dem Leistungsvermögen des einzelnen Schülers im mündlichen oder schriftsprachlichen Bereich. Für den Lehrenden ergibt sich damit das Problem, dass es schwer zu entscheiden ist, zu welchem Zeitpunkt systematisch geübt werden soll: Handelt es sich bei den Normverstößen der Schüler/innen nicht-deutscher Muttersprache um Erscheinungen im Rahmen der **Interlanguage**, d.h. um eine variable Lernersprache, oder bereits um Anzeichen einer **Fossilierung**, d.h. um bereits eingeschliffene fehlerhafte Wendungen am Ende des Zweitspracherwerbs? Zudem ist aufgrund der bisherigen empirischen Befunde nicht auszuschließen, dass unreflektierte Eingriffe in den spontanen Erwerb, wie etwa das Deklinationssystem, natürliche Regelbildungsprozesse negativ beeinflussen können. Soll daher überhaupt sprachsystematisch gearbeitet werden? (Belke, 2003, S. 33f)

Für den „Augsburger Förderunterricht“ wird diese Frage bejaht und eine Verknüpfung sowohl von sprachsystematischer Arbeit insbesondere im Bereich des Schreibens als auch eine Verbindung mit dem Fachunterricht angestrebt. Diese Vernetzung bietet sich bei der Unterrichtung von Jugendlichen ab der 5. Klasse an, deren maßgeblicher Schulerfolg von Kompetenzen in der Schriftsprache beeinflusst wird.<sup>2</sup> Ihnen soll ermöglicht werden, mit Hilfe der Schlüsselqualifikation Deutsch auch in anderen Fächern bestehen zu können.

---

<sup>1</sup> Modifiziert nach Sandfuchs, 1999, S. 23-25.

<sup>2</sup> Vgl. auch die Vorgehensweise im Jakobs-Sommercamp in Bremen im Sommer 2004 (Rösch, 2004).

Einen Überblick über die Besonderheiten der sprachlichen Situation der Lernenden mit DaZ und DaM bietet folgende Übersicht<sup>3</sup>:

	DaZ – Deutsch als Zweitsprache <sup>2</sup>	DaF – Deutsch als Fremdsprache	DaM – Deutsch als Muttersprache
Funktion des Deutschen	<p>Deutsch ist die Kommunikations- und Unterrichtssprache in allen Fächern.</p> <p>Deutsch ist obligatorisch.</p> <p>Der Zweitspracherwerb ist Voraussetzung für eine erfolgreiche Schullaufbahn und gesellschaftliche Integration.</p>	<p>Die Umgebung ist nicht deutschsprachig; Deutsch wird primär nur im Fremdsprachenunterricht gesprochen.</p> <p>Deutsch ist in aller Regel ein gewähltes Fach.</p> <p>Der Fremdspracherwerb verbessert die Berufschancen, ermöglicht frei gewählte Kommunikation im Kontext von Reisen etc.</p>	<p>Die Erstsprache entspricht der Amts-, Kommunikations- und Unterrichtssprache.</p>
Spracherwerbssituation	<p>Der Sprachstand in der Erstsprache ist sozialisationsbedingt (abhängig von Familie, Umgebung etc.) und nicht immer ‚altersgemäß‘ ausgebildet.</p> <p>Prozess und Stand des Zweitspracherwerbs sind ebenfalls sozialisationsbedingt; »Sprachbad« als Erwerbkontext.</p> <p>DaZ ist auch Sozialisationsprache.</p> <p>Der Zweitspracherwerb beginnt in der Regel bereits im Vorschulalter.</p> <p>Z.T. schwieriges Verhältnis zur Zweitsprache</p>	<p>Der Sprachstand in der Erstsprache ist altersgemäß (und sozialisationsbedingt) ausgebildet.</p> <p>Prozess und Stand des Fremdspracherwerbs sind unterrichtsabhängig; gesteuerte Erwerbssituation.</p> <p>DaF ist ‚nur‘ eine Unterrichtssprache.</p> <p>Beginn des Fremdspracherwerbs in der Regel erst im Alter von 8-10 Jahren.</p> <p>I.A. Interesse an der Fremdsprache</p>	<p>Der Sprachstand ist altersgemäß (und sozialisationsbedingt) ausgebildet.</p> <p>Der Spracherwerb wird durch die Hinführung zur Schriftsprache und den Fachsprachen alters- und lehrplangemäß entfaltet.</p>
Lernsituation	<p>Lernerschwernisse aufgrund psychosozialer Bedingungen v.a. bei Seiteneinsteigern</p> <p>Die Erstsprachen werden in der Schule nicht als Unterrichtssprache genutzt</p>	<p>Weitgehende Übereinstimmung zwischen häuslichem und schulischem Umfeld</p> <p>Die Erstsprache steht auch im DaF-Unterricht zur Verfügung und ist i.d.R. auch Unterrichtssprache.</p>	<p>Weitgehende Übereinstimmung zwischen häuslichem und schulischem Umfeld</p> <p>Die Erstsprache ist Unterrichtssprache</p>
Rahmenbedingungen	<p>Keine verbindliche Ausbildung der Lehrkräfte</p> <p>Bislang kaum Berücksichtigung der DaZ-Lernenden in den Rahmenplänen und Lehrwerken; DaZ-Rahmenpläne und -Lehrwerke sind i.d.R. nicht auf den Fachunterricht abgestimmt.</p>	<p>Fundierte Ausbildung der Lehrkräfte</p> <p>Rahmenpläne und Lehrwerke sind angepasst an das Alter und den Erwerbsprozess.</p>	<p>Fundierte Lehrerausbildung</p> <p>Spracherwerb ist die Grundlage für die Rahmenpläne und Lehrwerke in allen Fächern.</p>

<sup>3</sup> Entnommen aus Rösch, 2003, S. 11.

### 3. Deutsch als Zweitsprache

#### 3.1 Allgemeine Grundlagen des Zweitspracherwerbs

Ein Kennzeichen des Zweitspracherwerbs ist sein heterogenes Erscheinungsbild, was die Sprachkenntnisse der Schüler/innen in der Erst- und Zweitsprache betrifft. Eine Vielzahl von Faktoren bestimmt Ausprägung und Zusammenspiel der einzelnen Formen des Zweitspracherwerbs. Der Erfolg dieses komplexen Prozesses hängt maßgeblich von internen und externen Faktoren ab: Antrieb, Sprachvermögen und Zugang bestimmen den Prozess des Spracherwerbs; Struktur des Verlaufs, Tempo und Endzustand kennzeichnen diesen Prozess (Klein, 1992, S. 45):

- **Antrieb** bzw. **Motivation**: Darunter ist die Gesamtheit aller Faktoren zu verstehen, die den Lerner dazu führen, seine Sprachlernfähigkeit auf eine bestimmte Sprache anzuwenden. Bestimmt wird dieses Motiv von der sozialen und schulischen Integration, von den kommunikativen Bedürfnissen und Notwendigkeiten, von den kulturellen Dispositionen in der Familie sowie von den besuchten Erziehungs- und Bildungseinrichtungen.
- **Sprachvermögen**: Es umfasst einerseits die biologische Determinanten des Sprachverarbeiters; andererseits wird darunter das verfügbare Wissen über Sprache subsumiert, das für die jeweilige Kontextsituation abgerufen werden kann.
- **Zugang**: Man unterscheidet zwischen der zweitsprachlichen Eingabe (Input), dem Kontakt zur Zweitsprache und den kommunikativen Möglichkeiten. Demzufolge haben das Wohnumfeld, die Schule, die Freizeitgestaltung und die Mediennutzung maßgeblichen Anteil am Zweitspracherwerb. Eine von der Erstsprache dominierte Sprachumgebung kann sich hemmend auf den Zweitspracherwerb auswirken. Allerdings ist nicht nur die Menge, sondern auch die Qualität des zweitsprachlichen Inputs und die Interaktion mit Sprechern des Deutschen für einen erfolgreichen Spracherwerb maßgeblich.
- **Struktur des Verlaufs**: Selbstredend ist die Struktur des Zweitspracherwerbs nicht für alle Lerner gleich. Diese ist abhängig von kausalen Faktoren, vom biologischen und wissensmäßigen Zustand des Sprachverarbeiters und von der Qualität der Eingabe. Daher ist eine erhebliche Variabilität im Spracherwerb feststellbar, was aber nicht bedeutet, dass der Zweitspracherwerb nicht auch festen Gesetzmäßigkeiten unterliegt.
- **Tempo des Verlaufs**: Entscheidend dafür ist die Variable Antrieb bzw. Zugang, sodass sprachliche Förderung u.a. darauf abzielen sollte, durch Maßnahmen zur Verstärkung der Kontakt- und Anwendungsmöglichkeiten ungünstige Spracherwerbsbedingungen zu kompensieren.

- **Endzustand:** Im Idealfall wird die völlige Beherrschung der Zielsprache erreicht, was allerdings nur selten gelingt. Häufig ist der Endzustand geprägt durch Fossilierungen, d.h. der Spracherwerb endet vor der Erreichung eines Endzustandes, „versteinert“ bzw. „friert fest“ (Klein, 1992, S. 43-63).

### **3.2 Strategien des Zweitspracherwerbs**

Jugendliche, die gleichzeitig einen Erst- und Zweitspracherwerb zu vollziehen haben, machen sich häufig bestimmte Erwerbsstrategien zu eigen. Diese können einerseits zu Normverstößen führen, andererseits zeigen sie, welche Kompetenzen die Schüler/innen bereits ausgebildet haben. Vor diesem Hintergrund sollte die Förderlehrkraft die Fähigkeit ausbilden, genau den Schüler(inne)n zuzuhören und Normverstöße nicht vorschnell und einseitig als Fehler zu kategorisieren.

- **Paraphrasierungen** und **Sprachschöpfungen** (z.B. *Kopfhose* weist auf eine Kopfbedeckung hin) gelten als auf kreative Lernleistungen.
- **Überdehnungen** kompensieren einen undifferenziert ausgebildeten Wortschatz (z.B. *Becher* wird für alle Trinkgefäße verwendet). Diese können sich auch auf syntaktischer Ebene zeigen.
- **Übergeneralisierungen** veranschaulichen, dass der Lerner ein bestimmtes sprachliches Phänomen erkannt hat, es aber jetzt undifferenziert auf alle entsprechenden Bereiche anwendet (z.B. die Partizipbildung schwacher Verben wird auf die starker Verben übertragen, *geesst* statt *gegessen*) (Rösch, 2004, S. 8f).
- **Interferenzen** zeigen, dass Strukturen der Erstsprache auf die Zweitsprache übertragen werden. Dabei kann es sowohl zu einem positiven Transfer als auch zu Fehlern kommen. So könnte bei Schüler(inne)n mit der Erstsprache Russisch das Weglassen des Artikels im Deutschen als eine negative Interferenz gedeutet werden, da im Russischen Artikel nicht vorhanden sind (Baur, 1999, S. 139).

### **3.3 Die Bedeutung der Erstsprache**

Wie hilfreich es sein kann, die Erstsprache der Schüler/innen zu beherrschen, veranschaulichen folgende Äußerungen von studentischen Förderlehrkräften der Universität Essen:

**Katy:** „Für mich ist deutlich geworden: Eine sichere Beherrschung der Muttersprache wirkt sich positiv (in keinem Fall hinderlich) auf den Erwerb des Deutschen aus. Der Einfluss der Muttersprache ist hoch: alle mir bekannten Schüler wechselten untereinander sofort in die Muttersprache.“

**Dagmar:** „Die Muttersprache war immer für Erklärungen untereinander wichtig.“



**Katrin:** „Bei grammatischen Problemen habe ich versucht, mir wenigstens einen groben Überblick über die Muttersprache zu verschaffen. Der Einfluss der Muttersprache ist ziemlich hoch, allerdings kommt es auch stark darauf an, ob der Schüler in der Muttersprache alphabetisiert worden ist, in welchem Alter er die Zweitsprache erworben hat (und auf welche Weise) und wie stark Mutter- und Zweitsprache gefördert worden sind.“

**André:** „Bei naturwissenschaftlichen Fächern spielt die Muttersprache keine wesentliche Rolle.“  
(Zitate aus Benholz/Lipkowski/Steinholz, 1999, S. 82f)

Auch wenn die Äußerungen der Studierenden keineswegs empirisch abgesichert sind, wird deutlich, dass Kenntnisse in der Erstsprache der Jugendlichen für die inhaltliche Arbeit und für die Atmosphäre im Kurs förderlich sein können. Allerdings ist es kennzeichnend für die Situation in einer Fördergruppe, dass in der Regel heterogene Ausgangssprachen anzutreffen sind. Daher können nicht alle Sprachen adäquat Berücksichtigung finden. Hilfreich ist es jedoch auch, den Schüler(inne)n die Rolle eines Experten für ihre jeweilige Muttersprache zuzuschreiben, um auf diese Weise die Erstsprache in das Unterrichtsgeschehen zu integrieren.

Inwiefern die Erstsprache für den Erwerb der Zweitsprache von Bedeutung ist, darüber kursieren in der wissenschaftlichen Diskussion unterschiedliche Auffassungen sowohl hinsichtlich des Einflusses der Erstsprache auf den Prozess der Zweitspracherwerbs im Allgemeinen als auch bezüglich einer Organisation der Förderung beider Sprachen (Rösch, 2003, S. 18).

Dennoch ist es sinnvoll, so wie die Studentin Katrin dies beschreibt, sich mit bestimmten Phänomenen der Erstsprache der Schüler/innen vertraut zu machen. Folgende Übersicht, die die am häufigsten gesprochenen Erstsprachen - Russisch und Türkisch - der Teilnehmer/innen des Augsburger Förderunterrichts kurz vorstellt, mag dazu als erster Ausgangspunkt dienen<sup>4</sup>:

---

<sup>4</sup> Entnommen aus Rösch, 2003, S. 20.



Sprachvergleich: Ein Vergleich zwischen Türkisch und Russisch<sup>4</sup>, verbreiteten Erstsprachen von Deutsch-Türkisch- DaZ-Kindern, ergibt folgendes Bild:  
Russisch

	Deutsch	Türkisch	Russisch
<b>Phonetik</b>	Akzentrhythmus .....	-	+
	der Laut h .....	+	-
	ich- und ach-Laute .....	-	+
	Zäpfchen-R + Vokalisierung .....	-	-
	Assimilation (stimmlos) wie bei ts in Zahn .....	+	-
<b>Buchstabenebene</b>	Vokale ö und ü .....	+	-
	Konsonantenhäufung <sup>5</sup> .....	+	+
<b>Wortebene</b>	Artikelwörter .....	-	-
	Genusdifferenzierung .....	-	+
	komplizierte Pluralformen .....	-	+
	Verbvorsilben .....	-	+
	Präpositionen .....	-	+
	Adjektivdeklination .....	-	+
	unregelmäßige Verben .....	-	+
	Partikelvielfalt .....	+	-
<b>Satzebene</b>	SVO-Struktur der Sätze .....	-	+
	verschiedene Nebensatzstrukturen .....	+	+
	doppelte Markierung .....	+	-
<b>Zeitformen</b>	verschiedene Vergangenheitsformen .....	+	-
	differenzierte Zeitformen .....	+	+

Sprachvergleiche können bei den Schüler(inne)n die Ausbildung einer grammatikalischen Terminologie sowie einer sprachlichen Reflexionsfähigkeit unterstützen. Dazu sollten die Jugendlichen von der Lehrkraft ermuntert werden, auch wenn sie die in ihren Klassen vertretenen Erstsprachen nicht beherrschen. Jedoch sollte nicht übersehen werden, dass nicht alle Lernschwierigkeiten von DaZ-Jugendlichen auf Sprachunterschiede zurückzuführen sind, die in einem kontrastiven Unterricht thematisiert werden müssen: *„Für den Lernerfolg der Kinder dürften kontrastive Betrachtungen jedoch weniger entscheidend sein als die methodisch-didaktische DaZ-Kompetenz ihrer LehrerIn und deren authentisches Interesse für die Erstsprache(n) und Kulture(n) ihrer SchülerInnen.“* (Rösch, 2003, S. 21)

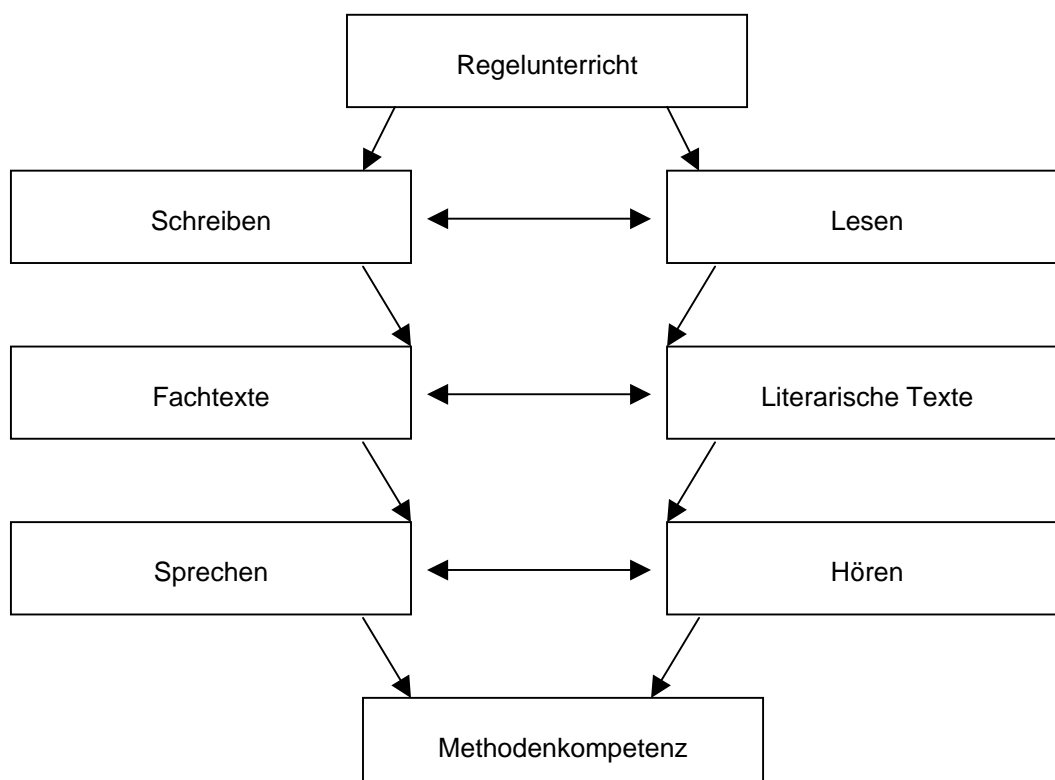
#### 4. Prinzipien des DaZ-Förderunterrichts

Welche Anforderungen sind nun an eine Lehrkraft zu stellen, die in Fördergruppen DaZ-Unterricht erteilt? Einen übergeordneten Rahmen mag dafür das Konzept der **Interkulturellen Erziehung** bilden, wie es bereits im Jahr 1996 im Beschluss der Kultusministerkonferenz formuliert wurde: *„In der Auseinandersetzung zwischen Fremdem und Vertrautem ist der Perspektivwechsel, der die eigene Wahrnehmung erweitert und den Blickwinkel der anderen einzunehmen versucht, ein Schlüssel zu Selbstvertrauen und reflektierter Fremdwahrnehmung. Die durch Perspektivwechsel erlangte Wahrnehmung der Differenz im Spiegel des andern fördert die Herausbildung einer stabilen Ich-Identität und trägt zur gesellschaftlichen Integration bei.“* (Empfehlung Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule, 1996, S. 6). Die Fähigkeit, die Position des jeweils anderen

einzunehmen, fungiert damit als Schlüsselkompetenz zu mehr Selbstvertrauen und reflektierter Fremdwahrnehmung.

