

## Allgemein bildende und berufliche Schulen

Alle Schularten

*Innovatives  
Bildungsservice*

**Viele Sprachen – eine Schule**  
Zielsprache Deutsch in allen Fächern der  
Sekundarstufe I

Stuttgart 2016 ■ IB - 2



Landesinstitut für  
Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung  
und Evaluation

Schulentwicklung  
und empirische  
Bildungsforschung  
Schulentwicklung

Bildungspläne

## Redaktionelle Bearbeitung:

Redaktion:	Elvira Papesch, Landesinstitut für Schulentwicklung Stuttgart
Autorinnen und Autoren:	Benjamin Adamic, Ludwig-Uhland-Schule Gärtringen apl. Prof. Dr. Stefan Jeuk, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg Heinrich Kramer-Stein, vorm. Schlossgymnasium Kirchheim u. Teck Tobias Krämer, Johannes-Kepler-Gymnasium Stuttgart und SSDL Esslingen Gerlind Mietzschke, Astrid-Lindgren-Schule Mannheim Elvira Papesch, Landesinstitut für Schulentwicklung Stuttgart Daniel Rauser, Otto-Hahn-Gymnasium Nagold und LS Stuttgart Angelika Scherb, Mali-Gemeinschaftsschule Biberach Dr. Stéphanie Schick, Emil-Dörle-Realschule Herbolzheim Stefan Siegel, Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung Laupheim Nicole Stein, Gymnasium Renningen Rena Thormann, Schillerschule Karlsruhe Dr. Seda Tunç, Jörg-Ratgeb-Schule Stuttgart Heide Walb, Weiherhof-Realschule Freiburg
Layout:	Elvira Papesch, Norbert Ropelt, Daniel Walter
Beratung:	Karl-Heinz Aschenbrenner, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg Eva Maria Malzon, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg Stuttgart Dr. Ulrike Philipps, Landesinstitut für Schulentwicklung Stuttgart Kerstin Schick, Hölderlin-Gymnasium Stuttgart
Stand:	August 2016

## Impressum:

Herausgeber: Landesinstitut für Schulentwicklung (LS)  
Heilbronner Straße 172, 70191 Stuttgart  
Telefon: 0711 6642-0  
Telefax: 0711 6642-1099  
E-Mail: [poststelle@ls.kv.bwl.de](mailto:poststelle@ls.kv.bwl.de)  
[www.ls-bw.de](http://www.ls-bw.de)

Druck und Vertrieb: Landesinstitut für Schulentwicklung (LS)  
Heilbronner Straße 172, 70191 Stuttgart  
Telefon: 0711 66 42-1204  
[www.ls-webshop.de](http://www.ls-webshop.de)

Urheberrecht: Inhalte dieses Heftes dürfen für unterrichtliche Zwecke in den Schulen und Hochschulen des Landes Baden-Württemberg vervielfältigt werden. Jede darüber hinausgehende fotomechanische oder anderweitig technisch mögliche Reproduktion ist nur mit Genehmigung des Herausgebers möglich. Soweit die vorliegende Publikation Nachdrucke enthält, wurden dafür nach bestem Wissen und Gewissen Lizenzen eingeholt. Die Urheberrechte der Copyrightinhaber werden ausdrücklich anerkannt. Sollten dennoch in einzelnen Fällen Urheberrechte nicht berücksichtigt worden sein, wenden Sie sich bitte an den Herausgeber. Bei weiteren Vervielfältigungen müssen die Rechte der Urheber beachtet bzw. deren Genehmigung eingeholt werden.

© Landesinstitut für Schulentwicklung, Stuttgart 2016

## Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Editorial.....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Mehrsprachigkeit als Chance begreifen und nutzen .....</b>	<b>5</b>
2.1	Transkulturelle Identitäten stärken .....	5
2.2	Diversity Management: Vielfalt konstruktiv nutzen .....	9
2.2.1	Vielfalt konstruktiv nutzen auf affektiver Ebene .....	10
2.2.2	Vielfalt konstruktiv nutzen auf kognitiver Ebene .....	10
2.2.3	Vielfalt konstruktiv nutzen auf sozialer Ebene .....	11
2.3	Individuelles Lernen ermöglichen durch die Gestaltung von Lernorten .....	12
2.4	Quellen.....	13
<b>3</b>	<b>Sprachsensibler Unterricht .....</b>	<b>15</b>
3.1	Grundlagen eines sprachsensiblen Unterrichts.....	15
3.1.1	Sprachsensibler Fachunterricht als „Sprachbad“ .....	16
3.1.2	Methoden eines sprachsensiblen Fachunterrichts .....	17
3.1.2.1	Hörverstehen – Sprachverständnis sichern.....	17
3.1.2.2	Scaffolding: Systematische Unterstützung .....	18
3.1.2.3	Literale Didaktik zur Förderung der Textkompetenzen.....	19
3.1.3	10 Tipps für Sprachsensibilität als Unterrichtsprinzip .....	20
3.1.4	Quellen .....	21
3.2	Sprachliches Rüstzeug für den sprachsensiblen Fachunterricht: Von Stolpersteinen und Fallstricken .....	23
3.2.1	Stolpersteine der deutschen Sprache .....	26
3.2.1.1	Lautebene .....	26
3.2.1.2	Wortebene – Wortbildung .....	28
3.2.1.3	Satzebene.....	32
3.2.2	Fallstricke der Fachsprache.....	43
3.2.3	Quellen .....	46
3.3	Der Einfluss der Erstsprache auf den Zweitspracherwerb.....	49
3.3.1	Sprachförderung unter Berücksichtigung herkunftssprachlicher Fähigkeiten .....	50
3.3.2	Linguistische Interdependenz und ihre Folgen für den Erwerb und die Entwicklung der kognitiv-akademischen Sprachkompetenz und der Schulleistung .....	51
3.3.3	Konsequenzen und Ausblick.....	53
3.3.4	Quellen .....	54
<b>4</b>	<b>Anregungen und Methoden für alle Fächer.....</b>	<b>56</b>
4.1	Kooperative Lernformen: Ein Beitrag zur Sprach- und Integrationsförderung .....	56
4.1.1	Was bedeutet „kooperatives Lernen“? .....	56
4.1.2	Binnendifferenzierung durch kooperative Lernformen im Unterricht .....	57
4.1.3	Konkrete Umsetzung im Unterricht .....	59