Bezogen auf einen DaZ-Förderunterricht bedeutet dies, dass die deutsche Sprache konsequent aus der Sicht der Lernenden zu betrachten ist; die Förderlehrkraft muss sich zudem vergegenwärtigen, dass sich die Aneignung der Zweitsprache als mühsamer und steiniger Weg gestalten kann. Gleichzeitig muss - entsprechend den sprachlichen Fähigkeiten der Förderlehrkraft - auch den Schüler(inne)n die sprachliche Kompetenz in der Erstsprache zugestanden und als Expertenwissen ins Unterrichtsgeschehen integriert werden. Weiterhin soll Sprache vor ihrem kulturellen Hintergrund vermittelt werden: Für die Lernenden sollte daraus die Einsicht resultieren, welche Prinzipien für das Leben in einem demokratischen Staat unverzichtbar sind. Auch muss ihnen deutlich werden, wie existenziell und essenziell die Beherrschung der deutschen Sprache für die aktive Teilnahme und Teilhabe in der bundesrepublikanischen Gesellschaft ist.

Versucht man die formulierten Ziele den Inhalten des Förderunterrichts zuzuordnen, dann sollten die Bereiche Schreiben, Lesen, Hören, Sprechen und Methodenlernen Berücksichtigung finden. Im Augsburger Förderunterricht soll entsprechend der Zielgruppe die Ausbildung von schriftsprachlicher Kompetenz in den Mittelpunkt gerückt werden, da gerade diese Fähigkeit ausschlaggebend für den schulischen Erfolg ist. Die Konzentration auf konzeptuelle Schriftlichkeit schließt die Bereiche Hören, Sprechen, Lesen und Methodenkompetenz nicht aus, es erfolgt jedoch eine spezifische Hierarchisierung der Aufgaben und Ziele:



In enger Anlehnung an den Regelunterricht sollen Schreiben und Lesen verzahnt miteinander unterrichtet werden. Die Verbindung zum schulischen Alltag gewährleistet zum einen, dass die Schüler/innen dort „abgeholt“ werden, wo sie sich fachlich und intellektuell gerade befinden, d.h. es werden diejenigen Phänomene thematisiert, die für eine erfolgreiche Teilnahme des Unterrichtsgeschehens hilfreich sind; zum anderen sollen die Schüler/innen auf diese Weise zu einer vertieften Einsicht des behandelten Stoffes gelangen und eventuell motiviert werden, sich intensiv am regulären Unterricht zu beteiligen. Dass sich auf diese Weise nicht nur ihre Sprach- und Fachkenntnisse verbessern, sondern auch ihre Zensuren, ist ein notwendiger motivationaler Effekt für das Erlernen der deutschen Sprache.

Die Texte, die im Förderunterricht besprochen und geschrieben werden, sollen nicht ausschließlich aus dem Deutschunterricht stammen, sondern es sollen auch Texte des Fachunterrichts herangezogen werden, deren Wortwahl und Syntax häufig Schwierigkeiten bereitet. Begleitet werden diese Übungen von einer Schulung der Methodenkompetenz, damit den Schüler(inne)n Strategien für eigenständiges Lernen und Üben an die Hand gegeben werden. Eingebettet werden diese Bemühungen in eine Vorstellung von Interkultureller Erziehung, um die eigene Position und die Fremden, des Anderen zu überdenken.

## **5. Der Lehrplan „Deutsch als Zweitsprache“**

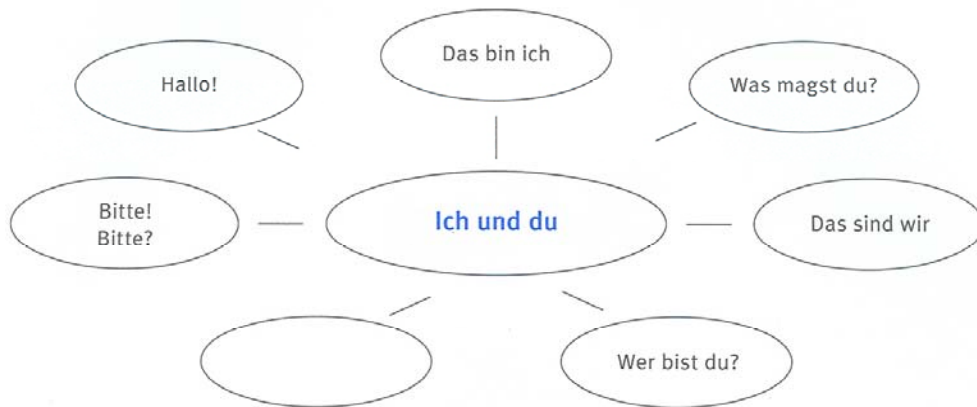
Seit 2002 existiert der „Lehrplan Deutsch als Zweitsprache“ für bayerische Schulen; er richtet sich an Kinder und Jugendliche mit nichtdeutscher Erstsprache und ist gültig für Grund- und Förderschulen, Hauptschulen, Realschulen, Wirtschaftsschulen und Gymnasien. Konzipiert ist der Lehrplan für den Unterricht in Übergangs- und Eingliederungsklassen, in zweisprachigen Klassen oder in Intensivkursen. Darüber hinaus soll er auch für den Förderunterricht Deutsch und Deutsch als Zweitsprache an Grundschulen und weiterführenden Schulen herangezogen werden (Lehrplan, 2002, S. 15).

Der Lehrplan gliedert sich in drei Ebenen: In einem programmatischen Teil werden Grundlagen des Spracherwerbs, das Anforderungsprofil, Leitgedanken für den Unterricht, Aufbau des Lehrplans und Arbeit mit dem Lehrplan erläutert. Um dem Gedanken Rechnung zu tragen, dass das Lernen von Sprachen ein komplexer Vorgang ist, an dem eine Vielzahl von Faktoren mitwirken, wird eine offene Unterrichtsgestaltung propagiert, die auf die Lernerfahrungen und Perspektiven der Lernenden eingeht und den Lernprozess in den Mittelpunkt stellt (Lehrplan, 2002, S. 7). Die Ebenen zwei und drei beinhalten die Arbeit mit dem Lehrplan in der Grundschule und an weiterführenden Schulen; sie sind inhaltlich jeweils parallel aufgebaut: für jede der Schularten werden sechs Lernfelder angegeben, die von einem Signalthema - „Ich und du“, „Lernen“, „Sich orientieren“, „Miteinander leben“, „Was mir wichtig ist“ und „Sich wohl fühlen“ - inhaltlich bestimmt werden. Leitend für die Auswahl der

Themen ist die Orientierung am Vorwissen der Schüler/innen und die Möglichkeit eines freien Umgangs mit diesen Themen. Dem Signalthema werden zur näheren Bestimmung Kerninhalte zugeordnet, die verdeutlichen sollen, dass jedes Ereignis im Unterricht dem sprachlichen Zuwachs, der Sprachkorrektheit und Sprachgeläufigkeit dient. Die sich anschließenden Rubriken „Lexikalische Bereiche“ und „Syntaktische Mittel“ zeigen, in welchem Rahmen Wortschatz und sprachliche Strukturen gelernt und geübt werden können. Ausführliche methodische Anregungen sind in der Sparte „Mögliche Schüleraktivitäten zum Erwerb der Sprache“ aufgeführt: Diese reichen von Hilfen für das „Individuelle Lernen“, für „Lernen lernen“, „Lernen außerhalb der Klasse“ bis hin zu „Interkulturellen Erfahrungen“ (Lehrplan, 2002, S. 13f). Maßgeblich für die Konzeption dieses Lehrplans ist ein handlungsorientierter Ansatz, um Sprache, insbesondere die Kommunikation, im gesellschaftlichen Leben zu verorten. Kennzeichnend ist auch die Offenheit sowohl bezüglich der Themen als auch bezüglich der Methoden, sodass er als Richtlinie für den Unterricht in verschiedenen Schularten herangezogen werden kann. Jedoch sollte nicht übersehen werden, dass die skizzierte Offenheit ein Fehlen bezüglich der sprachsystematischen Arbeit bedingt. Daher erweist er sich nur in Ansätzen hilfreich, wenn grammatische Phänomene und konzeptionelle Schriftlichkeit im Mittelpunkt des Förderunterrichts stehen. Stehen jedoch kommunikative und methodische Überlegungen an, dann kann er durchaus als Fundus für die Konzeption des Förderunterrichts dienen.

Lernfeld 1 Weiterführende Schulen Grundkurs

Ich und du



**Kerninhalte**

- Schulalltagsrituale auffassen
- Hinhören lernen
- Sich begrüßen und verabschieden
- Höflichkeitsformen anwenden
- Sich bekannt machen
- Voneinander etwas erfahren
- Vorlieben und Abneigungen äußern
- Hilfen erbitten

**Lexikalische Bereiche**

Begrüßung und Verabschiedung

Unterricht

Freizeitbeschäftigungen  
Vorlieben der Schüler

Fragen

Zahlen

**Syntaktische Mittel**

Guten Morgen! Hallo!  
Auf Wiedersehen!  
Ich bin ...  
Und du?

Ich mag (Fußball).  
Ja. / Nein.  
(Spinat) mag ich nicht.  
Ich kann / nicht (schwimmen).

Was?  
Wie heißt du?  
Was magst du?  
Wie heißt das?

Bitte. / Danke.

## Mögliche Schüleraktivitäten zum Erwerb der Sprache

### Individuelles Lernen

Wortschatzkartei / Wörterheft anlegen  
Sich auf Steckbriefen und Plakaten selbst darstellen (Fotos, Zeichnungen, Wortkarten, ...)  
Bildertagebuch gestalten (Ich, Familie, Freizeit, Lieblingssessen ...)  
Einfache Formulare ausfüllen (Schülerschein, ...)  
Bilder und Wortkarten zuordnen  
Zahlendomino erstellen

### Gemeinsames Lernen

Wortschatz sichern (Bingo, Memory, ...)  
Gegenstände und Wörter erkennen (Kimspele)  
Hitliste über Vorlieben und Abneigungen erstellen (Essen, Hobbys, Stars, Wunschzettel, Tiere ...)  
Vorlieben und Abneigungen pantomimisch darstellen  
Anweisungen des Lehrers in Handlung umsetzen  
Kennenlernspiele nutzen  
Sich vor der Klasse, auf Plakaten vorstellen (Personenumriss zeichnen, Beispiele aus Zeitschriften verändern, ...)  
Persönliche Daten austauschen (Adressen, Alter, Telefonliste, ...)  
„Wir“-Collage erstellen (Wandfries, ...)  
Geburtstagskalender anfertigen  
Kurze, situationsbezogene Dialoge sprechen und aufschreiben (Gedächtnisstütze)  
Kleine Feste feiern (Geburtstage, Monatsabschluss, ...)  
Tutorensystem für neue Schüler einrichten  
Das Hören und Sprechen durch Stimmmodulation trainieren (laut / leise, hell / dunkel)

### Lernen außerhalb der Klasse

Andere Personen kennen lernen (Hausmeister, Sekretärin, ...)  
Steckbriefe erstellen (Freunde, ...)  
Partnerklasse besuchen und einladen

### Sprachliche und kulturelle Erfahrungen nutzen

Minisprachkurs: Einfache Strukturen in den Herkunftssprachen lernen (sich begrüßen und vorstellen, zählen)  
Bildwörterheft mehrsprachig anlegen  
In der Herkunftssprache zählen  
Herkunftsländer an der Karte markieren  
Kalender mit traditionellen Festen verschiedener Herkunftsländer führen  
Einfache Reime, Lieder und Gedichte einbringen  
Alle Mittel zur Verständigung einsetzen (Muttersprache, um Hilfe bitten, Mimik / Gestik, ...)

### Lernen lernen

Hinhören und Nachfragen lernen und erproben  
Mit Wortschatzkartei, Wörterheft, digitalen Lernprogrammen umgehen  
Den besten Weg zum Vokabellernen für sich selbst herausfinden  
Von einem Partner gelernten Wortschatz testen lassen  
Mit Arbeitsmitteln umgehen (Lineal, Tageslichtprojektor, ...)  
Sozialformen nutzen (Partnerarbeit, Gruppenarbeit)  
Formelhafte Wendungen gebrauchen  
Sinn und Wortbedeutungen aus dem Kontext ableiten  
Bedeutungen erraten aufgrund nichtsprachlicher und sprachlicher Hinweise

### Fachsprache anwenden

Begriffe der Grundrechenarten anwenden  
Kardinalzahlen lernen

## 6. Förderung sprachlicher Teilfähigkeiten

### 6.1 Hörverstehen

#### 6.1.1 Allgemeines

Bestimmte Bereiche der deutschen Sprache sind besonders schwierig für die Lerner. Wichtig ist es hierbei zu unterscheiden zwischen Seiteneinsteiger(inne)n und in Deutschland aufgewachsenen Jugendlichen. Erstere benötigen eine grundlegende Ausspracheschulung und Anregungen für das Erlernen der Lautstruktur der deutschen Sprache. Bei Ausspracheschwierigkeiten ist zunächst sicherzustellen, dass die Schüler/innen den zu übenden Laut hören und aufnehmen können. Bestimmte Laute erweisen sich immer wieder als schwierig für die Schüler/innen, v.a. wenn diese in ihrer Erstsprache nicht existieren (Benholz/Iordanidou, 2004a, S. 29).

Die Frage, welche Phänomene im Unterricht geübt werden sollten, hängt von einer Reihe von Faktoren ab, u.a. von der Zielsetzung des Unterrichts und von der Zusammensetzung der Gruppe. So sollte die Lehrkraft genau überlegen, welche **Fehlerkorrektur** pädagogisch sinnvoll und phonetisch relevant ist. Hilfreich dafür ist folgender Fragenkatalog:

- Welche Fehler schränken die Verstehbarkeit/Verständlichkeit der Äußerung ein?
- Welche Fehler rufen einen „fremden Akzent“ hervor?
- Welche Fehler beeinträchtigen die Geläufigkeit des Sprechprozesses?
- Welche phonetischen Fehler betreffen nur den Einzellaute?
- Welche Fehler ergeben sich aus der Erstsprache (Interferenzen) und können durch kontrastive Übungen aufgearbeitet werden?<sup>5</sup>

---

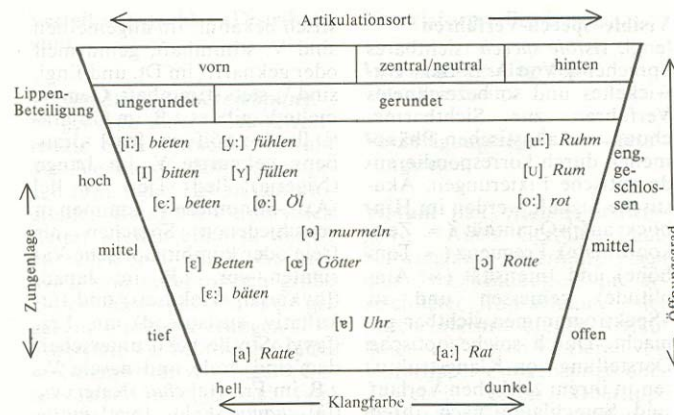
<sup>5</sup> Fehlertypologie nach Heilmann, abgedruckt bei Baur, 1999, S. 132.



## 6.1.2 Schwierigkeitsbereiche in der Lautung

### Vokale

Das Deutsche besitzt 17 verschiedene Vokallaute, wohingegen die Herkunftssprachen der meisten Schüler/innen nur fünf bis acht Vokallaute aufweisen<sup>6</sup>:



Fast allen Schüler(inne)n bereitet das Hören, Unterscheiden und Sprechen von langen (geschlossenen) und kurzen (offenen) Vokalen Schwierigkeiten. Insbesondere die Murmellaute (murmeln) und die Umlaute führen immer wieder zu Problemen.<sup>7</sup>

### Konsonanten

Ähnlich wie bei den Vokalen bereiten diejenigen Konsonanten Schwierigkeiten, die in der jeweiligen Erstsprache der Schüler/innen nicht zu finden sind. Verbindungen, die in vielen Sprachen nicht vorkommen, sind der h-Laut, sch-Laut, ng-Laut.

Im Deutschen werden die Verschlusslaute (b, p, d, t, g, k) stark behauptet, sodass die Unterscheidung zwischen Stimmhaftigkeit und Stimmlosigkeit für die Lernenden erschwert wird. Ebenfalls unbekannt ist in vielen Sprachen der Glottisschlag oder der Knacklaut, d.h. der Neueinsatz der Stimme (Benholz/Iordanidou, 2004a, S. 30).

### Silben

Im Deutschen ist sowohl am Silbeneingang als auch am Silbenausgang eine **Konsonantenhäufung** möglich:

Strumpf, springst, Forst

Dieses Phänomen erweist sich v.a. für die Schüler/innen mit türkischer Erstsprache immer wieder als Fallstrick, da hier die Abfolge Vokal-Konsonant-Vokal-Konsonant festgeschrieben

<sup>6</sup> Entnommen aus Bußmann, 2019, S. 838.

<sup>7</sup> Zu den Problemen russischer Schüler/innen vergleiche Baur, 1999, S. 113-132.

ist. Aus diesen Hörschwierigkeiten ergeben sich Aussprachfehler und oft auch Unsicherheiten beim Schreiben, da Schüler/innen z.T. sog. **Sprossvokale** einfügen:

*Bulume* für *Blume*

*Schuturmuf* für *Strumpf* (Benholz/Iordanidou, 2004a, S. 30).

### **Wortbetonung**

Für das Deutsche ist ein **beweglicher Wortakzent** kennzeichnend. In der Regel wird die Stammsilbe betont, aber auch Präfixe (Vorsilben) und Suffixe (Endungen) können betont sein. In einigen Fällen kann sich auch aufgrund der Betonung eine Bedeutungsunterscheidung ergeben:

*úmfahren* und *umfáhren* (Benholz/Iordanidou, 2004a, S. 30).

### **Satzbetonung**

In der Sekundarstufe müssen die Schüler/innen dazu angehalten werden, das Hören längerer Texte einzuüben. Geläufigkeit zeigen die Jugendlichen nämlich in der Regel in Gesprächssituationen, die von kurzer Dauer sind und die möglichst der Alltagskommunikation entsprechen. Bevor Texte vorgelesen oder eingespielt werden, sollte jedoch vorab der Wortschatz entlastet werden. Für Übungen zum Hörverstehen eignen sich Texte aller Fächer (Benholz/Iordanidou, 2004a, S. 31).

## **6.2 Sprechen in der Zweitsprache Deutsch**

In diesem Bereich haben die Jugendlichen in den Förderkursen den geringsten Förderbedarf: gerade im umgangssprachlichen Sprechen und in der Alltagskommunikation können sie sich verständigen und artikulieren, auch wenn sie zuweilen - bewusst oder unbewusst - **Vermeidungsstrategien** anwenden. Mit einer solchen Taktik „**verdecken**“ bzw. kaschieren sie ihre **Sprachschwierigkeiten**, die im Unterrichtsgeschehen nicht sichtbar werden: zum einen ist das Unterrichtsgeschehen durch ritualisierte Formen gekennzeichnet und oft bleibt nur wenig Raum für Unterrichtsgespräche, sodass die Schüler/innen häufig nur mit „Ja“ oder „Nein“ zu antworten haben; zum anderen benutzen die Schüler/innen selbst Vermeidungsstrategien, d.h. sie umgehen Situationen und Themen sowie Wörter und syntaktische Strukturen, die ihnen in der Zweitsprache Schwierigkeiten bereiten. Stattdessen behelfen sie sich mit ihnen bekannten Wörtern, Konstruktionen oder Umschreibungen. Auch in der Aussprache versuchen einige Migrantenkinder durch eine undeutliche Aussprache, ein schnelles Sprechtempo und das Verschlucken von Endsilben, ihre unzureichenden Kenntnisse in der Zweitsprache Deutsch zu verschleiern. Dadurch erwecken sie den Eindruck einer umgangssprachlichen kommunikativen Geläufigkeit, die nicht ihren realen sprachlichen Fähigkeiten entspricht (Knapp, 1999, S. 31).

Dieser Eindruck verändert sich, sobald das Sprechen im Hinblick auf fachliche Inhalte ins Zentrum des Unterrichts rückt: In diesem Bereich müssen Redemittel und sprachliche Routinen den Schüler(inne)n vermittelt werden, da zahlreiche DaZ-Schüler/innen in ihren Elternhäusern und in ihrer Wohnumgebung kein variantenreiches sprachliches Angebot und entsprechende Anregungen erhalten, um Sachverhalte differenziert auszudrücken. Die dafür notwendigen Begriffsbildungsprozesse von Handlungsabläufen und Situationen sollten mit Hilfe eines Angebotes an Satzmustern und grammatischer Strukturen „überschaubar“ gemacht werden. Auf diese Weise sollen die Schüler/innen die Möglichkeit erhalten, Sprachkombinationen in der Zweitsprache zu denken und hervorzubringen.

Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang auch die **Sprache der Förderlehrkraft**. Sie fungiert als Dreh- und Angelpunkt des Unterrichtsgeschehens, da sie verstanden werden muss (Erklärungen, Anweisungen), und der gleichsam Vorbildcharakter zukommt (Rösch, 2004, S. 57f).

Überdies sollte nicht unerwähnt bleiben, dass eventuell einige Schüler/innen im Laufe ihrer Schulkarriere **Sprechängste** - ausgelöst durch Fehler oder Hänseleien - aufgebaut haben könnten. Hier hat die Förderlehrkraft behutsam vorzugehen und in einem kleinschrittigen Verfahren, den Schüler(inne)n Sprechreize zu bieten.

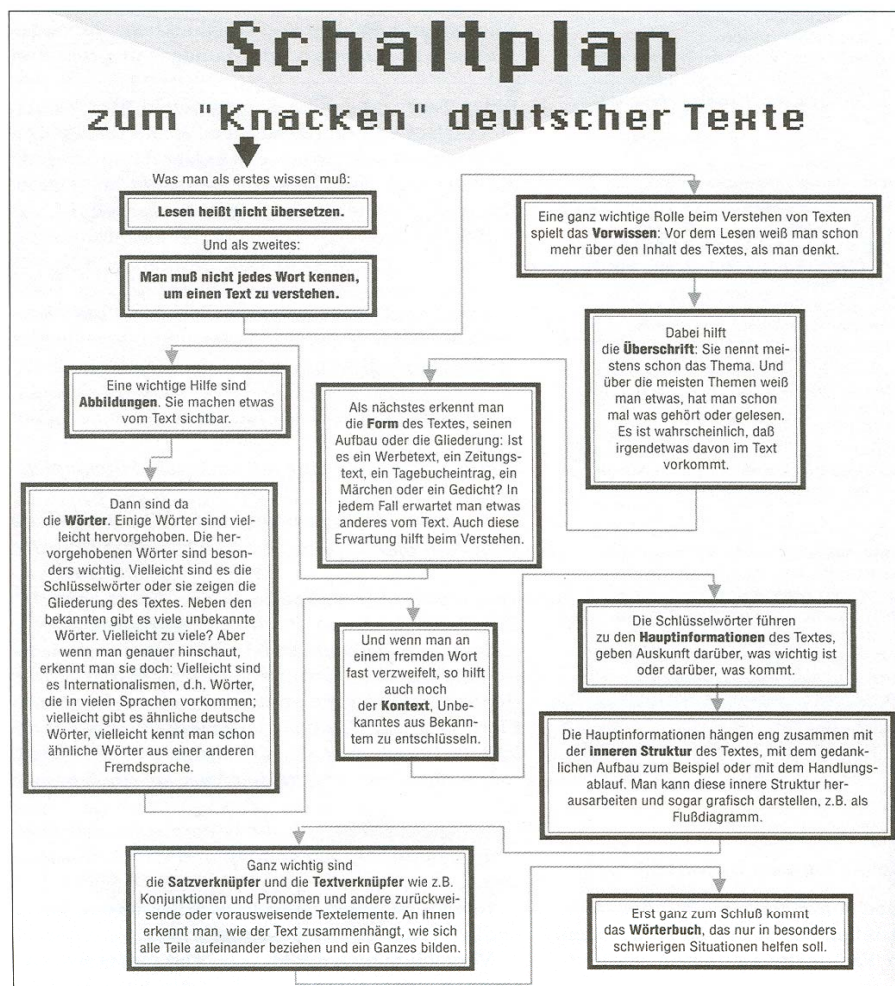
Folgende Möglichkeiten eröffnen sich, Sprechen im Förderunterricht mit den Schüler(inne)n zu üben und zu automatisieren:

- freies, authentisches Sprechen, evtl. zu selbstgewählten Themen der Schüler/innen
- gelenktes Sprechen mit Hilfe von gemeinsam erarbeiteten Satzstrukturen
- Nachsprechen
- rhythmisches und chorisches Sprechen
- Singen
- Sprechen und Erzählen
- Kurzvorträge

## 6.3 Lesen in der Zweitsprache Deutsch

### 6.3.1 Allgemeines

Beim Eintritt in die Sekundarstufe I weisen viele Schüler/innen mit Migrationshintergrund geringere Erfahrungen im Lesen von deutschen Texten als Kinder mit der Erstsprache Deutsch auf. Ein auffälliges Merkmal des zweitsprachigen Lesens ist die geringere Leseflüssigkeit. Damit einher gehen längere Fixationszeiten und eingeschränkte Vokabel- und Syntaxkenntnisse. Fehlende Vokabelkenntnisse begrenzen den Sichtwortschatz und behindern dadurch den lexikalischen Zugang, der wiederum Grundlage für eine schnelle Worterkennung ist. Zusätzlich erschwert fehlendes kulturspezifisches Wissen das Verständnis der Texte. Überdies können Interferenzen hier wirksam werden und Missverständnisse insbesondere im Kontext von Raum, Zeit und Kausalität verursachen (Ehlers, 2004, S. 6). Einen guten Überblick, um das Leseverständnis zu fördern, liefert der „Schaltplan zum ‘Knacken’ deutscher Texte“. Obwohl für den DaF-Unterricht konzipiert, kann er sich als hilfreich für die Vorbereitung einer Förderstunde im Bereich Lesen erweisen.<sup>8</sup>



<sup>8</sup> Modell von Helbig/Götze/Henrici/Krumm, entnommen aus Benholz/Iordanidou, 2004b, S. 21.

Zieht man aus dem „Schaltplan“ praktische Konsequenzen für den Lese- und Literaturunterricht, dann können für den Förderunterricht in der Sekundarstufe folgende didaktische Hinweise für das Lesen und Textverstehen gegeben werden:

- **Systematische Wortschatzarbeit:** Die Schüler/innen sollen den Umfang des Wortschatzes erweitern sowie die Differenzierung von Bedeutungsaspekten eines Wortes erfassen. Hilfreich kann dafür die Verwendung eines Wortes in unterschiedlichen Kontexten sein.
- **Zweitsprachendidaktische Ansätze:** Bilder als Semantisierungshilfe, Wortschatzarbeit (Entlastung), Schlüsselwortmethode, zusätzliche Erläuterungen, Stützgerüste mit Hilfen (Wörter, Artikel, Nummerierung), Darstellen von Lesestrategien und Aktivitäten vor der Lektüre, z.B. Vergegenwärtigen von kulturellem Wissen und Aktivieren von Vorwissen.
- **Kleinschrittige Lese- und Textarbeit:** Der Lektüreprozess sollte so gliedert sein, dass das Gelesene verarbeitet und erschlossen wird sowie den Verständnisrahmen für noch zu Lesendes bildet.
- **Eigen- und Fremdwahrnehmung:** Hilfreich für den Perspektivwechsel der Schüler/innen und der Lehrkräfte erweist sich eine Auseinandersetzung mit Texten der Migrationsliteratur, die die kulturellen Erfahrungen und die Lebenswelt der Schüler/innen widerspiegeln bzw. konterkarieren.
- **Struktur der Texte:** Die Texten sollten Signalwörter enthalten, um das Erfassen des Hauptgedankens zu erleichtern; darüber hinaus sind Absatzmarkierungen und Sinnabschnitte hilfreich.
- **Lesestrategien:** Sie sollten im Zweitspracherwerb vermittelt werden, da sie den Leser bei der Durchführung von Leseaufgaben entlasten und einen Teil der Lesekompetenz darstellen. Je nach Textsorte und Unterrichtsfach können die folgenden Strategien variiert und modifiziert werden:
  - Selektion von Wichtigem/Nebensächlichem
  - Antizipieren, Bild-/Titelinformationen
  - Schlussfolgerungen (Inferenzen) ziehen
  - Integration der Informationen in ein Konzept
  - Aktivierung von Vorwissen
  - Gliederung eines Textes in Sinnzusammenhänge
  - Erkennen von Gliederungssignalen
  - Wahrnehmen von textsortenspezifischen Merkmalen und Nutzen für eine

## Interpretation

- Anpassung des Leseverhaltens an die Erfordernisse der Situation, der Aufgabe, des Textes und der Leseziele
- Planung, Kontrolle und Steuerung des Leseprozesses (nach Ehlers, 2004, S. 7f).

### 6.3.2 Literarische Texte

Werden literarische Texte Gegenstand des Förderunterrichts, dann bieten sich unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten an: Die Texte können zum Ausgangspunkt für die Förderung der Lese- und Textkompetenz werden, können als Ausgangspunkt produktiver Verfahren eingesetzt werden oder inhaltlich unter dem Aspekt der interkulturellen Erziehung herangezogen werden. Wichtig ist zu betonen, dass es sich hierbei um prototypische Verwendungsweisen handelt, die sich nicht gegenseitig ausschließen, sondern häufig kombiniert mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung eingesetzt werden können.

Besonders geeignet ist die Lektüre eines **Jugendbuches** im Förderunterricht. Je nach Bedarf kann sowohl auf die spezifischen Begabungen als auch Schwächen der jeweiligen Jugendlichen eingegangen werden. Auch erweist es sich als förderlich, über einen längeren Zeitraum - drei bis vier Wochen - inhaltlich an einem Text zu arbeiten, der sich wie ein „roter Faden“ durch den Unterricht zieht. Gleichzeitig sollen die Schüler/innen auf diese Weise an Literatur, interessante Autoren und lesenswerte Bücher herangeführt werden. Bei der Auswahl von Jugendbüchern für den Förderkurs sollte sorgfältig vorgegangen werden: Zum einen sollten die Interessen der Schüler/innen berücksichtigt werden; zum anderen sollte das Buch sprachlich angemessen gestaltet sein und inhaltlich zu Gesprächen und Diskussionen anregen, d.h. die Handlung kann in eine andere Richtung verlaufen, Konflikte werden erzeugt und gelöst(?), Verhältnisse von Raum und Zeit werden überwunden.

Steht die Vermittlung von **Lese- und Textkompetenz** im Mittelpunkt des Förderunterrichts, dann bietet es sich beispielsweise an mit Hilfe von **Inferenzen** den Text zu erschließen. Diese Vorgehensweise eignet sich in besonderer Weise für erzählende Texte, da hier Ziele, Motive von Figuren, innere Vorgänge und Beziehungen zwischen den Protagonisten nicht explizit mitgeteilt werden, sondern vom Leser erschlossen werden müssen. Dabei lassen sich unterschiedliche Schlussfolgerungstypen unterscheiden, die in der Regel nur unter Einbeziehung eines größeren Textumfangs sinnvoll sind und das Abrufen von Hintergrundinformationen miteinbeziehen. Am Beispiel von Cornelia Funkes Buch „Herr der Diebe“, das für die Jahrgangsstufen 5 und 6 geeignet ist, können unterschiedliche Inferenzen exemplifiziert werden, die für das Unterrichtsgeschehen hilfreich sein können. Im „Herrn der Diebe“ wird das Leben einer Kinderbande in Venedig beschrieben, die sich nicht auf die Zuwendung und die Hilfe von Erwachsenen verlassen können. Unterstützung erfahren sie

von Scipio, der sich als Herr der Diebe ausgibt und die Kinderbande aber auch hintergeht. Die Themen Fremdheit und Erwachsenwerden und -sein - spannend in Szene gesetzt - sind zentral und regen zu einer vielschichtigen Auseinandersetzung an.<sup>9</sup>

Schlussfolgerung	kurze Erläuterung	Textbeispiel
Verknüpfung von Sätzen/Satzteilen	Verknüpfung zwischen zwei Ereignissen zweier benachbarter Sätze	
Ziele einer Figur	Motivierung des Handelns einer Figur durch einen Plan	<i>Bo und Prosper sind auf der Suche nach ihrer Kindheit in Venedig</i>
Motive	Vorantreiben und Begründen der Handlung	<i>Die Tante von Bo und Prosper lässt sie von einem Privatdetektiv suchen, sodass sich ein Versteckspiel zwischen Kindern und Detektiv ergibt</i>
emotionale Reaktionen	Darstellen der Emotionen einer Figur	<i>Prospers Angst um seinen Bruder</i>
äußere Reaktion auf etwas	Auslösen eines sichtbaren Verhaltens durch ein Ereignis	<i>Scipio wird aus der Gruppe ausgestoßen, nachdem seine wahre Identität bekannt geworden ist</i>
Beziehungen zwischen Figuren	Beziehungen zwischen oder Einstellungen zu andern Figuren	<i>Scipio isoliert sich selbst, auch als er noch zur Gruppe gehört</i>
Verbindungen zwischen Textteilen	Verbindung zwischen einen gegenwärtigen Ereignis/einer Handlung und dem vorangehenden bzw. folgenden Kontext	<i>Scipios Demaskierung relativiert sein Verhalten zu Beginn des Buches und trägt maßgeblich zu seiner Veränderung bei</i>
Verbindungen zwischen Textinformation und Alltagswissen	Verbindung zwischen einer Situation/einem Ereignis und einem vorausgesetzten Weltwissen	<i>Das Vortäuschen von Identitäten, die so nicht gegeben sind</i>
Thema	zentraler Hauptgedanke, Moral der Geschichte	<i>Welt der Erwachsenen und Welt der Kinder</i>
Textintentionen	Motivation für eine Geschichte, ihre Zielrichtung (Kritik, Zustimmung)	<i>Entlarven der Welt der Erwachsenen</i>
Emotionen des Lesers	Durchleiden von Mitleid, Angst bei der Lektüre	<i>Mitleid mit Scipio, Angst um Bo und Prosper</i>

Die skizzierten Inferenzen können in einen **produktionsorientierten Literaturunterricht** eingebunden werden. In einem solchen Unterricht geht man davon aus, dass Hören bzw. Lesen von Literatur beim Rezipienten produktive Verarbeitungsvorgänge auslöst und so zu einem individuellen Textverständnis beiträgt: Texte entstehen aus Texten. Mit Hilfe von Gestaltungsaufgaben sollen die Schüler/innen zur Sinnhaftigkeit von Texten geführt werden, ohne dass diese konkret formuliert werden müsste. Darüber hinaus kann ein

<sup>9</sup> Modifiziert aus Ehlers, 2004, S. 10.



produktionsorientierter Literaturunterricht auch dem Sprachunterricht zugute kommen, wenn einzelne Elemente, z.B. Wörter, Satzglieder und Handlungsstrukturen, herausgehoben werden. Auf welche Weise in einem solchen Literaturunterricht sprachliches und literarisches Handeln verknüpft werden kann und die Schüler/innen motivieren kann, wird am Beispiel des Textes von Günther Anders hervorgehoben werden.<sup>10</sup>

Text 1 (mit Variationen)		
<b>Der Löwe</b> Als die Mücke zum ersten Male den Löwen brüllen hörte, da sprach sie zur Henne: „Der summt aber komisch.“ „Summen ist gut“, fand die Henne. „Sondern?“, fragte die Mücke. „Er gackert“, antwortete die Henne. Aber das tut er allerdings sehr komisch.“ <i>Günther Anders</i>	<b>Die Katze</b> Als der Bär zum ersten Male die Katze miauen hörte, da sprach er zum Hahn: „Die brummt aber komisch.“ „Brummen ist gut“, fand der Hahn. „Sondern?“, fragte der Bär. „Sie kräht“, antwortete der Hahn. Aber das tut sie allerdings sehr komisch.“	<b>Das Pferd</b> Als das Schaf zum ersten Male das Pferd wiehern hörte, da sprach es zum Hund: „Das blökt aber komisch.“ „Blöken ist gut“, fand der Hund. „Sondern?“, fragte das Schaf. „Es bellt“, antwortete der Hund. Aber das tut es allerdings sehr komisch.“

Dieser kurze Text ermöglicht den Einstieg in die Thematik der Mehrsprachigkeit, an der sich eine Reihe von Aktivitäten und Lernmöglichkeiten aufzeigen lassen:

- **Gespräch über Mehrsprachigkeit:** Welche Sprachen werden im Förderkurs gesprochen? Wie hören sich die Sprachen für Außenstehende an? Wie heißen die Sprachen, die Sprecher/innen und das Land, in dem sie gesprochen werden?
- **Generatives Schreiben:** Grundlage des generativen Schreibens ist ein vorgegebener Text, der als Anregung für das Schreiben der Schüler/innen dient. Mit Hilfe gezielter lexikalischer und grammatischer Informationen werden die Voraussetzungen für einen eigenen, korrekten grammatischen Text der Schüler/innen gelegt: Wer hört wen brüllen? Wer spricht zu wem?
- **Analogiebildung:** Die Kinder erwerben die Fähigkeit zu sprachlicher korrekter Formenbildung.
- **Systematische Wortschatzerweiterung:** Zusammenstellen von Tieren und ihren Äußerungsmöglichkeiten sowie Formen des Sprechens beim Menschen.
- **Textvariationen:** Die Schüler/innen verfassen Textvariationen mit einem Femininum (z.B. die Katze) und einem Neutrum (z.B. das Pferd).

Selbstredend kann bei der Förderung der Lesekompetenz eine Verbindung zum **Interkulturellen Lernen** gesucht werden. Dazu können Werke der Migranteliteratur, d.h. von Menschen mit Migrationshintergrund auf Deutsch verfasste oder ins Deutsche

<sup>10</sup> Entnommen aus Belke, 2004, S. 15.