4.1.4	Die Rolle der Lehrkraft im kooperativen Unterricht .....	59
4.1.5	Aufbau von Kompetenzen durch Methoden des kooperativen Lernens .....	61
4.1.6	Aufbau von Lesekompetenz durch kooperative Lernformen .....	63
4.1.7	Quellen .....	65
4.2	Lesen und Schreiben in allen Fächern .....	67
4.2.1	Förderung der Lesekompetenz mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler .....	67
4.2.2	Folgerungen für den Fachunterricht .....	68
4.2.3	Das defensive Vorgehen: Aufbereitung und Auswahl von Texten .....	69
4.2.4	Das offensive Vorgehen: Lesestrategien vermitteln .....	70
4.2.5	Schreiben: Ausgangslagen .....	72
4.2.6	Förderung der Schreibkompetenzen .....	73
4.2.7	Lernen durch Schreiben .....	75
4.2.8	Einsatz von Graphic Novels .....	75
4.2.9	Quellen .....	77
4.3	Wortschatzarbeit mit Hilfe von Mnemotechniken .....	79
4.3.1	Mnemotechniken .....	79
4.3.2	Die Loci-Methode .....	79
4.3.3	Umsetzung im Unterricht .....	80
4.3.4	Die Schlüsselwortmethode .....	82
4.3.5	Umsetzung im Unterricht .....	82
4.3.6	Quellen .....	83
<b>5</b>	<b>Umsetzung im Fachunterricht .....</b>	<b>85</b>
5.1	Hinweise und Ideen für einen sprachsensiblen Geschichtsunterricht .....	85
5.1.1	Fallstricke und Chancen im Geschichtsunterricht .....	85
5.1.2	Unterrichtsplanung .....	87
5.1.3	Möglichkeiten der Förderung von Sprechen, Lesen und Schreiben im Geschichtsunterricht .....	89
5.1.4	Bildungssprachliche Kompetenzen und der Umgang mit Bildmaterial .....	90
5.1.5	Möglichkeit der Förderung der mündlichen Sprachkompetenz am Beispiel der Strukturlegetechnik .....	92
5.1.6	Möglichkeiten der Förderung von Schreibkompetenz .....	93
5.1.7	Quellen .....	94
5.2	Förderung der Sprachkompetenz im Fach Bildende Kunst .....	96
5.2.1	Die Rolle der Sprache im Fach Bildende Kunst .....	96
5.2.2	Bildbetrachtung .....	97
5.2.3	Kunst und Texte .....	98
5.2.4	Farbe auftragen – sprachliche Entwicklung sensibel begleiten .....	98
5.2.5	Bilddiktat im sprachsensiblen Kunstunterricht .....	99
5.2.6	Quellen .....	100
5.3	Impulse zum sprachsensiblen Fachunterricht Mathematik .....	101
5.3.1	Didaktische Grundlagen für einen sprachsensiblen Mathematikunterricht .....	101
5.3.2	Fallstricke im Fach Mathematik: Fachsprachliche Terminologie .....	102
5.3.3	Unterrichtsvorschlag .....	104
5.3.4	Methodisch-didaktische Überlegungen .....	109
5.3.5	Quellen .....	113
5.4	Biologie: Naturwissenschaft sprachsensibel unterrichten .....	115
5.4.1	Sprachliche Dimensionen im naturwissenschaftlichen Unterricht .....	115
5.4.2	Sprachsensibel unterrichten am Beispiel „Mikroskopische Untersuchung von Zellbestandteilen – die Vakuole“ .....	117

5.4.3	Methodisch-didaktische Analyse unter Einbeziehung der sprachsensiblen Dimension.....	122
5.4.4	Stolpersteine in Texten erkennen und ausräumen .....	123
5.4.5	Auswahl sprachlicher Phänomene der Unterrichtsstunde und mögliches Vorgehen .....	126
5.4.6	Quellen .....	127
5.5	Deutschunterricht ist immer sprachsensibel?!.....	129
5.5.1	Die Rolle des Deutschunterrichts .....	129
5.5.2	Sprachenvergleich im Grammatikunterricht .....	132
5.5.2.1	Präpositionen – sprachENSensibel vermitteln .....	133
5.5.2.2	Weitere Beispiele .....	135
5.5.3	Mehrsprachige Wortschatzarbeit.....	137
5.5.4	Mehrsprachige Arbeit mit Gedichten .....	138
5.5.5	Mehrsprachige Textarbeit .....	142
5.5.6	Bildungssprachlernen als Aufgabe des Deutschunterrichts.....	142
5.5.7	Texte bis ins Detail verstehen .....	143
5.5.8	Quellen .....	149
<b>6</b>	<b>Diagnostik, Förderplanung und fortlaufende Beobachtung der Lernentwicklung .....</b>	<b>152</b>
6.1	Hintergrundwissen zur Sprachaneignung .....	153
6.2	Bedeutung der Diagnostik und Förderplanung.....	154
6.2.1	Zielsetzungen der Diagnostik.....	155
6.2.2	Sprachbiografie und emotionaler Zugang .....	156
6.3	Fachdiagnostik Zweitsprache .....	157
6.3.1	Profilanalyse von Wilhelm Gießhaber .....	157
6.3.2	Niveaubeschreibung Deutsch als Zweitsprache.....	159
6.4	Fallbeispiel .....	160
6.5	Der Werkzeugkoffer und seine Anwendung (Gastbeitrag S. Jeuk).....	162
6.5.1	Das Verfahren.....	163
6.5.2	Der C-Test als Screening.....	164
6.5.2.1	Durchführung und Auswertung .....	165
6.5.2.2	Weiteres Vorgehen .....	167
6.5.3	Die Werkzeuge .....	168
6.5.4	Quellen .....	169
<b>7</b>	<b>Schulen auf dem Weg – Beispiele aus Baden-Württemberg.....</b>	<b>171</b>
7.1	Schulbeispiele mit speziellen Förderstrukturen .....	171
7.1.1	Sophie-Scholl-Realschule Karlsruhe und Kepler-Gymnasium Freiburg.....	172
7.1.2	Die Förderstruktur der Eduard-Spranger-Schule, Gemeinschaftsschule in Reutlingen .....	174
7.1.2.1	Pädagogischer Hintergrund der Vorbereitungsklassen .....	174
7.1.2.2	Übergänge in Regelklassen.....	175
7.1.2.3	Zusammenarbeit mit Eltern.....	176
7.1.2.4	Unterstützung durch außerunterrichtliche Angebote und außerschulische Partner .....	178
7.2	Aufbau einer Sprach-Förderstruktur als Teil der Schulentwicklung .....	179
7.3	Quellen.....	180

<b>8</b>	<b>Kooperationen als Bausteine der Förderung .....</b>	<b>181</b>
8.1	Bildungspartnerschaft von Schule und Eltern.....	182
8.2	Kooperationen im schulischen Bereich .....	183
8.3	Außerschulische Kooperationen .....	183
8.4	Weitere Kooperationspartnerschaften.....	186
8.5	Quellen.....	187
<b>9</b>	<b>Glossar.....</b>	<b>188</b>
	Quellen .....	197
<b>10</b>	<b>Anhang.....</b>	<b>199</b>
10.1	Feldermodell.....	199
	Quellen .....	203
10.2	Übersicht Materialien der Begleit-CD.....	204

---

Bitte löschen Sie diese Seite nicht und entfernen Sie auch den Abschnittswechsel nicht.



## 1 Editorial

*„Jeder Mensch hat seine eigene Sprache. Sprache ist Ausdruck des Geistes.“  
Novalis (1772–1801)*

Der vorliegende Band möchte dazu einladen, über Bedingungen und Möglichkeiten eines sprachsensiblen Unterrichts nachzudenken und sprachförderliche Maßnahmen im Unterricht der Sekundarstufe I umzusetzen, ganz gleich in welchem Unterrichtsfach.

Die Autorinnen und Autoren dieser Handreichung haben vielfältige Informationen zusammengetragen, um Kolleginnen und Kollegen aller Schularten für den Umgang mit sprachlich heterogenen Klassen praxisnahe Bausteine anzubieten und sie zu eigenen Ideen für ein sprachförderliches Konzept an ihrer Schule zu inspirieren.

Um die Orientierung innerhalb dieses Bandes zu erleichtern, werden im Folgenden die Schwerpunkte in dieser Handreichung erläutert. Daneben ist am Ende ein Glossar zu finden, das wichtige Begriffe, die im Umfeld eines sprachförderlichen Unterrichts eine Rolle spielen und die in der Handreichung vorkommen, erklärt.

Im Mittelpunkt dieser Handreichung steht die „Mehrsprachigkeit“. Mit diesem Begriff wird die sprachliche Heterogenität in Lerngruppen jedoch nicht ausreichend gefasst.

Die Folgerung „Mehrsprachigkeit bedeutet Sprachförderung“ entspricht nicht mehr der aktuellen gesellschaftlichen Situation, denn die Gruppe der Schülerinnen und Schüler, die eine Sprachförderung brauchen, ist in sich sehr heterogen. Auch einsprachig deutsche Kinder und Jugendliche gehören dazu. Andererseits brauchen viele mehrsprachige Schülerinnen und Schüler keine sprachliche Unterstützung. Statistisch ist ein Zusammenhang von Sprachentwicklung und Sprachförderbedarf eher am sozioökonomischen Status der Herkunftsfamilien abzulesen als an einem Migrationshintergrund. Erkenntnisse aus diesbezüglichen Studien und weiterführende Schlüsse daraus werden in Kapitel 1 gezogen.

Verschiedene Einflussfaktoren bestimmen die Kompetenz im Umgang mit der deutschen Sprache, wie z. B.:

1. Die Intensität des Sprachkontakts mit der deutschen Sprache und damit verbunden die Verweildauer im deutschsprachigen Raum sowie die Effektivität von Unterstützungsmaßnahmen des Zweitsprachenlernens;
2. die Qualität des Sprachkontakts, die je nach Bildungsnähe oder -ferne der Umgebung für ein- und mehrsprachige Lernende prägend ist;
3. die Herkunftssprache und ihre Struktur, die die Sprachlernstrukturen für die Zweitsprache Deutsch je nach Alter des Erstkontakts mit der deutschen Sprache beeinflussen;

4. die deutschen Sprachstrukturen, besonders der komplexen Bildungssprache, die für ein- und mehrsprachige Lernende Hürden darstellen, die sie u. U. ohne Begleitung nicht erfolgreich überwinden können (siehe 3.);
5. die sprachliche Begabung jedes einzelnen Lernenden.