übersetzte Literatur, herangezogen werden. Inwiefern sich dies bei der jeweiligen Fördergruppe anbietet, gilt es im Unterricht auszuloten. Auch wenn sich Lyrik nur begrenzt für Sprach- und Leseübungen im engeren Sinne eignet, soll am Beispiel von Gino Chiellinos Gedicht „Veränderung“ dargestellt werden, auf welche Weise Gedichte im Unterricht eingesetzt werden können.<sup>11</sup>

*Veränderung*

*Ein Gastarbeiter*

*Besteht aus vier Teilen*

*Dem Ausländergesetz*

*Der Aufenthaltserlaubnis*

*Der Arbeitserlaubnis*

*Und*

*Einem Ausländer*

Anhand dieses Gedichtes könnten im Förderunterricht folgende lesetechnischen Fragen erörtert werden:

- **Verhältnis Text-Titel:** Welche Verbindungsmöglichkeiten gibt es zwischen Überschrift und Gedicht? Was fällt euch ein?
- **Satzzeichen:** Das Gedicht besteht aus einem einzigen Satz. Warum fehlen Satzzeichen?
- **Wortbildung:** Fünf von sechs Substantiven sind Komposita (zusammengesetzte Wörter), davon zwei mit dem gleichen Grundwort. Gibt es dafür einen besonderen Grund? Welche Variationsformen gibt es?
- **Strukturierungen:** Warum wird das Gedicht gegliedert? Warum wird der letzte Absatz abgesetzt und damit hervorgehoben?
- **Schlüsselwort:** Welches Wort ist wichtig für das Gedicht? Erklärt die Bedeutung von „Gastarbeiter“. Welche Gefühle rufen die Wörter „Ausländer“ und „Gastarbeiter“ bei euch hervor?

Es zeigt sich, dass mit Hilfe eines kurzen und vergleichsweise einfachen Gedichtes Themen und Inhalte erschlossen werden können, die dem Perspektivwechsel der Schüler/innen Vorschub leisten; zudem können die motivationale, emotionale und interaktive Dimensionen des Gedichts mit den Schüler(inne)n thematisiert werden, um das Lesen von Migrationsliteratur anregend zu gestalten.

---

<sup>11</sup> Modell angelehnt an Luchtenberg, 2004, S. 30-32.

### 6.3.3 Fachsprache

Besonders im Fachunterricht werden die Schwierigkeiten der Jugendlichen mit Migrationshintergrund immer wieder manifest. Nicht selten gestaltet sich die Auseinandersetzung mit den Fachinhalten wenig motivierend, da die fehlenden sprachlichen Voraussetzungen das fachliche Lernen blockieren. Den Schüler(inne)n bereitet dabei weniger die Fachlexik Schwierigkeiten, vielmehr haben sie Probleme im Bereich der Syntax (Satzbau) und Morphologie, die seltener im Unterricht thematisiert werden. Die nachstehende Aufstellung soll einen ersten Überblick über etwaige Unsicherheiten bieten<sup>12</sup>:

<b>Wortschatz</b>	<b>Beispiele</b>
Verwendung eines fachspezifischen Wortschatzes	<i>Funktion, Graph, Gleichung</i>
hoher Grad an Exaktheit	<i>Ein Produkt wird durch eine Zahl dividiert, indem nur ein Faktor durch die Zahl dividiert wird, falls dies möglich ist.</i>
Terminologisierung vorhandener Worte aus der Umgangssprache	<i>Der See „kippt“ um. Multiplizieren und dividieren mit der gleichen Zahl heben einander auf. Mach' doch nicht so ein Drama.</i>
Entlehnungen und Wortelemente aus anderen Sprachen	<i>Das technische Know-How ist für die Umsetzung entscheidend.</i>
Mehrgliedrige Wortzusammensetzungen fachspezifische Abkürzungen	<i>Stickstoffverbindungen, Schadstoffeinwirkungen m. = maskulin</i>
<b>Morphologie</b>	
substantivierte Infinitive	<i>Beim Erhitzen des Gemisches ist eine Farbveränderung zu beobachten.</i>
Adjektive mit bestimmten Endungen (z.B. -bar, -los, -reich usw.)	<i>Vitaminreiche Kost ist für das Wachstum besonders wichtig.</i>
Bildungen aus und mit Eigennamen	<i>röntgen nach Wilhelm Conrad Röntgen</i>
Mehrwortkomplexe	<i>Gewinn-Verlust-Rechnungen</i>
Passivformen	<i>Eispunkt und Siedepunkt des Wassers werden als Festpunkte einer Temperaturskala gewählt.</i>
Häufigere Verwendung des Konjunktivs und des Imperfekts	<i>Zunächst sei auf die folgende Problematik hingewiesen. Seine Ausführungen ergaben keinen Sinn.</i>
<b>Syntax</b>	
Funktionsverbgefüge	<i>zur Anwendung kommen, in Bearbeitung sein</i>
Nominalisierungsgruppen	<i>die Aufnahme der Tätigkeit eines Büroangestellten</i>
erweiterte Nominalphrasen, Satzglieder anstelle von Gliedsätzen	<i>nach der theoretischen Vorklärung, wegen des unerlaubten Entfernens</i>
komplexe Attribute anstelle von Attributsätzen	<i>der mit handgefertigen Schnitzereien verzierte</i>

<sup>12</sup> Entnommen aus Benholz/Iordanidou, 2004b, S. 20.

bevorzugte Nebensatztypen

Ausdruck von Allgemeingültigkeit und Unpersönlichkeit

*Tische statt: der Tisch, der mit Schnitzereien verziert ist*

*Konditionalsätze, Finalsätze, Relativsätze*

*Ausdrücke mit „man“ und „es“*

*es ist feststellbar, man kann feststellen*

Mit solchen Verstehensschwierigkeiten der Schüler/innen vertraut sollten darauf aufbauend den Schüler(inne)n Hilfen für das Lesen von Fachtexten gegeben werden, um ihnen das Erschließen von Texten zu erleichtern. Wichtig ist hierbei, dass die folgende Auflistung kein starres Muster ist, sondern variiert werden kann. Welche Verfahren in welcher Reihenfolge und in welchem Kontext eingesetzt werden können, hängt maßgeblich vom Leistungsvermögen und von der Zusammensetzung der Fördergruppe ab.

Aktivitäten zur Unterstützung des Verständnisses von Fachtexten<sup>13</sup>:

1. Vorwissen zum Textthema zusammentragen
2. Vorwissen aktivieren
3. Vorwissen strukturieren und erweitern
4. Textumfeld darstellen
5. Schüler Hypothesen über den Inhalt des Textes anstellen lassen (mündlich/schriftlich)
6. Leitfragen zum Textinhalt stellen
7. Makrostruktur des Textes besprechen bzw. durch die Schüler/innen erläutern lassen (Abbildungen, Überschriften, Absätze, Fettdruck einzelner Begriffe)
8. Schlüsselwörter heraussuchen lassen und Wortschatz teilweise vorab klären
9. Schüler/innen anregen, Notizen zu machen
10. weiteren Wortschatz klären
11. vorgegebene (vereinfachte, verallgemeinerte) Aussagen bzw. Informationen den entsprechenden Textteilen zuordnen
12. Einsatz eines vereinfachten Filtertextes zur Vorentlastung (Zuordnen von Aussagen des Filtertextes zu den Aussagen des authentischen Textes)
13. Übertragen von Textinformationen in ein vorgegebenes Inhaltsraster
14. Multiple-choice-Aufgaben/Richtig-falsch-Aufgaben zum Textinhalt
15. Zusammenfassungen des Unterrichtenden bzw. von den Lernenden verlangen (lernbare Kurzform)

<sup>13</sup> Entnommen aus Benholz/Iordanidou, 2004b, S. 22.

16. Schüler Fragen an den Text stellen lassen
17. Schüler verstandene Wörter markieren lassen
18. schwierige syntaktische Konstruktionen auflösen bzw. eigene Konstruktionen bilden
19. Bezüge und Verweise im Text klären: Pro-Elemente (z.B. Pronomen) ersetzen und Textverknüpfungselemente (z.B. Adverbien und Konjunktionen) suchen und erläutern lassen.
20. grammatische Eigenschaften neuer Wörter klären (Artikel, Plural, Kasusendungen, Steigerung, Trennbarkeit von Verben und Zeiten).

Gerade Schüler/innen, in deren Muttersprache keine Differenzierung nach Genus erfolgt (z.B. im Türkischen), haben Probleme beim korrekten Artikelgebrauch und beim Verwenden von Pronomina. Mit Hilfe einfacher Übungen sollten diese Themenbereiche eingeführt und erläutert werden. Die Verwendung von **Pronomina** veranschaulicht folgendes Beispiel<sup>14</sup>:  
Verfolge Kostas durch den Text:

Kostas, ein Student aus Griechenland, machte einmal eine Reise durch Deutschland. Er besuchte viele Städte, aber er wollte auch das Leben auf dem Lande kennenlernen, und so wanderte er über Wiesen und Felder. Er war glücklich, denn das Wetter war schön und die Landschaft gefiel ihm gut.  
Eines Tages, als er im Schwarzwald war, kamen plötzlich viele Wolken aus dem Westen und schon nach einer Viertelstunde war der Himmel ganz dunkel. Und dann begann es kräftig zu regnen. Zum Glück näherte er sich gerade einem Dorf, das ihm Schutz vor dem Regen bieten konnte.

Neben dem Gebrauch von Pronomina haben Konjunktionen und Adverbien eine bedeutsame Funktion für Aufbau und **Strukturierung** der Texte. Eine Möglichkeit, den Jugendlichen den Gebrauch dieser Formen transparent zu machen, besteht darin, den Text in zwei Spalten zu präsentieren: in der linken Spalten wird der Text abgedruckt, in der rechten Spalte werden die Verweisformen entschlüsselt.<sup>15</sup>

<sup>14</sup> Entnommen aus Benholz/Iordanidou, 2004b, S. 22.

<sup>15</sup> Entnommen aus Benholz/Iordanidou, 2004b, S. 23.

Trage in die rechte Spalte ein, wofür die eingekreisten Worte stehen!

Beispiele: er → der Regenwurm  
 dazu → zum Atmen

Ein Regenwurm kann bis zu 30 cm lang werden.

Er atmet durch die Haut.

Dazu muss die Haut feucht sein.

Bei regnerischem Wetter kommt er an die Oberfläche. Ist das Wetter trocken, dann kriecht er tiefer in den Boden, weil es dort noch feucht ist. Damit er den harten Boden durchdringen kann, befeuchtet er ihn und macht ihn so weich.

- der Regenwurm
- zum Atmen
- der Regenwurm
- bei trockenem Wetter/der Regenwurm
- im Boden
- der Regenwurm
- der Regenwurm/den Boden/durch Feuchtigkeit

Nur selten finden sich Materialien, die **zweisprachig** konzipiert sind. Eine Ausnahme bilden die Publikationen des „Essener Integrationsmodells“. Hier wird der zweisprachige Ansatz favorisiert und es wurden bereits einige Materialien für die Fächer Deutsch und Biologie erarbeitet. Für den eigenen Unterricht mag diese Gestaltung aufwändig erscheinen, ist jedoch sinnvoll und motivierend für die Schüler/innen. Ein Kapitel aus dem Biologieunterricht für die 7. Jahrgangsstufe ist wie folgt strukturiert<sup>16</sup>:

**2.9. Die Lebensgemeinschaft<sup>1</sup> Wald<sup>2</sup>**

<p>In diesem Text lernst du</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wie sich grüne Pflanzen ernähren</li> <li>• daß es Tiere gibt, die sich von Pflanzen ernähren</li> <li>• daß es Tiere gibt, die sich von Tieren ernähren</li> <li>• daß die Lebewesen im Wald voneinander abhängig sind</li> <li>• daß der Mensch das natürliche Gleichgewicht stört</li> </ul>	<p>Из этого текста ты узнаешь</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• как питаются зелёные растения</li> <li>• что есть животные, которые питаются растениями</li> <li>• что есть животные, которые питаются животными</li> <li>• что живые существа в лесу зависят друг от друга</li> <li>• что человек нарушает естественное равновесие</li> </ul>
--	---

<p>Auf einem Baumstumpf<sup>3</sup> frißt<sup>4</sup> ein Sperber<sup>5</sup> seine Beute<sup>6</sup>, eine Meise<sup>7</sup>.</p> <p>Die Meise hat sich von Raupen<sup>8</sup> und Blattläusen<sup>9</sup> ernährt<sup>10</sup>, die sie im Laubwerk<sup>11</sup> sammelte<sup>12</sup>.</p> <p>Die Insekten<sup>13</sup> ihrerseits hatten ihren Körper<sup>14</sup> aus Stoffen<sup>15</sup> aufgebaut<sup>16</sup>, die sie ihrer pflanzlichen<sup>17</sup> Nahrung<sup>18</sup> entzogen<sup>19</sup> hatten.</p> <p>Ein Buntspecht<sup>20</sup> angelt<sup>21</sup> mit seiner Zunge<sup>22</sup> eine Borkenkäferlarve<sup>23</sup> unter der Rinde<sup>24</sup> hervor<sup>25</sup>.</p> <p>Die Larve<sup>26</sup> hat sich von den Stoffen des Baumes<sup>26</sup> ernährt.</p> <p>Wo<sup>27</sup> immer<sup>27</sup> wir auch beginnen<sup>28</sup>, wenn<sup>29</sup> wir den Weg<sup>30</sup> der Nährstoffe<sup>31</sup> zurückverfolgen<sup>32</sup>, gelangen<sup>33</sup> wir schließlich zu grünen<sup>34</sup> Pflanzen<sup>34</sup>.</p>	<p>Was frißt der Sperber?</p> <p>Wovon hat sich die Meise ernährt?</p> <p>Wovon haben sich die Insekten ernährt?</p> <p>Was frißt der Buntspecht?</p> <p>Wovon hat sich die Larve ernährt?</p> <p>Wohin gelangen wir, wenn wir den Weg der Nährstoffe zurückverfolgen?</p>
---	--

<p>1 die Lebensgemeinschaft – природное сообщество; биогеоценоз</p> <p>2 der Wald – лес</p> <p>3 der Baumstumpf – пенёк</p> <p>4 fressen – эд. есть</p> <p>5 der Sperber – ястреб-перепелятник</p> <p>6 die Beute – добыча</p> <p>7 die Meise – синица</p> <p>8 die Raupe – гусеница</p> <p>9 die Blattläuse (Pl.)</p> <p>10 sich ernähren – питаться</p> <p>11 das Laubwerk – листва</p> <p>12 sammeln – собирать</p> <p>13 das Insekt – насекомое</p> <p>14 der Körper – тело</p> <p>15 der Stoff – вещество</p> <p>16 aufbauen – строить; создавать</p> <p>17 pflanzlich – растительный</p>	<p>18 die Nahrung – питание</p> <p>19 entziehen – отнимать; эд. получать</p> <p>20 der Buntspecht – дятел пёстрый большой</p> <p>21 hervorangeln – выуживать</p> <p>22 die Zunge – язык</p> <p>23 die Borkenkäferlarve – личинка короледа</p> <p>24 die Rinde – кора</p> <p>25 die Larve – личинка</p> <p>26 der Baum – дерево</p> <p>27 wo immer – эд. где бы</p> <p>28 beginnen – начинать</p> <p>29 wenn – если</p> <p>30 der Weg – путь</p> <p>31 der Nährstoff – питательное вещество</p> <p>32 zurückverfolgen – проследить путь (назад)</p> <p>33 zu etwas gelangen – эд. приходиться к чему-л.</p> <p>34 die grüne Pflanze – зелёное растение</p>
--	---

Weitere Möglichkeiten, die Texte zu entlasten, finden sich im Materialteil (S. 67f), die zum einen auf das Vorwissen der Schüler/innen abzielen, zum anderen Struktur und Textsorte zum Gegenstand haben.

Fasst man die Möglichkeiten zusammen, die die Förderlehrkräfte haben, um die Texte entlastend aufzubereiten, dann sollten folgende Elemente Berücksichtigung finden:

- **Antizipation:** Die Förderlehrkraft sollte das Vorwissen der Schüler/innen abrufen, bevor mit dem Lesen von Texten begonnen wird.
- **Wortschatzarbeit:** In enger Verbindung zur Antizipation kann dabei bereits Wortschatzarbeit geleistet werden, die für das Verstehen der Texte unerlässlich ist. Hilfreich ist es, ein Glossar anzulegen, das textchronologisch die Wörter darbietet.
- **Präsentation des Textes:** Der Text wird sprachlich nicht verändert, aber die Anordnung des Textes wird dem Verstehensprozess angepasst: größere Zeilenabstände, Einfügen von Absatzmarken zur Kennzeichnung der Sinnabschnitte, bei Bedarf auch zweispaltige Präsentation.
- **Textverständnis:** Das Verstehen des Textes und die Wortschatzarbeit sollten kombiniert werden, d.h. es werden zentrale Fragen an den Text gestellt und diese der jeweiligen Textstelle zugeordnet.
- **Textsorte:** Je nach Textsorte können den Schüler/innen auch Satzmuster präsentiert werden, die die Besonderheiten des jeweiligen Textes abbilden bzw. die Auseinandersetzung mit dem Text steuern.

#### **6.4 Wortschatzarbeit**

Wortschatzarbeit sollte in der Sekundarstufe I v.a. an den Elementen des Fachunterrichts ausgerichtet sein und weniger die umgangssprachlichen, mündlichen Kompetenzen fördern. Die Bedeutung des Wortschatzes für den Schulerfolg fremdsprachiger Schüler/innen kann gar nicht hoch genug eingeschätzt werden: Ein zu geringer Wortschatz zieht ein Nichtverstehen im Unterricht nach sich und führt zu einem Motivationsabfall. Der zu vermittelnde Wortschatz kann wie folgt eingeteilt werden:

- **Rezeptiver Wortschatz** wird durch Übungen im Bereich des Hörens und Lesens vermittelt.
- **Produktiver Wortschatz** wird in der gesprochenen Sprache durch Übungen zum monologischen oder dialogischen Sprechen gefördert; in der geschriebenen Sprache wird er durch Schreibübungen intensiviert.

---

<sup>16</sup> Entnommen aus Baur, 1999, S. 180.



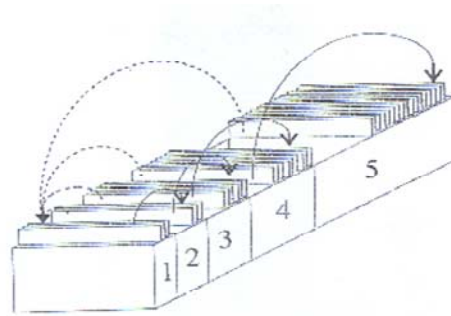
- **Potenzieller Wortschatz** wird mit Hilfe von Übungen im Bereich der Wortbildung vermittelt.
- **Lehrer-Schüler-Sprache** wird mit Übungen zum dialogischen Sprechen eingepägt (Benholz/Iordanidou, 2004b, S. 47f).