Somit wird deutlich, dass es kein einheitliches Erfolgsrezept gibt und Sprachförderung letztlich durch individuelles Lernen erfolgen muss. Sprachförderung ist nicht nach der Grundschule abgeschlossen; Spracherwerb und Sprachaneignung finden weiterhin statt. Damit die sprachliche Kompetenz einzelner Schülerinnen und Schüler realistisch eingeschätzt werden kann, braucht es Kenntnisse über die Entwicklung des Zweitspracherwerbs. Verschiedene *Aspekte des Zweitspracherwerbs* werden im Beitrag von Stefan Jeuk beleuchtet. Ebenso stellt er eine mögliche *grammatische Progression* als Orientierung für Lehrkräfte dar. Beide Kapitel sind auf der Begleit-CD zu finden und der Handreichung „Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule“<sup>1</sup> entnommen. Um den Sprachförderbedarf des Einzelnen zu ermitteln, ist eine Diagnose der Sprachkompetenz notwendig. Damit können die Maßnahmen auch erfolgreich, weil zielgerichtet greifen. Die Darstellung von Diagnoseinstrumenten und einer daraus abgeleiteten Förderplanung finden sich in Kapitel 5. Förderdiagnose, didaktische Maßnahmen (z. B. Förderpläne), ihre Umsetzung und Einhaltung und schließlich die Evaluation des Kompetenzzuwachses sind bereits auch in den vier „Bs“<sup>2</sup>, Beobachten – Beschreiben – Bewerten – Begleiten, dargelegt, wie sie in den letzten Jahren in zahlreichen Fortbildungen in die didaktische Kompetenz der Kolleginnen und Kollegen Eingang gefunden haben.

Die großen Unterschiede der sprachlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler erfordern flexible schulische Organisationsformen und Unterstützungsmaßnahmen. Ein Teil der mehrsprachigen Jugendlichen nimmt am Regelunterricht teil und macht gute Fortschritte, v. a. dann, wenn die entsprechenden didaktischen und methodischen Arrangements Aspekte des Zweitspracherwerbs berücksichtigen. Andere Jugendliche besuchen eine Regelklasse, benötigen aber zusätzliche Unterstützung in Sprachfördergruppen. Schließlich gibt es Jugendliche, die erst am Anfang des Deutschlernprozesses stehen, die meistens für eine gewisse Zeit (z. B. ein Jahr) in einer „Vorbereitungsklasse“ auf den Wechsel in den Regelunterricht vorbereitet werden.

Die Handreichung wendet sich auch an Lehrkräfte, die Schülerinnen und Schüler in sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren in entsprechenden Bildungsgängen unterrichten. Die verwaltungstechnischen und organisatorischen Details der genannten Möglichkeiten regelt in Baden-Württemberg eine Verwaltungsvorschrift (zum Zeitpunkt des Erscheinens der vorliegenden Handreichung: „Grundsätze zum Unterricht für Kinder und Jugendliche mit Sprachförderbedarf an allgemein bildenden und beruflichen Schulen“ vom 1. August 2008.) Die Überarbeitung dieser Verwaltungsvorschrift soll zum Schuljahr 2016/2017 Anwendung finden.

<sup>1</sup> <http://www.km-bw.de/Len/Startseite/Service/Publikationen>

<sup>2</sup> [www.ls-bw.de/Handreichungen/pub\\_online/Lernen%20im%20Fokus%20der%20Kompetenzorientierung.pdf/](http://www.ls-bw.de/Handreichungen/pub_online/Lernen%20im%20Fokus%20der%20Kompetenzorientierung.pdf/)

Die vorliegende Handreichung folgt der grundsätzlichen Einstellung, Mehrsprachigkeit nicht als Defizit zu sehen. Häufig wird die Sprachkompetenz zweisprachiger Lerner noch als mangelbehaftet betrachtet, was nicht selten zu einem negativen Selbstbild und zu Unsicherheit in der Entwicklung der eigenen Identität führt. Daraus können schwerwiegende soziale Folgen für den Einzelnen und für die ganze Gesellschaft erwachsen.

Mehrsprachigkeit bereichert die Persönlichkeitsentwicklung. Indem Kinder und Jugendliche zwei oder mehr Sprachen erlernen, erhalten sie vielfältigen Input. Entscheidend ist die Einsicht, dass diese Kinder und Jugendlichen sprachkompetent im Sinne ihrer persönlichen Sprachbiografie sind. Sie benutzen die Sprache, die sie geboten bekommen und die sie dazu befähigt, in ihrem Umfeld sprachlich erfolgreich zu handeln. Ihre Sprachbeherrschung ist somit nicht defizitär im Sinne der Sprachaneignung, sondern verschieden entwickelt im Sinne einer schulisch geforderten Norm. Aus dieser Erkenntnis ergibt sich eine wertschätzende Haltung gegenüber der Sprachkompetenz der einzelnen Kinder und Jugendlichen; der wertschätzende Blick richtet sich auf das, was schon da ist, und nimmt in Angriff, was als nächstes zu fördern ist.

Im schulischen Alltag bleibt dieses Potenzial häufig ungenutzt. Die kulturelle Vielfalt in die Schule ein- und in der Schule zuzulassen ist eine vordringliche gesellschaftliche Aufgabe, auch im Sinne eines sprachsensiblen Unterrichts, der in Kapitel 3 vorgestellt wird. Gedanken und Unterrichtsbeispiele dazu finden Sie u. a. in den Kapiteln 1 (Mehrsprachigkeit als Chance begreifen und nutzen), 4.1, kooperative Lernformen, 4.2, Lesen und Schreiben in allen Fächern, 5.1 (Geschichte) und 5.5, Deutsch.

Eine große Herausforderung, nicht nur für mehrsprachige Kinder und Jugendliche, ist die Entwicklung der sogenannten Bildungssprache, die mit ihrer Ausrichtung an konzeptioneller Schriftlichkeit<sup>3</sup> in den weiterführenden Schulen im Mittelpunkt steht. Sie braucht gezielte Begleitung. Eine Zusammenstellung häufiger sprachlicher Stolpersteine der deutschen Sprache sowie besonderer Fallstricke der deutschen Bildungssprache finden sich in Kapitel 2.2. Ziel ist es, den sprachlichen Förderbedarf von Schülerinnen und Schülern im Rahmen einer prozessbezogenen Diagnose zu erkennen und zu benennen, damit schließlich passende Fördermaßnahmen ergriffen werden können.

(Bildungs-)Sprache wird jedoch nicht nur im Deutschunterricht vermittelt, sondern in allen Fächern, in denen Deutsch als Unterrichtssprache verwendet wird. Jeder Fachbereich hat seine eigenen sprachlichen Anforderungen in Wortschatz und Struktur. Dem wird in Kapitel 5 zu den Unterrichtsbeispielen Deutsch, Biologie, Mathematik, Geschichte und Kunst Rechnung getragen, indem aufgezeigt wird, wie Sie Unterrichtsszenarien auch ohne sprachdidaktischen Hintergrund sprachsensibel gestalten können.

---

<sup>3</sup> Konzeptionelle Schriftlichkeit (s. a. Glossar und Kap. 3.2): Der konzeptionell schriftlichen Sprache fehlt ein unmittelbar vorhandenes Gegenüber. Auch der Gegenstand, über den gesprochen wird, ist nicht präsent. Die Präzision benötigt eine grammatisch komplexe, sprachlich durch Fachterminologie präzise, formale Komposition, die der Abbildung des Gegenstandes gerecht wird. Konzeptionell bedeutet, dass diese Sprache vom Konzept her auch schriftlich bleibt, wenn sie mündlich verwendet wird.

Sprachliche Kompetenz ist für die Persönlichkeitsentwicklung und das beruflich erfolgreiche Fortkommen unabdingbar und damit nicht nur eine Angelegenheit aller am Schulleben Beteiligten, sondern aller öffentlicher Bildungseinrichtungen. Kapitel 7 beschreibt Beispiele, wie die Anstrengungen von Schulen mit denen außerschulischer Bildungsträger verknüpft werden können.

Neben dem individuellen Umgang mit verschiedenen sprachlichen Kompetenzen ist es wichtig und für alle Schülerinnen und Schüler nutzbringend, die Qualität und Quantität der verwendeten Sprache im Schulunterricht bewusst zu beobachten und zu planen. Sprache lernt man situativ, in ihrer aktiven Verwendung und passiven Rezeption in verschiedenen Kontexten – und nicht in der Grammatikstunde. Ein generell unterstützendes Sprachbad<sup>4</sup> entsteht durch:

- das Sprachvorbild der Lehrkraft, das sich vor allem auch in der individuellen Unterstützung zeigt. Hier erweisen sich offene Unterrichtsformen als nützlich, wo es der Lehrkraft möglich wird, sich beratend an einzelne Lernende zu wenden;
- ein vielfältiges, großes Angebot an Sprachhandlungen im Unterricht, vor allen Dingen in kooperativen Lernformen (s. Kap. 4.1);
- sprachliche Routinen, wie kontinuierliche und bewusste Wortschatzarbeit, die Bereitstellung von Satzmustern, Sprachreflexion und Sprachvergleich.

Solcherlei grundsätzliche Maßnahmen finden sich überall in den Kapiteln dieser Handreichung in unterschiedlicher Ausgestaltung. Es wird versucht, den didaktischen Erfordernissen der verschiedenen Schularten, soweit möglich, Rechnung zu tragen. Gelegentlich ist es nützlich, den Blick zu weiten und in den nicht passgenau erscheinenden Unterrichtsbeispielen die oben genannten grundsätzlichen Herangehensweisen der Sprachförderung zu erkennen und sie auf die eigene Schulart zu übertragen. Auch wenn nicht alle Unterrichtsfächer hier vertreten sind, kann man oft Vorgehensweisen aus den vorhandenen Beispielen für den eigenen Bereich übernehmen.

In diesem Sinne möchten die Autorinnen und Autoren ermuntern, einen eigenen Weg zu finden, um Unterricht sprachsensibel zu gestalten.

---

<sup>4</sup> Sprachbad (vgl. Kap. 3.1 und Glossar): Durch anregenden, qualitativ hohen und intensiven Kontakt mit der Zielsprache „tauchen“ die Lernenden in die Sprache ein. Es handelt sich um die Schaffung einer Lernumgebung, die einer natürlichen Sprachaneignung der Erstsprache(n) nahe kommt.

## 2 Mehrsprachigkeit als Chance begreifen und nutzen

Unsere Gesellschaft wandelt sich ständig und passt sich den vielfältigen Möglichkeiten und Anforderungen der modernen Welt an. Wir stehen heute, wie schon früher im Laufe unserer Geschichte, vor der Aufgabe, Menschen mit unterschiedlichen kulturellen und sprachlichen Hintergründen in unsere Gesellschaft zu integrieren. Diese Herausforderung wird durch die steigende Zahl von Flüchtlingen nicht geringer, sondern eher noch komplexer, sowohl aufgrund der Anzahl der Betroffenen als auch aufgrund der unterschiedlichen Voraussetzungen, welche die Einzelnen mitbringen, auf die in der vorliegenden Handreichung nicht eingegangen werden kann. Die entscheidende Basis für gesellschaftliche Teilhabe und damit für erfolgreiche Integration sind die Beherrschung der deutschen Sprache und ein entsprechend positives, integrationsförderliches Selbstkonzept<sup>5</sup>.