Im Mittelpunkt der Wortschatzarbeit steht die Vermittlung von Bedeutungen. Unterrichtende neigen dazu, in diesem Bereich auf ein begrenztes Repertoire an Techniken zurückzugreifen, wie dem **Auflisten von Wörtern** mit ihren Bedeutungen und ihren Verwendungsweisen. So kann die Lektüre eines Jugendbuches oder eines Fachtextes auf diese Weise unterstützt werden. Folgende Beispiele stammen aus der Wortschatzarbeit zu „Harry Potter und der Orden des Phönix“:

Textbeispiel	Grundform	Erklärung
<i>Dudley war <b>umnachtet</b></i>	existiert keine	umnachtet = geisteskrank die Umnachtung
<i>er war für die <b>Passanten gänzlich unsichtbar</b></i>	der Passant  gänzlich	der Fußgänger, ein Vorübergehender  vollständig
<i>niemand <b>stierte ihn an</b></i>	anstieren	starr anblicken
<i>Was führst du wirklich im Schilde?</i>	etwas im Schilde führen (Redensart)	Welche Pläne, Ziele verfolgst du?

Wird ein **Karteikasten** angelegt, dann kann mit Hilfe von Farben differenziert werden, etwa nach Wortarten oder Fachwortschatz einzelner Fächer. Hilfreich ist hierbei auch ein Karteikasten, der ein Sortieren der Karten erlaubt: täglich zu wiederholende Kärtchen finden sich vorne, Kärtchen mit Inhalten der vergangenen Wochen werden in die hinteren Rubriken einsortiert und wöchentlich wiederholt. Geht ihre Bedeutung verloren, dann werden sie wieder in das tägliche Übungsprogramm aufgenommen.<sup>17</sup> Motivierend erweist es sich bei der Arbeit mit den Kärtchen im Förderunterricht, diese von Zeit zu Zeit in Form eines Wettkampfes auszutragen.

<sup>17</sup> Der AOL-Verlag in Lichtenau führt beispielsweise solche Karteikästen, die dort „Die kleine Lernbox“ heißen ([www.aol-verlag.de](http://www.aol-verlag.de)). Folgende Darstellung stammt von der Seite [www.uni-duisburg.de/SCHULEN/FVSG/Lernen/Lernen.html](http://www.uni-duisburg.de/SCHULEN/FVSG/Lernen/Lernen.html)., aufgerufen am 02.01.2005. Dort finden sich noch weitere Hinweise für das Lernen von Wörtern unter besonderer Berücksichtigung des Methodenlernens.



**Ein kleiner Tipp:** Es muss nicht immer ein Karteikasten sein – ein anderer Behälter für die Karteikarten mit entsprechend großen Einteilungen für die Fächer reicht aus.

Allerdings sollten die skizzierten Verfahren nicht ausschließlich angewandt werden, da die Schüler/innen nur zu einem gewissen Grad motiviert werden; zudem wird man den verschiedenen Lerntypen nicht gerecht. Abhilfe können hierbei Angebote schaffen, die dem Lernenden **mehrkanalige Zugangsweisen** (sehen, hören, fühlen, handelnd wahrnehmen) eröffnen. Im Folgenden werden Techniken der Bedeutungsvermittlung (Semantisierungsverfahren) aufgelistet, die einen Eindruck von der Vielfalt der Wortschatzarbeit vermitteln können<sup>18</sup>:

<b>Nonverbal</b>	
Visualisieren	Anschauungsobjekte, Photos, Bilder, Zeichnungen, Video zeigen - vorsprechen - zuhören zeigen - vorsprechen - nachsprechen
Vorspielen	Gestik, Mimik, Körpersprache, evtl. Tonfall, Handlungen
<b>Verbal</b>	
Vorwissen aktivieren	„Du weißt, was ein Stecker ist. Wie nennt man das, was den Stecker und das Gerät verbindet?“
Grundbedeutungen aktivieren	„Was tut ein Igel, wenn er Angst hat? Was könnte 'einigeln' bedeuten?“
Einbettung in bekannte Kontexte	
Erklären aus einer Situation heraus	
Umschreibungen/Definitionen	
muttersprachliche Entsprechungen	Verwendung von Wörterbüchern
Ableitung, Einordnung in ein Wortfeld	Gebäck von <i>backen</i> , <i>Fahrausweis</i> zu <i>fahren</i>
Zerlegung	Fortbewegungsmittel: Fort-bewegungs-mittel
Synonyme/Antonyme	Wörter mit ähnlicher/gegensätzlicher Bedeutung: <i>beginnen</i> - <i>anfangen</i> , <i>fröhlich</i> - <i>traurig</i>
Oberbegriffe/Unterbegriffe	<i>Kiwi</i> zu Obst, <i>Tomate</i> zu Strauchtomate
Fremdwörter	

<sup>18</sup> Entnommen aus Benholz/Iordanidou, 2004b, S. 48f.

## 6.5 Morphologische Besonderheiten der deutschen Sprache

Die Morphologie, d.h. die Lehre von der Formenbildung, in der deutschen Sprache ist kompliziert und mit zahlreichen Fallstricken für die Lernenden behaftet. Für die Lehrenden mit Erstsprache Deutsch ergibt sich in diesem Bereich häufig der Umstand, dass man zwar die richtige Form bilden kann, ihr Zustandekommen aber nicht näher erklären kann. Im Folgenden werden exemplarisch für diesen Bereich die Deklination von Substantiven und Adjektiven sowie die Konjugation von Verben näher dargestellt, da es sich hierbei um zentrale Bereiche der deutschen Sprache und wiederkehrende Fehler in der Zweitsprache handelt.

### 6.5.1 Deklination der Substantive und Adjektive

*Ich helfe heute meinen Vater.* (griechisches Mädchen, 10 Jahre)

*Hast du eine Bleistift?* (türkisches Mädchen, 10 Jahre)

*Der Nomen fehlt.* (griechische Studentin)<sup>19</sup>

Diese wenigen Beispiele veranschaulichen, wo die Schwierigkeiten für Lernende mit nicht-deutscher Erstsprache liegen können: Keine Sprache der Welt hat die gleichen Genera (grammatische Geschlechter) und Artikel wie das Deutsche. Das Russische und das Türkische kommen ohne Artikel aus, sodass die Schüler/innen erst einmal für diese Wortart sensibilisiert werden müssen. Zudem stimmt das natürliche Geschlecht der Nomen (z.B. das Mädchen ist femininum, nicht neutrum) nicht immer mit dem grammatischen überein. Gerade bei der Festlegung des Genus werden die Lerner der deutschen Sprache mit einem hohen Grad an Regellosigkeit konfrontiert. Daher sollten den Schüler(inne)n, dort, wo **Regeln** gelten, diese auch vermittelt werden:

- Bäume, Flüsse: sind meistens femininum
- Monatsnamen: sind maskulinum
- viele Elemente, wie Blei, Kupfer, Eisen, Wasser, Feuer: sind neutral (Baur, 1999, S. 141)

Da das Deutsche eine **Artikelsprache** ist, sollte folglich die Deklination der Artikel, Adjektive und Nomen den Schüler(inne)n in einem syntaktischen Zusammenhang präsentiert werden: *Der Bär mag Honig.* Den fehlenden Artikel bei Honig bezeichnet man als Nullartikel, der vorhandene Artikel bei *Bär* kann durch andere Wörter (Artikelwörter) ersetzt werden, sodass syntaktische korrekte aber semantisch unterschiedliche Sätze entstehen: *Ein / kein / mein / euer / dieser / jeder / welcher Bär mag Honig ! / ? / .*

Um ein gewisses Maß an Strukturiertheit den Schüler(inne)n bei der Deklination der Substantive und Adjektive zu vermitteln, erscheint es ratsam, vom übergreifenden Prinzip,

---

<sup>19</sup> Beispiele aus [www.uni-essen/foerderunterricht/know-how](http://www.uni-essen/foerderunterricht/know-how).

das die gesamte Substantivgruppe regelt auszugehen: Adjektive flektieren schwach (d.h. benötigen eine Kennzeichnung), wenn ein anderes Mitglied der Substantivgruppe die starke Endung (endungslos) trägt. Ist dies nicht der Fall, dann übernimmt das Adjektiv die starke Endung. Maßgeblich ist daher die schwache Deklination der Adjektive, deren Vermittlung visuell auf folgende Art und Weise präsentiert werden könnte<sup>20</sup>:

	m	n	f	Pl.
NOM	-e	-e	-e	-en ♦
AKK	-en	-e	-e	-en
DAT	-en	-en	-en	-en
GEN	-en	-en	-en	-en

Die Darstellung „mit Ente“, die die schwache Deklinationsendung umschließt, zeigt, dass die längeren Endungen „nach unten absinken“, als ausschließliche Kennzeichnungen im Dativ, Genitiv und Plural (Granzkow-Emden, 1998, S. 282). In einer solchen Form kann die Arbeit mit Tabellen für den Unterricht fruchtbar gemacht werden, um einen schnelle Übersicht über folgende Prinzipien zu liefern:

- Substantivbegleiter deklinieren stark
  - ➔ Ausnahme: Artikel vom Typ *ein* Nullendung im Nom m und im Akk n.
- Adjektive deklinieren schwach, wenn ein anderes Mitglied der Substantivgruppe die starke Endung trägt.
  - ➔ Ist dies nicht der Fall, übernimmt das Adjektiv die starke Endung.

Liest man die Tabelle auf S. 36 vertikal, so sind vier Positionen zu unterscheiden:

- ∅ Nullartikel bzw. Nullendung (bei *ein* etc.)
- † starke Deklination symbolisiert durch ein Gewicht
- [Ente] schwache Deklination symbolisiert durch eine Ente
- -(e)s hervorgehobene Endungen im Gen n und n sowie Dat Pl

Lehrenden kann eine solche Übersicht helfen, den Unterricht nach syntaktischen Prinzipien zu strukturieren; selbstredend ist die Tabelle für den Sprachunterricht auf den ersten Blick zu komplex und bedarf einer gemeinsamen Erarbeitung (Granzkow-Emden, 1998, S. 292).

<sup>20</sup> Entnommen aus Granzkow-Emden, 1998, S. 282.

Auch sollte - je nach dem Kenntnisstand der Schüler/innen - die Anordnung der Fälle (hier Nom, Akk, Dat und Gen überdacht werden).

Übersicht über die Deklination von Substantivgruppen<sup>21</sup>

	m	n	f	Pl.
Wo ist...? Pl.: Wo sind...? <b>NOM</b> Das ist... Pl.: Das sind...	Hund jung-e d-er dies-er jung-er ein mein er -er -e fett-er Speck	Schwein alt-e d-as dies-es alt-es ein mein es -es (-as) frisch-es Obst	Katze klein-e d-ie dies-e ein-e mein-e sie -e (-he) warm-e Milch	Tiere dick-en dies-e dick-e mein-e sie -e (-he) fein-e Würste
Ich kaufe Obst für... <b>AKK</b> Mein Tier möchte...	Hund jung-en d-en dies-en ein-en mein-en ihn -en -en fett-en Speck	Schwein alt-e d-as dies-es alt-es ein mein es -es (-as) frisch-es Obst	Katze klein-e d-ie dies-e ein-e mein-e sie -e (-he) warm-e Milch	Tiere dick-en dies-e dick-e mein-e sie -e (-he) fein-e Würste
Ich gehe mit... spazieren. <b>DAT</b> Mein Tier träumt von...	Hund jung-en d-em dies-em ein-em mein-em ihm -em -en fett-em Speck	Schwein alt-en d-ern dies-ern ein-ern mein-ern ihm -em -en frisch-ern Obst	Katze klein-en d-er dies-er ein-er mein-er ihr -er -en warm-er Milch	Tiere-n dick-en dies-en dick-en mein-en ihnen -en -en fein-en Würste-n
Ich erfrage mich... <b>GEN</b> Die Tiere waren...	Hund-es jung-en d-es dies-es ein-es mein-es -es -en froh-en Mut-es	Schwein-es alt-en d-es dies-es ein-es mein-es -es -en gleich-en Alter-s	Katze klein-en d-er dies-er ein-er mein-er -er -en gut-er Laune	Tiere dick-en dies-er dick-en mein-er dick-en -er -en gut-er Dinge

<sup>21</sup> Entnommen aus Granzkow-Emden, 1998, S. 290f.

## 6.5.2 Konjugation der Verben

In diesem Bereich sollten im Laufe der Sekundarstufe mit den Schüler(inne)n gemeinsam Übungsschwerpunkte festgesetzt werden, um den individuellen Lernfortschritt zu sichern. Im Mittelpunkt sollte dabei sowohl die Vermittlung bestimmter Strukturen als auch das Üben und das Automatisieren von sprachlichen Einheiten stehen. Gleichfalls sollten die Schüler/innen in den Gebrauch von Hilfsmitteln (Wörterbücher, Grammatiken, Listen von unregelmäßigen Verben) eingeführt werden (Benholz/Iordanidou, 2004a, S. 55). Je nach Leistungsstand der Jugendlichen gilt es folgende Phänomene zu thematisieren:

### Konjugation

Mit Hilfe der Konjugation werden folgende Angaben zum Verb gemacht: Person, Numerus, Modus (Indikativ, Konjunktiv Imperativ) und Tempus. Hier sind in besonderer Weise die starken Verben, die eine Veränderung des Stammes durch Ablaut kennzeichnet, zu üben: *gehen - ging - gegangen, sehen - sah - gesehen, laufen - lief - gelaufen*. Auch sind die Schüler/innen auf die Polyfunktionalität der Personalendungen hinzuweisen, wie dies am Beispiel des Präsens im Folgenden dargestellt ist<sup>22</sup>:

	machen	lesen	wollen
1. Pers. Sg.: ich	mach-e	les-e	will-Ø
2. Pers. Sg.: du	mach-st	lie-st	will-st
3. Pers. Sg.: er, sie, es	mach-t	lies-t	will-Ø
1. Pers. Pl.: wir	mach-en	les-en	woll-en
2. Pers. Pl.: ihr	mach-t	les-t	woll-t
3. Pers. Pl.: sie, Sie	mach-en	les-en	woll-en

### Rektion

Die Fähigkeit der Verben, einen bestimmten Kasus einzufordern, wird als Rektion bezeichnet. Bei der Wortschatzarbeit sollte darauf geachtet werden, dass dieses Phänomen thematisiert wird: *Ich gratuliere dir zum Geburtstag, Erwinnere mich bitte daran, Er träumt vom großen Erfolg, ich bitte die Passanten um Hilfe* (Baur, 1999, S. 140).

### Zeiten und Hilfsverben

Zeiten und ihre Bildung sind ein wichtiger Gegenstand des Regelunterrichts, wobei den Hilfsverben *sein, werden, haben* eine zentrale Rolle zukommt. Hilfreich ist es, die Zeitreferenz im Kontext von Textsorten zu üben: So wird einer Kontextualisierung und einer Automatisierung von Verbformen Rechnung getragen. Gerade im Bereich der Zeitenbildung sollte verstärkt spielerisch gearbeitet werden, um das Wissen bei den Schüler(inne)n zu üben und zu automatisieren. Nachfolgend abgedruckte Tabelle ist für die Lehrkraft als Orientierung gedacht<sup>23</sup>:

<sup>22</sup> Entnommen aus Benholz/Iordanidou, 2004a, S. 54.

<sup>23</sup> Entnommen aus Benholz/Iordanidou, 2004a, S. 54.



Genus verbi Modus Tempus	Aktiv			Passiv		
	Indikativ	Konjunktiv I	Konjunktiv II	Indikativ	Konjunktiv I	Konjunktiv II
Präsens	Verb	Verb	Verb	Hilfsverb + Partizip	Hilfsverb + Partizip	Hilfsverb + Partizip
Präteritum	Verb	Hilfsverb + Partizip	Hilfsverb + Partizip	Hilfsverb + Partizip	Hilfsverb + Partizip	Hilfsverb + Partizip
Perfekt	Hilfsverb + Partizip	Hilfsverb + Partizip	Hilfsverb + Partizip	Hilfsverb + Partizip	Hilfsverb + Partizip	Hilfsverb + Partizip
Plusquampr.	Hilfsverb + Partizip	Hilfsverb + Partizip	Hilfsverb + Partizip	Hilfsverb + Partizip	Hilfsverb + Partizip	Hilfsverb + Partizip
Futur I	Hilfsverb + Infinitiv	Hilfsverb + Infinitiv	Hilfsverb + Infinitiv	Hilfsverb + Partizip	Hilfsverb + Partizip	Hilfsverb + Partizip
Futur II	Hilfsverb + Partizip	Hilfsverb + Partizip	Hilfsverb + Partizip	Hilfsverb + Partizip	Hilfsverb + Partizip	Hilfsverb + Partizip

## trennbare Verben

Die Schüler/innen müssen darauf hingewiesen werden, dass es Verben gibt, die trennbar sind: *Die Kinder laufen weg, der Arzt dreht sich um.*

## 6.6 Schreiben in der Zweitsprache Deutsch

### 6.6.1 Ein Überblick - Schriftlichkeit und Mündlichkeit

In der Regel zeigen Jugendliche mit Migrationshintergrund gute kommunikative Kompetenzen im mündlichen Bereich, wohingegen im schriftlichen Sprachgebrauch verstärkt Schwierigkeiten auftreten. Da dieser Bereich jedoch maßgeblich über die Schulkarriere und das Fortkommen in der Gesellschaft entscheidet, soll die Schriftlichkeit im Augsburger Projekt eine intensive Förderung erfahren. Dafür ist es hilfreich, sich die „prototypischen Merkmale gesprochener und geschriebener Sprache“ zu vergegenwärtigen<sup>24</sup>:

1. Die gesprochene Sprache ist flüchtig, die geschriebene ist dauerhaft. Geschriebenes kann archiviert werden, es ist immer wieder in derselben Form rückholbar. Dies gilt für mündliche Äußerungen nicht.
2. Gesprochene Sprache unterliegt den Bedingungen von Zeit und Raum. Geschriebene Sprache ist nicht an eine gemeinsame Äußerungssituation gebunden.
3. Kommunikation in gesprochener Sprache verläuft synchron, in geschriebener Sprache asynchron. Produktion und Rezeption der Äußerung sind im Geschriebenen zeitlich entkoppelt. Der Leser hat - anders als der Hörer - nicht die Möglichkeit, direkt zu intervenieren.
4. In der gesprochenen Sprache werden deiktische Ausdrücke verwendet, die unmittelbar auf die Äußerungssituation Bezug nehmen. Im Geschriebenen wird auf diese weitgehend verzichtet, da der Wahrnehmungsraum von Sender und Empfänger nicht deckungsgleich ist. Dies macht eine präzisere, explizite Ausdrucksweise erforderlich.
5. Die gesprochene Sprache tritt im Verbund mit weiteren Informationsträgern auf (Intonation, Mimik, Gestik), die geschriebene muss ohne diese auskommen.
6. Die gesprochene Sprache ist phylogenetisch und ontogenetisch primär, die geschriebene Sprache sekundär.
7. Die gesprochene Sprache ist nicht an ein Werkzeug gebunden, die geschriebene Sprache benötigt ein Hilfsmittel (Schreibzeug, Schreibfläche).
8. Äußerungen in gesprochener Sprache sind häufig gekennzeichnet durch fehlerhaften Satzbau, Flexionsbrüche, Dialektismen, umgangssprachliche Ausdrücke, Ellipsen, Selbstkorrekturen,

<sup>24</sup> Entnommen aus Dürscheid, <sup>2</sup>2004, S. 29.