Die individuelle Förderung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund, vor allem im sprachlichen Bereich, ist eine Aufgabe der Schule. Wenn Sprachförderung effektiv sein will, dann muss sie neben den sprachlichen Ressourcen der jungen Lernenden auch das berücksichtigen, was unter den Begriffen „kultureller Hintergrund“ oder „kulturelles Kapital“ zusammengefasst wird. Migration bringt Vielfalt und Mehrsprachigkeit mit sich. Es geht darum, Mehrsprachigkeit als Chance und Ressource zu begreifen und dies für die Schülerinnen und Schüler erfahrbar zu machen.

Dieses Kapitel verfolgt zwei Ziele:

- Zunächst wird für einen Perspektivenwechsel in Bezug auf das, was man „Kultur“ nennt, geworben. Die Haltung der Lehrenden gegenüber den transkulturell verfassten Identitäten der Jugendlichen und ihrer Familien ist die Basis eines fruchtbaren Miteinanders auf Augenhöhe. Auch die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts ist davon abhängig.
- Anschließend wird gezeigt, wie auf der Ebene des Unterrichts Mehrsprachigkeit berücksichtigt werden kann. Ausgehend vom Ansatz „Diversity Management“ kann dieser Abschnitt die unterschiedlichen Konzepte und Methoden nur anschnitten. Weitere werden jedoch in den nachfolgenden Kapiteln dieser Handreichung ausführlich vorgestellt. Entsprechende Hinweise finden sich im Text.

### 2.1 Transkulturelle Identitäten stärken

Was ist gemeint, wenn wir von „Kultur“ sprechen? Die Vorstellung, die in der Regel hinter unserem Begriff von Kultur steckt, ist die eines Dinges, das es gibt (essentialistische Definition). Meistens stellen wir uns Kulturen als mehr oder weniger statische Einheiten mit Merkmalen vor, die sich über lange Zeiträume ausgebildet haben. Elemente dieser Einheit sind z. B. Gebräuche, Werte und Normen oder ganz allgemein Denkmuster, aber auch Fähigkeiten und Wissensbestände. Nicht zuletzt gehören Religion und Sprache dazu. Man kann Kultur in diesem Sinne auch „eine

---

<sup>5</sup> Ein solches Selbstkonzept beinhaltet neben der Erfahrung von Selbstwirksamkeit auch folgende Aspekte: die Offenheit für und das Interesse an Teilhabe, ein Bewusstsein für die möglichen Wege bzw. notwendigen Schritte sowie für die eigenen Stärken und Schwächen. Dies gilt für mehrsprachige und einsprachige Menschen.

Schublade“ nennen. Menschen werden also „in eine Schublade gesteckt“, wenn wir sagen, sie hätten einen bestimmten kulturellen Hintergrund, z. B. einen griechischen oder einen muslimischen oder einen afrikanischen. Das ist übliche Praxis, häufig funktional und muss nicht wertend sein. Dies kann aber insbesondere auf Jugendliche in ihrer Entwicklung dysfunktional wirken, wie im Folgenden gezeigt wird.

Kulturen sind keine statischen Einheiten. Unter Kultur wird hier ein Bestand an Normen, Symbolen und Ritualen verstanden, der auch sprachlich verfasst ist und über den die Zugehörigkeit zu einer Gruppe markiert wird. Kulturen entwickeln sich fortwährend weiter, abhängig von historischen, sozialen, politischen oder natürlichen Veränderungen.

Was für nationale, regionale oder lokale Kulturen gilt, gilt auch für religiöse Kulturen. Man sollte daher weder von einer christlich-jüdischen, noch von einer islamischen Kultur als gegebenen und unveränderlichen Größen sprechen. Beide bewiesen in der Vergangenheit eine erstaunliche Wandlungsfähigkeit und präsentieren sich heute in bunter Vielfalt. Unsere Rede von Kultur bzw. kulturellen Differenzen sollte also immer in dem Bewusstsein geschehen, dass kulturelle Normen immer nur in einem bestimmten zeitlichen und räumlichen Kontext gelten, Symbole ihre Bedeutung ändern, Rituale und Sprache sich entwickeln.

Diese Erkenntnis ist vor allem im Hinblick auf zwei Aspekte bedeutsam: Das Gefühl der Zugehörigkeit ist gerade für die Ausbildung einer eigenen Identität bei jungen Menschen wichtig. Zweitens wird „Kultur“ häufig als Erklärung für das Verhalten von Menschen verwendet. Bei einem essentialistischen Verständnis von Kultur können diese Zugehörigkeiten bzw. entsprechende Zuschreibungen äußerst problematisch werden. In Bezug auf die Identitäten unserer Schülerinnen und Schüler gilt allerdings zunächst, was Wolfgang Welsch sagt:

*„Heutige Menschen nehmen, im Gegensatz zu früher, mehr unterschiedliche kulturelle Einflüsse auf und verbinden diese zu ihrer eigenen **Identität**. Deshalb sind sie zunehmend in sich **transkulturell**.“ (Welsch 2013)*

Wenn Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler als Individuen und nicht bloß als Repräsentanten einer Kultur betrachten wollen, dürfen sie diese nicht auf einen Teilaspekt ihrer Identität reduzieren. Dies ist ein wichtiger Beitrag im Sinne der Leitperspektiven des Bildungsplans von 2016 zu Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt, zu der die Schule erziehen will. Ein Junge, dessen Eltern in der Türkei geboren wurden, kann nicht ausschließlich als Türke angesprochen werden. Die Identitäten aller Schülerinnen und Schüler müssen als transkulturell verfasst betrachtet werden<sup>6</sup>. Indem Lehrkräfte Kindern und Jugendlichen die verschiedenen (auch kulturell codierten) Facetten ihrer Persönlichkeiten bewusst machen, beugen sie „Kulturalisierung“ vor.

Dieser Begriff „Kulturalisierung“ meint eine Überbetonung der Kultur, bei der der Bezugsrahmen „Kultur“ instrumentalisiert wird. Menschen, die viele unterschiedliche Merkmale in ihrer Identität

<sup>6</sup> Transkulturelle Identitäten setzen freilich voraus, dass sich das Individuum nicht in einem kulturell homogenen Raum bewegt. Das ist aber in unserer modernen Weltgesellschaft immer der Fall mit Ausnahme vielleicht einiger von der Außenwelt abgeschnittenen Inseln, seien sie nun bei den Yanomami im Regenwald Brasiliens oder bei den Amish in den USA.

vereinen – darunter natürlich auch der „kulturelle“ oder soziale Hintergrund, aber eben auch die Anhängerschaft zu einem Fußballverein oder die Vorliebe für schwarze Kleidung usw. – werden auf ihre Zugehörigkeit zu einer essentialistisch gedachten Kultur oder eben auf ihren kulturellen Hintergrund reduziert.

Eine Reflexion über den Gebrauch von Schimpfworten, wie sie weiter unten beschrieben wird, kann zu Kulturalisierung führen, wenn sie falsch angegangen wird; sie kann und soll aber das Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler für die transkulturelle Verfasstheit ihrer Identitäten fördern.

Wenn Menschen auf diese Art und Weise „in eine Schublade gesteckt werden“, können im besten Fall Missverständnisse, wahrscheinlicher jedoch Verletzungen entstehen. Es kann sein, dass eine mühsam aufgebaute Beziehung, z. B. zwischen Lehrkraft und Eltern, abgebrochen wird und die Basis für ein Gespräch beispielsweise über die Zukunft des Kindes an der Schule, nicht mehr gegeben ist. Andererseits können Menschen sich selbst mit der Zeit in „ihren“ Schubladen „einrichten“. Dann kann es sein, dass junge Menschen sich plötzlich verändern und einem kulturell codierten Ideal nacheifern. Hatice Akyün unterscheidet

*„... eine Zeit, in der ich noch keinen Migrationshintergrund hatte und einfach nur Hatice, der Mensch, war“ (Akyün 2011, S. 213),*

von der Zeit danach, in der Menschen auf ihren Migrationshintergrund reduziert wurden, in der vom rechtlich oder soziologisch definierten Merkmal „Migrationshintergrund“<sup>7</sup> auf Förderbedürftigkeit geschlossen wurde.

Wenn man sich jedoch klar macht, was der Begriff „Migration“ genau bezeichnet, dann wird klar, dass ein Migrationshintergrund nicht das Problem ist. Er ist ein individuelles Merkmal wie die Haarfarbe oder die familiäre Situation, in der ein Kind aufwächst. Zunächst einmal lässt sich aus ihm nichts ableiten. Im Gegenteil, inzwischen gehören gerade Jugendliche mit Migrationshintergrund zu den Spitzen an vielen Schulen, auch an Gymnasien. Ein Migrationshintergrund bedeutet aus der Perspektive eines Jugendlichen häufig, dass er in einer größeren Welt aufwächst als seine Mitschülerinnen und Mitschüler, denn nicht nur die Sprache der Eltern und Großeltern, sondern auch ihre Erfahrungen, ihre Lebens-, Gefühls- und Denkwelten gehören zu seiner Welt. Diese Welt ist aber auch größer als die der Eltern, denn ihnen fehlen die vielfältigen Kontakte und Angebote der eigenen Altersgruppe.

Das kann bereichernd sein für den Jugendlichen und für seine Mitmenschen. Das kann aber auch verstörend sein und ihn von seinen Mitmenschen in manchmal schmerzhafter Weise entfernen. An einem solchen Perspektivenwechsel kann die Förderung mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher ansetzen, denn viele von ihnen haben Geschichten zu erzählen, die es wert sind, gehört zu werden. Das kann beispielsweise im Rahmen der Erarbeitung eines Stücks mit der Theater-AG sein,

---

<sup>7</sup> Migrationshintergrund: vgl. verschiedene Definitionen im Glossar.

das Flucht zum Thema hat<sup>8</sup>. Aber auch der Fachunterricht in Geographie, Englisch, Ethik, Religion etc. bieten genügend Gelegenheiten zum Geschichtenerzählen.

Sprachförderung mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler muss also bemüht sein, diese als transkulturelle Individuen zu stärken. Wir müssen ihre Leistung anerkennen, in größeren und widersprüchlicheren Lebenswelten aufzuwachsen als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler. Eine Didaktik der Mehrsprachigkeit greift hier ein. Sie erkennt, dass Mehrsprachigkeit ebenso wenig ein Problem ist wie ein Migrationshintergrund, sondern eine Ressource: „Schule nimmt Vielfalt als Potenzial wahr.“ (KMK 2013, S. 6).