Gesprächspartikel. In den Texten der geschriebenen Sprache finden sich solche Ausdrucksmittel in der Regel nicht.

9. Die gesprochene Sprache stellt ein Lautkontinuum dar, sie erstreckt sich in der Zeit. Die geschriebene Sprache enthält diskrete Einheiten. Diese haben eine räumliche Ausdehnung.

10. Die gesprochene Sprache ist dialogisch, die geschriebene ist monologisch ausgerichtet.

Die unter drei, vier und acht aufgeführten Bereiche sind für die Förderung des Schreibens von besonderer Bedeutung:

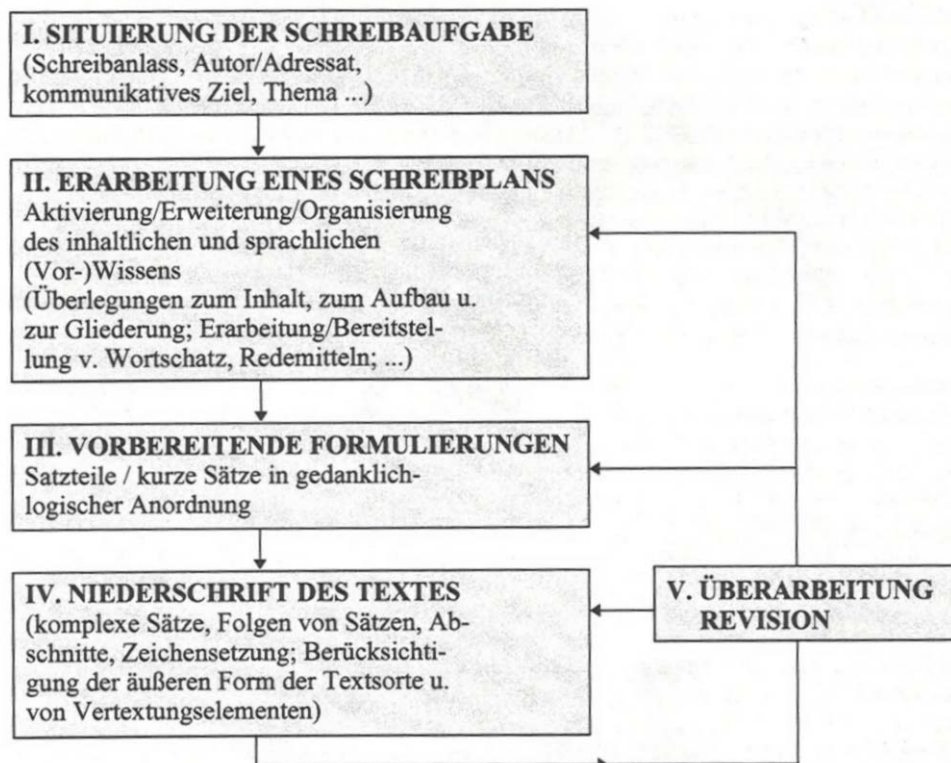
- Die Schreibenden können sich - anders als in der mündlichen Kommunikation - nicht darauf verlassen, dass sie sich mit Hilfe von Mimik und Gestik sowie Hilfen des Gesprächspartners verständigen können.
- Im Schriftlichen Bereich summieren sich Schwächen in der Syntax, der Lexik und der Morphologie:
  - ➔ **Syntaktische Merkmale:** Die Sätze im Schriftlichen sind länger, enthalten spezifische fachliche Informationen, sind entsprechend der Textsorte zu gebrauchen und umfassen einen differenzierten, hypotaktischen Satzbau.
  - ➔ **Lexikalische Merkmale:** Es wird ein für den schriftlichen Bereich typischer Wortschatz verwendet, der in der Alltagskommunikation seltener gebraucht wird: *Banknote* (für *Geldschein*), *empfangen*, *bekommen*, *obgleich*.
  - ➔ **Morphologische Merkmale:** Temporalformen werden in vielfältiger Weise verwendet, ebenso die Formen des Konjunktiv und zusammengesetzte Wörter (Benholz/Iordanidou, 2004a, S. 28).

### 6.6.2 Schreiben als Prozess - Arbeit mit Schülertexten

Schreiben stellt eine komplexe Tätigkeit dar, bei der mehrere grundlegende Fertigkeiten koordiniert werden müssen. Auf dieser Komplexität beruhen viele Schwierigkeiten, die bei Jugendlichen mit DaZ auftreten: Das Verfassen eines längeren Textes, der verständlich sein soll, dem Aufbau einer spezifischen Textsorte zu entsprechen hat sowie lexikalisch, syntaktisch, morphologisch und orthographisch korrekt verfasst sein sollte.

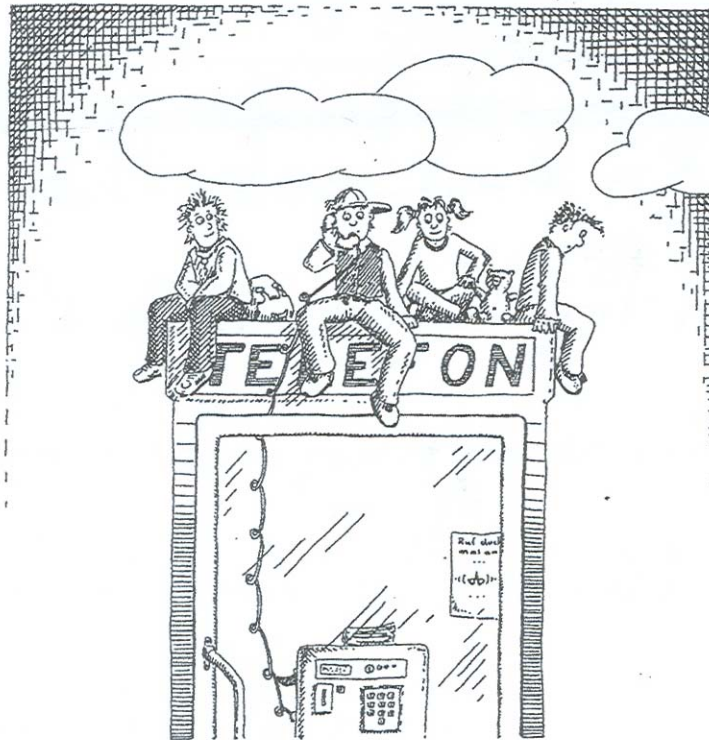
Wird das Schreiben von Texten im Förderunterricht geübt, das in enger Verbindung zu den Textsorten des Regelunterrichts steht, dann sollte die **Prozesshaftigkeit des Schreibens** und damit zusammenhängende Verfahren das Unterrichtsgeschehen leiten. Mit der Prozesshaftigkeit des Schreibens wendet man sich ab von der Produktorientierung beim Verfassen von Texten, die auf ein möglichst perfektes Endergebnis abzielt. Vielmehr wird ausgehend von der Planung, der Ideenfindung und der Strukturierung ein Text in Etappen

formuliert. Dies schließt in besonderer Weise die Überarbeitung der Texte ein: Der Schüler ist nicht nur der Verfasser, sondern auch der Leser seines Textes:<sup>25</sup>



Erklärtes Ziel des Überarbeitens ist es, einen Text gemessen an seinem Schreibziel adäquat zu gestalten. Dabei geht es weniger um richtig oder falsch, als vielmehr um gelungen oder weniger gelungen. Überarbeitungen können sowohl die Kohärenz des ganzen Textes als auch lokale sprachliche Mittel betreffen (Fix, 2000, S. 4). Demzufolge sollte die Förderlehrkraft auch weniger die Texte korrigieren, als vielmehr kommentieren, um die Schüler/innen auf die „richtige Fährte“ zu bringen (Ballis/Köppert, 2005). Im DaZ-Bereich bietet sich hierfür ein kleinschrittiges Verfahren an, bei dem möglichst Satz für Satz „abgearbeitet“ wird. Wichtig ist hierbei, dass nicht immer alle Phänomene auf verbessert werden müssen. Nachfolgendes Beispiel eines Textes einer Schülerin der 5. Klasse Hauptschule legt ein Kommentierungsverfahren in Etappen nahe: Die Schülerin sollte eine Erzählung zu folgendem Bild verfassen:

<sup>25</sup> Entnommen aus Storch, 1999, S. 253.



- 1 Die Telefonzelle  
 Die Tom, Tim, Stefan, Isa und triksi Die waren in Telefonzelle und spielten mit Karten. Tom sagte: stop mal wo ist triksi wir müssen schnell den finden aber wie kommen wir runter. Ich hab eine idee. Wir können doch den Polizei anrufen aber wie? Ganz einfach Isa hast ein
- 5 Hausschlüssel ja da. Jetzt mach ich nur mit Hausschlüssel auf aber du musst ja runter kommen stimmt. Wart mal Leute ich kann doch mit meiner langen Zeil kann ich den Telefon holen aber wie fragte: Tim? Ganz einfach erst den Zeil runter gehen und den Telefon holen schau ich habe. Gut sagte: Isa aber wie sollen wir den Nummer drücken des ist doch leicht mit langen stock also wie lautet es wo? Fragte Isa ja den Nummer von Polizei aso es lautet 743
- 10 düüt düüt Hallo Halo sagte: Tom ich wollte was sagen meine triksi ist nicht da was was ist dass des ist mein Kuschtier aso sagte der Polizei hmmm ja grad ist ein Mann gekommen und hat uns gesagt: ich hab ein Kuschtier gefunden vieleich kann des doch sein hat er ein Mütze ja antwortete Polizei. Tom fragte: eine blauen ja antwortete Polizei. Dann kört des uns bringen sie bitte zu uns wo wohns ihr fragte: Polizei. In Telefonzelle was in Telefonzelle ja wir können nicht
- 15 runter gehn. Aber in welchen Straße fragte Polizei der Tom antwortete: in Bahof ok wir kommen Thüss sagte Tom. Endlich haben wir den triksi gefunden. Da kommen sie hallo da sind wir da deine triksi danke sagt. Tom bitte sagte Polizei also Thüss warten sie doch wir wollen runter gehn gibt eure Hand ja endlich danke. Und sie gehen nach Haus.

Offenkundig ist, dass die Schülerin sich bei der Abfassung ihres Aufsatzes an der mündlichen Kommunikationssituation orientiert. Im vorliegenden Fall erscheint es hilfreich, in einem ersten Analyseschritt vorrangig die **Struktur** des Textes überarbeiten zu lassen:

- Wer spricht gerade?
- Wo beginnt, wo endet ein Satz, eine Sinneinheit?
- Hast du einen Erzähler eingebaut?<sup>26</sup>

<sup>26</sup> Weitere Fördermöglichkeiten, die dieser Text eröffnet vgl. Ballis (2005).

Daran anknüpfend kann in weiteren Überarbeitungsschritten **Inhalt** und **Wortschatz** einem Bearbeitungsschritt unterzogen werden. Wahlweise könnte man auch - je nach Förderbedarf - einzelne Phänomene den Schüler(inne)n verbessert präsentieren, um auch solchermaßen den Schreibprozess zu entlasten. Hierbei bietet sich u.a. die Arbeit mit Textverarbeitungsprogrammen an.

#### Das Schreiben üben - eine Übersicht für die Praxis

##### **Unterstützen von Formulierungsprozessen**

- Erwerb von Satzmustern
- Suche nach passenden Ausdrücken
- Verfassen kürzerer Texte

##### **Entlasten von Schreibprozessen**

- Stellen von kürzeren Schreibaufgaben
- Verfassen von Texten in Gruppen- und/oder Partnerarbeit
- Diktieren von Texten

##### **Zeit und Anregungen für das Weiterschreiben**

- Ausgestaltung des Höhepunktes
- Anregungen zum kreativen Schreiben mit Hilfe von Clustern, Reizwörtern

##### **Unterstützen des Überarbeitens**

- Verbesserung der Orthographie und Grammatik durch die Lehrkraft, wenn der Schwerpunkt auf der Struktur des Textes liegt u.a.

**Erarbeiten der Merkmale der Textsorten** (Knapp, 1998, S. 238f).

### 6.6.3 Vorstrukturiertes Schreiben - Arbeit mit Textvorlagen

Im DaZ-Unterricht bietet das Schreiben mit und nach Textvorlagen eine große Hilfe. Auf diese Weise kann man infolge der Auswahl von entsprechenden Mustern und der damit verbundenen Aufgabenstellung auf eine bestimmte Schwierigkeitsstufe des Schreibens abheben. Musterhaftigkeit von Texten lässt sich auf zwei Ebenen nachweisen: Zum einen auf der Inhaltsseite, die eine spezifische Textstruktur hervorruft, zum andern auf der Ausdrucksseite, die den Gebrauch spezifischer Formulierungen nahelegt: „Aufgrund ihrer Musterhaftigkeit (Textmuster und Formulierungsmuster) lassen sich die Textbeispiele als Auffüllungen einer Textschablone interpretieren, die ein Textgerüst mit Leerstellen für die situationsspezifische Ausgestaltung liefert und zugleich als komplexes sprachliches Handlungsmuster dient, mit dem sich auf bewährte Weise eine (wiederkehrende) kommunikative Aufgabe bewältigen lässt.“ (Stein, 2001, S. 32)

Bezogen auf die schriftsprachliche Entwicklung der Jugendlichen mit Migrationshintergrund könnte mit einem solchen Verständnis der Produktion von Texten der Schreibvorgang entlastet und überschaubar gestaltet werden. Zudem bietet sich hier für den Lehrenden die Gelegenheit die kulturelle Bedingtheit von sprachlichen Mustern zu thematisieren, zu

reflektieren und zu vergleichen (Coulmas, 1981, S. 15). Die Schüler/innen werden inhaltlich und formal mit Mustern konfrontiert, die ihnen helfen, Texte zu strukturieren und inhaltlich zu füllen. Gleichzeitig müssen sie dafür sensibilisiert werden, wie die Muster zu variieren bzw. in das entsprechende textuelle Gefüge einzupassen sind. Das verpönte „Pattern-Drill“ soll hier nicht wiederbelebt werden, sondern die Arbeit mit formelhaften Wendungen soll dieser spezifischen Zielgruppe zu Sicherheit im schulsprachlichen Verhalten verhelfen.

Idealerweise werden im Förderunterricht gemeinsam die inhaltlichen und formalen Besonderheiten erarbeitet. Es kann aber auch auf vorgefertigtes Material, etwa in den Arbeitsheften „Doppel-Klick“ zurückgegriffen werden (vgl. Materialteil, S. 69ff).

### **Textmuster**

Bei dem Aufbau der Texte orientiert man sich als Förderlehrkraft maßgeblich an den Vorgaben, die im Regelunterricht gemacht werden und die in den Schulbüchern der Schüler/innen zu finden sind. Generell sollte jedoch auch darauf geachtet werden, dass eine gewisse Realitätsnähe beim Verfassen von Texten gegeben ist: Den Schüler(inne)n soll immer auch vermittelt werden, in welchen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens diese Textsorte relevant ist.

### **Formulierungsmuster**

#### **Wortschatz**

Die Wortschatzarbeit kann sich sowohl auf einzelne Wortfelder, die für die Abfassung des Textes zentral sind, als auch auf einzelne syntaktische Strukturen beziehen. Folgendes Beispiel stammt aus dem Themenbereich „Beschreiben“: Es soll der Nasrettin Hoca, der „türkische Eulenspiegel“ näher beschrieben werden. Hier ergibt sich zwangsläufig die Verbindung von kulturell bedingten Erzähltraditionen, die unbedingt aufgegriffen werden sollte. Bezüglich der Wortschatzarbeit werden den Schüler(inne)n sowohl Wörter als auch Formulierungshilfen gegeben, die geübt und automatisiert werden sollten<sup>27</sup>:

---

<sup>27</sup> Entnommen aus Doppel-Klick, 2002, Das Arbeitsheft B, Berlin, S. 24.

## Nasrettin Hoca

Nasrettin Hoca (sprich: Hodscha) wird oft der „türkische Eulenspiegel“ genannt. Eigentlich war Nasrettin Hoca ein Gelehrter\*. Hier kannst du ihn beschreiben.

\* Hoca bedeutet kluger Mann. Nur sehr gläubige und weise Menschen dürfen diesen Titel tragen.



Du solltest dir am Anfang die Person ansehen.

- 1 a. Sieh dir Nasrettin Hoca auf dem Bild genau an.  
b. Ergänze die vier Sätze.  
Für den vierten Satz wähle eines der Adjektive aus.  
Streiche die anderen beiden Adjektive durch.

Nasrettin Hoca ist ein türkischer \_\_\_\_\_.

Im Gesicht trägt N \_\_\_\_\_ H \_\_\_\_\_

einen \_\_\_\_\_.

Er hat einen \_\_\_\_\_.

Nasrettin sieht böse/freundlich/jung aus.

Wie kannst du Nasrettin Hoca genauer beschreiben?

- 2 Beschreibe sein Gesicht, seine Haare und seine Kleidung.  
Verbinde die passenden Wörter und Wortgruppen so miteinander, dass sinnvolle Sätze entstehen.

Um den Bauch	trägt er	einen lila Gürtel.
Der Gelehrte	hat er	spitze Schnabelschuhe.
Der Mann	hat	eine weite Pumphose.
Auf dem Kopf	hat	einen großen Turban.
Er	trägt	graue Haare.



## Proformen und Syntax

Steht die Vermittlung der Proformen und die Syntax im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens, dann wird verdeutlicht, auf welche Weise Texte zusammengehalten werden und Beziehungen innerhalb des Textes entstehen.<sup>28</sup>

Satzversion A	Textversion A
Kostas war ein Student aus Griechenland.	Kostas, ein Student aus Griechenland,
Kostas machte einmal eine Reise durch Deutschland.	machte einmal eine Reise durch Deutschland.
Kostas besuchte viele Städte.	Er besuchte viele Städte aber er wollte auch das Leben auf dem Lande kennen lernen, und so wanderte er über Wiesen und Felder.
Kostas wollte das Leben auf dem Lande kennen lernen.	Er war glücklich, denn das Wetter war schön und die Landschaft gefiel ihm gut.
Kostas wanderte über Felder und Wiesen.	
Kostas war glücklich.	
Das Wetter war schön.	
Die Landschaft gefiel Kostas gut. (...)	

Die kontrastive Gegenüberstellung der Versionen veranschaulicht die Funktion der Proformen sowohl im Bereich von Einzelphänomenen als auch bezüglich der Struktur des Textes. Mit Hilfe dieser Formen, die mit den Schüler(inne)n sukzessive im Laufe des Förderlehrjahres erarbeitet werden können, soll es ihnen möglich werden, Sätze inhaltlich adäquat und formal logisch zu verbinden (Benholz/Iordanidou, 2004a, S. 44).

### Pro-Elemente als Verweise auf Einzelelemente

- Personalpronomen (*er, ihn, sie*)
- Possessivartikel (*seines Freundes, ihren Mann*)
- Relativpronomen (*der, dem, denen*)
- Demonstrativpronomen (*dieser, jene*)

### Pro-Elemente als Verweise auf Sätze

- verweisende Adverbien (*dazu, dann*)
- *es* als Ersatz für einen *dass*-Satz (*er sagte es statt er sagte, dass er nicht kommen könnte*).
- Konjunktionen, die es übersichtlich darzustellen gilt und für die Beispiele mit Schüler(inne)n gesucht werden sollen:

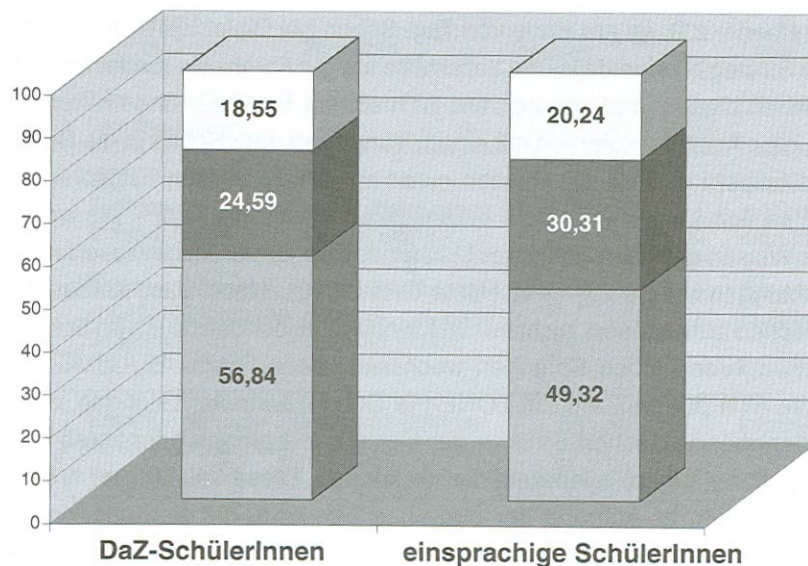
Erklärung	Konnektoren	Beispiele
<b>koordinierende Konjunktion</b> stellt zwei Inhalte gleichwertig nebeneinander	<i>und</i>	
<b>adversative Konjunktion</b> verbindet zwei gegensätzlich Aussagen	<i>aber, sondern, jedoch, doch</i>	
<b>kausale Konjunktion</b> eine Aussage begründet die andere und antwortet auf die	<i>denn, weil, da</i>	

<sup>28</sup> Entnommen aus Benholz/Iordanidou, 2004a, S. 45.

Frage „warum?“		
<b>finale Konjunktion</b> eine Aussage gibt das Motiv, den Zweck an und antwortet auf die Frage „wozu?“	<i>damit, dass, um ... zu</i>	
<b>konditionale Konjunktion</b> eine Aussage beantwortet die Frage, unter welcher Bedingung etwas geschieht	<i>wenn, falls</i>	
<b>konzessive Konjunktion</b> eine Aussage nennt einen Gegengrund	<i>obgleich, obwohl</i>	
<b>temporale Konjunktion</b> eine Aussage zeigt einen zeitlichen Bezug auf und antwortet auf die Frage „wann?“	<i>als, wenn, bevor, nachdem, während, ehe, solange</i>	

#### 6.6.4 Rechtschreibung

Neuere Studien zur orthographischen Kompetenz in der Zweitsprache Deutsch kommen zu dem Ergebnis, dass DaZ-Schüler/innen in der Sekundarstufe I andere Fehler machen als Jugendliche mit der Erstsprache Deutsch, dass sie aber in einigen sprachlichen Feldern eine geringere Fehlerfrequenz als die Vergleichsgruppe aufweisen:<sup>29</sup>



Unten Probleme mit dem grammatischen und morphologischen Prinzip  
Mitte Probleme mit der Laut-Buchstaben-Zuordnung  
Oben Fremdwörter, sonstige Fehler und Verschreibungen

<sup>29</sup> Entnommen aus Fix, 2002, S. 50: Fix untersucht Real- und Hauptschüler der achten Jahrgangsstufe.



Interessant ist dieser Befund insofern, als die größten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen im Bereich der **morphosyntaktisch** bedingten Rechtschreibfehler bestehen, d.h. auf der grammatischen Ebene, wobei sich wiederum die größte Differenz in der Groß- und Kleinschreibung ergibt (Fix, 2002, S. 50f). Weniger bedeutsam sind für die Schüler/innen in der Sekundarstufe I Probleme mit der **phonographisch** bedingten Schreibung, d.h. der Zuordnung von Laut und Buchstabe (*der Tsan, krün, die Abeit*). Vielmehr offenbart sich hier eine höhere Fehlerquote der Schüler/innen mit deutscher Erstsprache. Erklären lässt sich dieser Befund damit, dass die Differenzierung des ständigen Sprachkontrasts vermutlich einen positiven Effekt im Bereich der Bewusstheit über Laut-Buchstaben-Beziehungen mit sich bringt. Aufgrund der Auswertung von Aufsätzen gelangt Martin Fix zu dem Schluss, „dass [sich] Schüler mit Deutsch als langjähriger Zweitsprache - anders, als dies oft in der Schulpraxis angenommen wird - in der orthografischen Kompetenz in den meisten Fehlerkategorien nicht wesentlich von Schülern mit deutscher Muttersprache unterscheiden.“ (Fix, 2002, S. 54) Eine spezifische Förderung scheint in diesem Feld lediglich im Bereich der Morphosyntax, d.h. in der Verbindung von Schreiben und Grammatik, vonnöten.

Wenn man sich als Förderlehrkraft einen Überblick über die Rechtschreibkompetenz der Förderschüler verschaffen will, dann hilft eine Tabelle mit einer Auflistung relevanter Phänomene im Materialteil (vgl. S. 81).

## 7. Optimieren der Schüler/innenleistungen

### 7.1 Sprachstand und Selbstkonzept

Idealerweise geht die Förderung in Deutsch als Zweitsprache vom **Sprachstand** der Schüler/innen aus, indem ihre sprachlichen Fähigkeiten über einen längeren Zeitraum erfasst werden. Die Tatsache, dass Schüler/innen den Förderunterricht besuchen, deutet darauf hin, dass sie in einigen Bereichen Defizite besitzen, ohne über genauere Kenntnisse von ihren individuellen Schwächen zu verfügen.

Eine Aufgabe der Förderlehrkräfte besteht nun darin, den Förderbedarf der Schüler/innen herauszufiltern. Dazu genügen nicht einige Stunden, sondern dieser Prozess erstreckt sich über weite Teile des Schuljahres. Nur auf diese Weise können Aussagen zu den „Stolpersteinen und Fallstricken“ der deutschen Sprache und zum individuellen Lernfortschritt der Schüler/innen gemacht werden. Es gilt den Schüler(inne)n immer wieder zu vermitteln, in welchen Bereichen sie Fortschritte erzielt haben. Gerade diese Rückmeldungen können sich fördernd auf ihren sprachlichen und schulischen Erfolg auswirken. Die Leistungen der Schüler/innen hängen nämlich auch maßgeblich davon ab, inwiefern sie positiv unterstützt werden und ihrem **Selbstkonzept** bestätigt werden: Aufgrund der vielen Rückmeldungen im Laufe einer Schulkarriere entsteht bei den zweisprachigen

Kindern ein präzises Wissen darüber, was von ihnen erwartet wird, wozu sie tatsächlich fähig sind und welches ihre Erfolgsaussichten sind. Hier sollen die Förderlehrkräfte neben der sprachsystematischen Arbeit ansetzen und die Schüler/innen ermutigen und loben, um auf diese Weise ihre Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft zu heben.

## 7.2 Methodentraining

Das Lernen der Schüler/innen hängt nicht nur von der Präsentation des Lernstoffes und der Stärkung des Selbstkonzeptes ab, sondern auch von ihrer Fähigkeit, über effektive Methoden zur Erlernung des Unterrichtsstoffes zu verfügen. In diesem Bereich muss ihnen ein Grundstock an Methoden und Verfahren zur Verfügung gestellt werden, um sie zu befähigen, selbstständig und in eigener Regie Defizite und Wissenslücken zu schließen. Grundlegend hierfür ist, dass den Schüler(inne)n ihr Bedarf an spezifischer Förderung bewusst wird. Ihnen gilt es zu vermitteln, dass sich die Sprachkompetenz aus unterschiedlichen sprachlichen Fertigkeiten mit unterschiedlichen Anforderungen zusammensetzt. Sie sollten ein Verständnis für die Komplexität und die Strukturen der sprachlichen Mittel entwickeln (**Problembewusstsein**). Ferner sollten sie dazu ermutigt werden, durch das Formulieren gezielter Fragen Problembereiche zu erkennen und nach Lösungen zu suchen (**Fragehaltung**) (Rösch, 2003, S. 28). Ziel des Methodentrainings sollte es sein, den Schüler(inne)n durch das Trainieren und Üben wiederkehrender Lernstrategien zu mehr Sicherheit und Routine im sprachlichen und schulischen Lernen zu verhelfen.

Folgender Überblick orientiert sich an den Bedürfnissen der Daz-Lernenden, die nach vier zentralen Bereichen des schulischen Lernens angeordnet werden.<sup>30</sup> Auch hier wird ein mehrkanaliger Zugang zum Lehr- und Lernstoff empfohlen:

<b>selbstständige Informationsgewinnung</b>	<b>produktive Informationsverarbeitung</b>	<b>Argumentation und Kommunikation</b>	<b>systematisches Üben und Wiederholen</b>
diagonales/rasches Lesen	einfache Ordnungstechniken (Unterstreichen, Ausschneiden, Aufkleben, Lochen)	assoziatives Sprechen (nach Photos, Begriffen)	Lerntypentext durchführen
gezieltes Markieren und Symbolisieren	Reduzieren und Strukturieren (Tabelle, Schaubild, Tafelbild, Plakat, Ausstellung)	nach Stichworten vortragen	Probetest erstellen
Exzerpieren/Archivieren	Visualisieren und Präsentieren (Wandzeitung, Tafel, Plakat, Pinnwand...)	Begründungstraining, Begründungsspiele	Frage-Antwort-Spiel
Nachschlagen in Büchern	politische Wochenberichte erstellen	Frage-Antwort-Spiele (themenzentriert)	Arbeit mit Lernkartei

<sup>30</sup> Modifiziert entnommen aus Klippert, <sup>10</sup>1999, S. 35.

Fragetechnik erlernen	unfertige Arbeitsblätter fertig stellen	Vortrag halten und visualisieren	Notizen machen
Bibliothekserkundung	Planen und Entscheiden	Gesprächsregeln einüben	Gedächtnistraining (Vokabeln, Daten lernen)
Filme/Schaubilder/Tafeln ... auswerten	Informationen überarbeiten	kontrollierter Dialog	eigene Listen für Wörter und Grammatik erstellen
Referate mitschreiben		Rollenspiel	Vorbereitung auf Klassenarbeiten
Arbeit mit dem Computer		Gespräche und Vorträge dokumentieren und analysieren	Arbeitsplatz zu Hause, Hausaufgaben erledigen
Beobachtungs- und Wahrnehmungstraining			freies Arbeiten und Üben Fehler reduzieren durch Anwenden gelernter Sprachstrukturen, durch Umformulierungen

## 8. Konzeption der Förderstunden

### 8.1 Didaktisch-methodische Prinzipien

Im Augsburger Förderunterricht wird eine enge Verbindung von **expliziten** (den Schüler(inne)n werden Regeln vermittelt, die sie anwenden) und **impliziten** (die Schüler/innen erschließen sich sprachliche Phänomene selbst) Vorgehensweisen beim Spracherwerb angestrebt. Dies erscheint insofern erfolgversprechend, da die Kinder als DaZ-Lernende Ernst genommen werden und der Prozess des Übens und Automatisierens offengelegt wird, anstatt darauf zu vertrauen, dass die Kinder von alleine dieses Wissen erwerben. Um die Internalisierung korrekter Formen zu unterstützen, sind schematische Übungen - auch wenn sie in der Sprachdidaktik umstritten sind - unabdingbar, sollten jedoch nicht als Pattern-Drill eingesetzt werden (Rösch, 2004, S. 12).

#### Grammatik

Im DaZ-Unterricht muss es u.a. darum gehen, den Lernenden Grammatik als Handwerkszeug zu vermitteln und den Umgang damit zu üben; damit soll ihnen die Möglichkeit eröffnet werden, die erreichte Sprachkompetenz zu entfalten und etwaige Fossilierungen zu überwinden. Die dafür nötigen Übungsformen sollen den Unterricht nicht dominieren, aber doch vertieft und ritualisiert werden, damit die Formen verfügbar werden und das Denken in grammatischen Begriffen angebahnt wird. „Einschleifen statt einpauken“ umschreibt diese Vorgehensweise treffend, die explizite und implizite Regelvermittlung zu verbinden sucht (Rösch, 2004, S. 12).

#### Übungsformen

Die Schüler/innen kommen „halb freiwillig“ in den Förderunterricht: von ihren Lehrer(inne)n wird ihnen eine Teilnahme nahelegt, sie selbst wissen auch oft um ihre Defizite; jedoch kostet sie der Unterricht freie Zeit. Daher sollten die Übungsformen und -phasen im Unterricht immer so gestaltet sein, dass den Schüler(inne)n in **systematischer** und **spielerischer Weise** Inhalte nahegebracht werden, die sie motivieren, zu lernen und den Förderunterricht zu besuchen.

### **Korrekturverhalten**

Die Korrektur von Fehler ist im Förderunterricht ein sensibler Bereich. Die Lehrkraft muss akzeptieren, dass nicht ständig alle Normverstöße - insbesondere im mündlichen Sprachgebrauch - korrigiert werden können, da dies für alle Beteiligten ein ermüdender und demotivierender Prozess wäre. Vielmehr sollten Schwerpunkte in Abhängigkeit vom Unterrichtsthema gesetzt werden. Wird die Flexion der Substantive behandelt, dann sollten diese Phänomene verstärkt korrigiert werden. Welches Korrekturverhalten sich jeweils für den konkreten Normverstoß eignet, muss von der Lehrkraft in Abhängigkeit vom Schüler, von der Lernsituation und vom Vertrauensverhältnis zu den Jugendlichen entschieden werden:

- Ein **verbesserndes Korrekturverhalten** kann die Schüler/innen leicht demotivieren und sie dazu veranlassen, Vermeidungsstrategien zu gebrauchen.
- Ein **korrektives Feedback**, v.a. in Form eines Lehrerechos, wird leicht überhört und ignoriert. Insbesondere für Schüler/innen mit Fossilierungserscheinungen ist dies wenig geeignet.
- Ein **sprachentfaltendes Korrekturverhalten** unterstützt die Bewusstmachung und Bearbeitung des Regelverstoßes, regt zur Sprachreflexion an, indem das Interesse der Lernenden auf Normverstöße gelenkt wird und Impulse zur selbstständigen Überprüfung, Erläuterung und Korrektur geben werden.
- **Selbstkorrekturen der Schüler** können der Lehrkraft Hinweise dafür geben, in welchen Bereichen der Lernende Probleme hat. Es ist sinnvoll, Lernende zur Kontrolle ihrer eigenen Sprachproduktion anzuhalten, indem man einzelne Sprachschwierigkeiten und Zweifelsfälle thematisiert (Rösch, 2004, S. 13).

## Beobachtungen

Es empfiehlt sich, sich Notizen über die einzelnen Schüler/innen und die Förderstunden zu machen. Auf diese Weise soll der individuelle Lernfortschritt der Schüler/innen erfasst werden und die eigene Unterrichtstätigkeit reflektiert werden. Dies kann auf unterschiedliche Art und Weise erfolgen: So kann die Förderlehrkraft ein Unterrichtstagebuch führen, in das sie ihre Beobachtungen zu den Schüler(inne)n und zum Stundenverlauf festhält. Wird die Arbeit mit vorgefertigten Formen bevorzugt, kann die Lehrkraft einen Beobachtungsbogen ausfüllen.

### **8.2 Meine Förderstunden**

Endlich ist es soweit! Viele Texte sind gelesen, das Einführungsseminar besucht, Literatur in der Bibliothek gesichtet und im Internet gesurft. Jetzt geht es darum, die vielen Informationen zu sortieren, eine (die erste?) Förderstunde zu konzipieren und die Begegnung mit den Jugendlichen „vorbereiten“.

Zuerst einmal sollte die Lehrkraft für sich den **organisatorischen Rahmen** abstecken:

- Wie halte ich es mit der Pünktlichkeit?
- Wie oft darf man fehlen und wie kontrolliere ich die Anwesenheit?
- Welches Verhalten ist erwünscht, welches Verhalten wird nicht toleriert?
- In welcher Form werde ich den Schüler(inne)n Rückmeldungen geben?

Da die Anbindung an den Regelunterricht intendiert ist, ist eine Information über den Kenntnisstand der Schüler/innen unerlässlich: In welchen Bereichen benötigen bzw. wünschen sie Förderung? Welche schriftlichen Arbeiten, insbesondere im Fach Deutsch, stehen an? Welche Textsorten gilt es einzuüben? Man sollte einen **Plan** für vier Wochen entwerfen, um die Inhalte zu strukturieren und sich selbst Sicherheit zu geben, indem die Stundeninhalte miteinander verknüpft werden und aufeinander aufbauen.

Noch einmal kann man sich die **Sprachprobleme**, insbesondere im Bereich der Fachtexte, vergegenwärtigen (vgl. [www.uni-essen.de/foederunterricht](http://www.uni-essen.de/foederunterricht)):

#### **Verben**

- Verbektion
- Konjugation. Perfekt, unregelmäßige Verben
- trennbare Verben
- Funktionsverbgefüge

#### **Nomen**

- Artikel/Personalpronomen

- Deklination
- komplexe Komposita und Ableitungen

#### **Adjektive**

- Deklination
- seltene komplexe Adjektive

#### **Präpositionen**

- Bestand
- Rektion

#### **Satzbau**

- Attribute
- unpersönliche Formulierungen
- Konjunktive
- Satzgefüge

Solchermaßen eingestimmt wird die Stunde vorbereitet. Wichtig ist es hierbei, für jede Stunde ein **Ziel** zu formulieren, das man mit den Schüler(inne)n erreichen will und darauf den Aufbau der Fördereinheit abzustimmen. Jedoch sollte man genug Flexibilität besitzen, wenn die Schüler/innen „vor Ort“ einen anderen dringenden und drängenden Klärungsbedarf haben.

Ein schematisierter **Verlaufsplan** einer Förderstunde könnte wie folgt aussehen ([www.uni-essen.de/foerderunterricht](http://www.uni-essen.de/foerderunterricht)):

- Begrüßen und Erfragen von Aktuellem (Schulalltag, nächste Arbeit, Probleme usw.)
- Klären des Verlaufs der Förderstunde
- ggf. Wiederholungen der Inhalte der vorangegangenen Stunde
- Thema der Stunde formulieren
- Vorwissen aktivieren, Relevanz des Themas klären, Überblick oder Einführung in das Thema geben
- Erarbeitungs- und Übungsphase
  - spielerische Momente
  - zur Selbstständigkeit anregen
  - mehrkanalig arbeiten
  - neue Wörter und syntaktische Strukturen klären
  - Stoff mündlich formulieren lassen, Essays der Schüler/innen schreiben lassen

→ neue Wörter sammeln und ihre Verwendung in unterschiedlichen Kontexten üben

- Stellen der Hausaufgaben

Diese unterschiedlichen Phasen des Unterrichts können in einem Stundenblatt aufgeführt werden, die dem Unterrichtenden Anhaltspunkte für die Verlauf der Stunde geben.



## 9. Literatur

### 9.1 Verwendete Literatur

Ballis, Anja, 2005, Sevdas Text - Förderperspektiven entwickeln. Der Umgang mit heterogenen Leistungen im Deutschunterricht, in: Deutsch als Zweitsprache 3, S. 16-19.

Ballis, Anja und Christine Köppert, 2005, Intensivierungsstunden im Fach Deutsch: Kommentieren statt Korrigieren. Vorschläge zur Förderung der Überarbeitungskompetenz, in: Deutschmagazin 2, S. 21-26.

Baur, Rupprecht S., Christoph Chlosta, Christian Krekeler u.a., 1999, Die unbekanntenen Deutschen. Ein Lese- und Arbeitsbuch zu Geschichte, Sprache und Integration rußlanddeutscher Aussiedler, Hohengehren.

Belke, Gerlind, <sup>3</sup>2003, Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung, Hohengehren.

Belke, Gerlind, 2004, Literarisches und sprachliches Lernen am Beispiel von Fabeln und Märchen. 5./6. Jahrgangsstufe, in: Deutschunterricht 4, S. 11-18.

Benholz, Claudia und Charitini Iordanidou, 2004a, Sprachliche Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe I. Allgemeine Überlegungen und Literaturempfehlungen, Soest.

Benholz, Claudia und Charitini Iordanidou, 2004b, Fachtexte im Deutschunterricht. 5.-8. Jahrgangsstufe, in: Deutschunterricht 4, S. 19-27.

Benholz, Claudia, Eva Lipkowski und Marlies Steinhaus, 1999, 25 Jahre Förderunterricht für Kinder und Jugendliche ausländischer Herkunft an der Universität Gesamthochschule Essen, in: Deutsch Lernen 1, S. 75-91.

Bußmann, Hadumod, <sup>2</sup>1990, Lexikon der Sprachwissenschaft, Stuttgart (Kröners Taschenausgabe 452).

Coulmas, Florian, 1981, Routine im Gespräch. Zur pragmatischen Fundierung der Idiomatik, Wiesbaden 1981 (Linguistische Forschungen 29).

Dürscheid, Christa, <sup>2</sup>2004, Einführung in die Schriftlinguistik, Wiesbaden (Studienbücher zur Linguistik 8).

Ehlers, Swantje, 2004, Lesen in der Zweitsprache und Fördermöglichkeiten, in: Deutschunterricht 4, S. 4-10.

Empfehlung Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule, Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996.

Fix, Martin, 2000, Textrevisionen in der Schule. Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung - empirische Untersuchung, Baltmannsweiler.

Fix, Martin, 2002, „Die Recht Schreibung ferbessen“ - Zur orthografischen Kompetenz in der Zeitsprache Deutsch, in: Didaktik Deutsch 12, S. 39-55.

Granzkow-Emden, Matthias, 1998, Die Deklination der Substantivgruppe. Didaktische Überlegungen zur tabellarischen Darstellung, in: Katharina Kuhs und Wolfgang Steinig, Hrsg., Pfade durch Babylon. Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schule und Gesellschaft, Freiburg i.Br., S. 279-295.

Knapp, Werner, 1999, Verdeckte Sprachschwierigkeiten, in: Grundschule 5, S. 30-33.

Klein, Wolfgang, 1992, Zweitspracherwerb. Eine Einführung, Frankfurt a.M. (Athenäums Studienbuch).

Klippert, Heinz, <sup>10</sup>1999, Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht, Weinheim u.a.

Knapp, Wolfgang, 1998, Lässt sich der gordische Knoten lösen? Analysen von Erzähltexten von Kindern aus Sprachminderheiten und Folgerungen für die Praxis des Verfassens von Texten, in: Katharina Kuhs und Wolfgang Steinig, Hrsg., Pfade durch Babylon. Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schule und Gesellschaft, Freiburg i.Br., S. 225-244.

Luchtenberg, Sigrid, 2004, Zur Verbindung von Leseförderung und interkulturellem Lernen am Beispiel ausgewählter Gedichte. 7./8. Jahrgangsstufe, in: Deutschunterricht 4, S. 28-35.

Rösch, Heidi, 2004, DaZ-Reise im Jacobs-Sommerscamp Bremen (19.07.-6.8.2004), unveröffentlichtes Manuskript.

Rösch, Heidi, Hrsg., 2005, Rösch, Heidi (Hg.), 2005, Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe 1. Braunschweig: Schroedel.

Sandfuchs, Uwe, 1990, Zur Didaktik des Förderunterrichts, in: ders., Hrsg., Förderunterricht konkret. Materialien und Unterrichtsbeispiele für die Jahrgangsstufe 5-9, Bad Heilbrunn 1990, S. 12-30.

Stein, Stephan, 2001, Formelhafte Texte - Musterhaftigkeit an der Schnittstelle zwischen Phraseologie und Textlinguistik, in: Martine Lorenz-Bourjot und Heinz-Helmut Lüger, Hrsg., Phraseologie und Phraseodidaktik, Wien 2001 (Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung Sonderheft 4), S. 21-39.

Storch, Günther, 1999, Deutsch als Fremdsprache - Eine Didaktik. Theoretische Grundlegung und praktische Unterrichtsgestaltung, München (UTB Wissenschaft).

Lehrplan Deutsch als Zweitsprache, 2002, hrsg. vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultur, München.

[www.uni-essen.de/foerderunterricht/know-how](http://www.uni-essen.de/foerderunterricht/know-how), aufgerufen am 27.12.2004.

[www.uni-duisburg.de/SCHULEN/FVSG/Lernen/Lernen.html](http://www.uni-duisburg.de/SCHULEN/FVSG/Lernen/Lernen.html), aufgerufen am 02.01.2005.

## 9.2 Kommentierte Literaturliste

### 9.2.1 Grammatiken, Nachschlagewerke

Helbig, Gerhard und Joachim Buscha, 2001, **Deutsche Grammatik**. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht, München.

*Ein Standardwerk, das hilft einen fundierten Überblick über grammatische Phänomene zu gewinnen; obwohl für den DaF-Unterricht konzipiert, ist es auch für die Vorbereitung des DaZ-Unterrichts hilfreich; wenn man um vertiefte Einsichten in Phänomene der deutschen Sprache bemüht ist.*

Heringer, Hans J., 2002, **Lernergrammatik Deutsch als Fremdsprache**, Berlin.

*Die Kurzgrammatik eignet sich für die Hand der Förderlehrkraft, die sich schnell in die sprachlichen Phänomene Verb, Nomen, Satzbau, Aussprache und Intonation einlesen will. Zahlreiche Beispiele dienen der Veranschaulichung. Allerdings ist das Bändchen für DaF-Lerner konzipiert, sodass nur bedingt Bezüge zum schulischen Regelunterricht möglich sind. Demzufolge fehlen einzelne explizite aufgeführte Bereiche, wie Satzglieder, Rechtschreibung und Zeichensetzung.*

Schoebe, Gerhard, 2003, **Schoebe Elementargrammatik** mit Rechtschreibung und Zeichensetzung, München.

*Hierbei handelt es sich um eine „klassische“ Kurzgrammatik, die für den Regelunterricht konzipiert ist und zentrale Elemente für den Unterricht in der Unterstufe abhandelt. Die einzelnen Phänomene werden aus der Sicht eines Erstsprachenlernalters präsentiert. Zahlreiche Tabellen und Übersichten sind in einem etwas irritierenden Layout dargeboten. Vermutlich ist für die zügige Unterrichtsvorbereitung eine Kombination von Heringers und Schoebes Kurzgrammatiken der ideale Ansatzpunkt.*

Chiellino, Carmine, Hrsg., 2000, **Interkulturelle Literatur in Deutschland**, Stuttgart.

*Das Handbuch bietet einen Überblick über die literarische Produktion der Minderheiten in Deutschland. Es enthält eine Übersicht nach Länderschwerpunkten und Kurzporträts bedeutender Schriftsteller. Der erste Teil des Buches ist den sozialpolitischen Gegebenheiten von Migration und Einwanderungspolitik der Bundesrepublik Deutschland gewidmet; im zweiten Teil werden die unterschiedlichen Autorengruppen vorgestellt und schließlich steht im dritten Teil die Tätigkeit der Migranten im Bereich Theater, Kabarett, bildende Kunst, Musik und Film im Mittelpunkt. Ein wichtiges Nachschlagewerk, das allerdings für den Bereich des Förderunterrichts nur eingeschränkt Wirkung entfalten kann, da die Kinder- und Jugendliteratur nicht explizit aufgeführt wird. Dennoch wird es hier mit Nachdruck empfohlen.*

**Pons**, 2002, Basiswörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Das einsprachige Lernerwörterbuch, Stuttgart, Klett.

*Das Buch richtet sich an Deutschlernende und präsentiert den Wortschatz für das „Zertifikat Deutsch“. Der Band ist übersichtlich gestaltet und mit motivierenden Abbildungen versehen. In den weiterführenden Schulen gelangt man jedoch bei der Wortschatzarbeit (insbesondere beim Fachwortschatz) an gewisse Grenzen.*

**Der Duden**, 2002, Bd. 10: Bedeutungswörterbuch, von Wolfgang Müller, Mannheim u.a., Dudenverlag.

*In der Neubearbeitung des Jahres 2002 finden sich eine Vielzahl von Erklärungen zum Grund- und Erweiterungswortschatz, v.a. die sach- und sinnverwandte Wörter und Wortzusammensetzungen betreffend. Das Werk ist für den Unterricht an weiterführenden Schulen unbedingt geeignet. Es finden sich darüber hinaus Anwendungsbeispiele und Abbildungen.*

### 9.2.2 DaZ-Lehrwerke und DaZ-Arbeitshefte

*Das Problem in diesem Bereich besteht darin, dass nur wenige Lehrwerke speziell für „DaZ-ler“ entwickelt werden. Vermutlich wird man im Förderunterricht auf ein Kompilat verschiedener Hefte und Unterrichtsmaterialien zurückgreifen müssen.*

**Dasda**. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Grund- und Aufbaukurs, Klett-Verlag.

*Zu diesem Lehrwerk aus dem Klett-Verlag gibt es jeweils ein Lehr- und Arbeitsbuch. Es richtet sich an Jugendliche zwischen 12 und 16 Jahren. Anhand von thematischen Einheiten werden grammatische Probleme abgehandelt. Ein wenig störend wirken sich sprachlicher Duktus, in dem die Arbeitsaufträge gehalten sind, und das Design aus, das wenig übersichtlich gestaltet ist und die Jugendlichen kaum anspricht. Insgesamt kann es nur bedingt mit den Inhalten und Themen des Regelunterrichts in der Unterstufe kombiniert werden.*

**Doppel-Klick 5-7**. Das Arbeitsheft B. Hrsg. von Renate Krull und Michaela Greisbach, Cornelsen.

*Diese Arbeitshefte sind speziell konzipiert für den Unterricht von DaZ-lern an der Hauptschule: die Ausgabe A ist für Kinder mit Deutsch als Erstsprache, Ausgabe B für die DaZ-ler. Das Schulbuch ist nicht notwendig für die Verwendung der Hefte; diese sind nach DaZ-spezifischen Methoden strukturiert (Textentlastung, mehrspaltige Präsentationsform und der Hinweise auf das „Knacken“ von Texten) und erleichtern in vielen Bereichen die Arbeit mit den Kindern im Förderunterricht, da der Bezug zum Regelunterricht aufgrund der inhaltlichen Gestaltung gegeben ist. Auch sind die Arbeitsaufträge klar gehalten, ein Lösungsteil zum Heraustrennen ist beigegeben. Es ist auch für DaZ-ler in der Realschule und Gymnasium geeignet.*

### 9.2.3 Materialien für die Unterrichtsvorbereitung

Belke, Gerlind und Martin Geck, 2004, **Das Rumpelfax**. Singen, Spielen, Üben im Grammatikunterricht. Handreichungen für den Deutschunterricht in mehrsprachigen Lerngruppen, Hohengehren, Schneider.

*Das Heft richtet sich an Kinder mit Deutsch als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache. Es versteht sich als einen Beitrag zur interkulturellen Erziehung, deren Manko immer noch darin besteht, dass fundierte sprachdidaktische Konzeptionen für den DaZ-Unterricht fehlen. Das Heft versucht dem Abhilfe zu schaffen, indem 12 Lieder - als Text und auf CD - präsentiert werden, die jeweils einem bestimmten grammatischen Schwerpunkt zugeordnet werden können. Angereichert wird die Literatur mit spielerischen Übungen und Anregungen zur projektorientierten Einbindung in den Unterricht. Obwohl das Heft für die Primarstufe konzipiert ist, können einzelne Lieder und Texte auch noch in den Jahrgangsstufen 5 und 6 Verwendung finden. Ein lobenswerter Ansatz, der Grammatik, Sprachrhythmus und kulturelle Traditionen zu vereinen sucht.*

Garmulewicz-Polińska, Anna und Adam Sumera, 2000, **Teste dein Deutsch mit Rätseln**. Ein motivierendes Testbuch in drei Schwierigkeitsstufen, Berlin u.a., Langenscheidt.

*Das kleine Bändchen aus dem Langenscheidt-Verlag wird eigentlich nur aufgeführt, um daran zu erinnern, den Unterricht abwechslungsreich zu gestalten und auch spielerische Formen zu*

verwenden. Aber eigentlich können Förderlehrkräfte solche Rätsel auch - vielleicht sogar besser? - selbst erstellen.

Huse, Brigitte, 2003, **Interkulturelles Lernen**. Materialien für offene Unterrichtsformen, Braunschweig, westermann.

*In der Mappe finden sich Anregungen zum Interkulturellen Lernen für die Klassen 5 bis 7. Betont wird immer wieder der dafür typische Perspektivwechsel, der am Beispiel von unterschiedlichen Themen „Fremdsein“, „Vorurteile und Klischees“, „Minderheiten“, „Leben zwischen den Kulturen“ sowie „Rund ums Kochen“ exemplifiziert wird. Die Einheiten sind so aufgebaut, dass ein kurze theoretische Einführung vorangestellt wird, an die sich handlungs- und produktionsorientierte Kopiervorlagen anschließen. Einzelne Bausteine sind für die Arbeit im Förderkurs geeignet, insbesondere wenn es darum geht, sich kennenzulernen und das „Fremdsein“ in der eigenen Umgebung zu thematisieren.*

Schader, Basil, 2004, **Sprachenvielfalt als Chance**. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen, Zürich, orell füssli.

*Das Buch ist eine Fundgrube für Methoden in einem mehrsprachigen Klassenzimmer. Auch für den Förderunterricht in Kleingruppen finden sich eine Vielzahl von methodischen Anregungen für die Gestaltung des Unterrichts. Diese sind in unterschiedlichen Großkapiteln gebündelt und umspannen das Bewusstmachen von sprachlicher Vielfalt, Das Kennenlernen der anderen Sprachen, das Schreiben, Lesen sowie Sprachbetrachtung, Grammatik und interkulturelle Aspekte des fächerübergreifenden Arbeitens. Vorangestellt ist den 101 Methoden ein kurzer theoretischer Vorspann, in dem der Autor Konzepte und Grundbegriffe einer mehrsprachigen Erziehung erläutert.*

Sánchez, Juana, Carlos Sanz und Michael Dreke, 1997, **Spielend Deutsch lernen**. Interaktive Arbeitsblätter für Anfänger und Fortgeschrittene, Berlin u.a., Langendscheidt.

*In diesem Heft finden sich v.a. Übungen zum Sprechen, vereinzelt aber auch zum Schreiben, die einen spielerischen Ansatz befürworten. Es richtet sich an Jugendliche und junge Erwachsene im Anfänger- und Fortgeschrittenen-Stadium, die Deutsch als Fremdsprache lernen. Einige Übungen und Spiele sind jedoch auch für den DaZ-Unterricht geeignet. Die Spiele bestehen aus zwei Teilen: der erste Teil formuliert die Zielsetzung und erklärt den methodischen Aufbau der Station; auch werden in einem Kasten immer die Redemittel abgedruckt, die den Lernenden vor Beginn des Spiels gegeben werden sollten. Im zweiten Teil findet man dann die Materialien für den Unterricht. Die Auswahl der Spiele sollte überlegt erfolgen, damit sie zu einer wirklichen Abwechslung im Unterrichtsgeschehen werden. Glücklicherweise geht aufgrund einer ausführlichen Übersicht am Ende des Buches kein Spiel verloren.*

Sennelaub, Gerhard, 2003, **Das Verbenbuch**, Lichtenau, AOL-Verlag

Sennelaub, Gerhard, **Schreiben wie die Profis 1. Mit Profi-Hilfe treffende Verben finden**, Lichtenau, AOL-Verlag.

*Beide Werke von Gerhard Sennelaub eignen sich nicht für die Anschaffung im Förderunterricht, wohl aber für die Hand des Lehrers. Im „Verbenbuch“ listet der Autor die Verben in alphabetischer Reihenfolge auf, ordnet ihnen einen Beispielsatz aus der Kinder- und Jugendliteratur zu und bildet die Stammformen. Dieses Vorgehen kennzeichnet auch das Übungsheft, das für die Klassen 4 bis 8 geeignet ist und den Wortschatz mit Hilfe von Verben zu erweitern sucht. Die Verbindung mit der Kinder- und Jugendliteratur erweist sich als besonders motivierend für die Schüler/innen.*

## 9.2.4 Internetadressen

[www.uni-essen.de/foederunterricht](http://www.uni-essen.de/foederunterricht)

*Diese Adresse ist ein absolutes Muss, denn in Essen befindet sich die „Wiege“ des Augsburger Mercator-Projektes. Die Essener Universität führt den Förderunterricht seit 30 Jahren durch und daher sollte nicht auf den Sachverstand, der maßgeblich in Person von Frau Dr. Claudia Benholz in Erscheinung tritt, verzichtet werden. Unter der Rubrik „Know-how“ sind einzelne Bausteine zur Fortbildung von Studierenden und zur Strukturierung des Förderunterrichts zum Herunterladen bereitgestellt. Unbedingt anklicken!*

[www.goethe-institut.de/z/demindex.htm](http://www.goethe-institut.de/z/demindex.htm)

*Eine wichtige Adresse, denn unter der Rubrik „Deutsch lernen und lehren“ findet man Materialien, die zwar nur bedingt für den DaZ-Unterricht geeignet sind, aber wichtige Anregungen für die Unterrichtsgestaltung enthalten. Auch sollte das Programm nicht übersehen werden, mit dem man Übungsblätter selbst herstellen kann ([www.goethe-institut.de/z/50/uebungen/deindex.htm](http://www.goethe-institut.de/z/50/uebungen/deindex.htm)).*

### 9.2.5 Zum Vergnügen

Sick, Bastian, 2004, **Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod**. Ein Wegweiser durch den Irrgarten der deutschen Sprache, Köln u.a.

*Bei diesem Buch handelt es sich im Grunde um die ideale Unterrichtsvorbereitung für den Förderkurs, da auf anschauliche und unterhaltsame Weise der Leser mit den Zweifelsfällen deutscher Sprache konfrontiert wird.*

Zimmer, Dieter E., 1996, **So kommt der Mensch zur Sprache**, Heyne.

*Wenn Sie dieses Buch noch nicht gelesen haben, dann sollten Sie es jetzt tun. Denn hier liegt ein Buch vor, das eine gelungene Kombination aus wissenschaftlicher Abhandlung und unterhaltsamer Lektüre darstellt.*