Eine so ausgerichtete Sprachförderung ist andererseits darum bemüht, die Welt der Schülerinnen und Schüler noch mehr zu vergrößern, indem sie schulisch relevantes Weltwissen vermittelt, Wortschatzarbeit und logische Semantik, Grammatik und Ausspracheschulung betreibt. Sie darf aber keinesfalls von der Prämisse ausgehen, dass die Lernenden einfach einen Lernrückstand haben, den sie nur aufholen müssen. Mehrsprachige Schülerinnen und Schüler sind es häufig gewohnt, dass ihre kommunikativen Strategien erfolgreich sind. Ihre Welt ist nicht kleiner, sondern nur anders, und ihre Sprache und ihre Welt entwickeln sich. Wenn wir diese Perspektive annehmen und den Spracherwerb als Prozess betrachten, dann werden aus sprachlichen Defiziten, die aufgeholt werden müssen, Merkmale der Lerner Sprache, die eine Grundlage für weiteres Lernen bilden. Es gilt, die individuellen sprachlichen Strategien explizit zu erkennen und für weiteres Lernen nutzbar zu machen. Wenn beispielsweise im Nebensatz die Personalform des Verbs an zweiter Stelle auftaucht, ist das zwar falsch, aber offensichtlich ein Indiz dafür, dass die Grundstruktur des deutschen Satzes (Klammerstruktur<sup>9</sup>) verstanden wurde. Auf dieser Basis ergibt die Beschäftigung mit Nebensätzen und der Verbendstellung in Sätzen erst Sinn.<sup>10</sup>

In der Regel ist die Lerner Sprache eine Sprache der direkten Interaktion, der Nähe, also konzeptionell mündliche Sprache<sup>11</sup>. Was für viele einsprachige Schülerinnen und Schüler mittlerweile auch schwierig ist, ist hier eine im Sprachlernprozess angelegte, besondere Herausforderung: die Aneignung einer konzeptionell schriftlichen Sprache, einer dekontextualisierten Sprache der Distanz, die sich durch Präzision, Klarheit und Eindeutigkeit auszeichnet.

Grundsätzlich gibt es keine Hinweise, dass der Erwerb von Kompetenzen im Bereich der konzeptionellen Schriftlichkeit in der Zweitsprache im Wesentlichen anders verläuft als in der Erstsprache. Die Schwierigkeiten mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler in diesem Prozess sind aber aufgrund des individuell unterschiedlichen Standes der Sprachentwicklung in Erst- und Zweitsprache sehr vielfältig, so dass am Ende nur individuelle Förderung mit einem hohen Anteil an Interaktion

<sup>8</sup> Beispiele hierfür: „Bleibt auf dem Teppich“ im Jahre 2013 am Johannes-Kepler-Gymnasium Stuttgart, im Rahmen eines Projektes wie „Illegal“ mit dem Theater Freiburg 2013 oder „Nord“ mit dem Schauspielhaus Stuttgart 2014.

<sup>9</sup> s. Anhang der Handreichung: Feldermodell

<sup>10</sup> Leider haben die erfolgreichen Kommunikationsstrategien auch eine andere Seite, nämlich das Phänomen der Fossilierung. Das bedeutet, dass sich unangemessene aber effektive sprachliche Strategien so sehr einschleifen, dass sie gar nicht mehr als falsch wahrgenommen werden können und am Ende Kommunikation behindern können.

<sup>11</sup> Konzeptionelle Mündlichkeit (vgl. Kap. 3.2 und Glossar): Konzeptionell mündliche Sprache zeichnet sich durch folgende Merkmale aus: Sie ist interaktiv-dialogisch, emotional. Aussagen müssen nicht präzise oder formell sein. Sie sind oft grammatisch fehlerhaft und satzlogisch einfach. Konzeptionell bedeutet, dass diese Sprache vom Konzept her auch mündlich bleibt, wenn man sie aufschreibt.

weiterhelfen wird. Die Förderung sollte in einen schulischen Rahmen eingebunden sein, der alle Schülerinnen und Schüler in ihrer Individualität stärkt und sich für ihre Geschichten interessiert, ohne sie in „eine Schublade zu stecken“. In möglichst vielfältigen Kontexten sollte die konzeptionelle Schriftlichkeit gefördert werden, sei es durch sprachsensiblen Unterricht (vgl. Kap. 3), durch eine gezielte Didaktik der Mehrsprachigkeit, muttersprachlichen Zusatzunterricht, durch entsprechende Projekte usw.

## 2.2 Diversity Management: Vielfalt konstruktiv nutzen

Die Vielfalt, die unsere Gesellschaft prägt und bereichert, ist inzwischen in allen Schularten abgebildet. Das Gymnasium mit einer homogenen Schülerschaft aus dem Bildungsbürgertum gibt es kaum noch. Stattdessen lernen an den meisten Schulen viele Kinder und Jugendliche aus allen Milieus, die mehrsprachig und transkulturell aufwachsen. An vielen Schulen bilden sie die Mehrheit. Das ist kein Notstand, sondern weltweit Normalität. Immer mehr Lehrkräfte sind sich bewusst, dass sie mit dieser Diversität professionell und vor allem wertschätzend umgehen müssen.

Ursprünglich stammt der Begriff „*managing diversity*“ aus dem Bereich des Managements. So beschreibt der Begriff „*diversity*“ zunächst einmal das Phänomen, dass sich Menschen in vielem unterscheiden, aber auch ähnlich sein können. Es geht um eine offene Geisteshaltung gegenüber Vielfalt und darüber hinaus um das Bewusstsein, dass Unterschiedlichkeit einen wesentlichen Einfluss auf das tägliche Miteinander hat. Es geht um Offenheit und Sensibilität gegenüber dem Anderen und andererseits auch um Räume, in denen man Individualität ausleben kann, um möglichst effektiv innerhalb des Systems Schule lernen zu können (vgl. Schwarz-Wölzl & Maad 2003–2004, S. 9).

Ein professioneller Umgang mit Diversität zeichnet sich demnach nicht dadurch aus, das Erlernen der Erstsprache in Frage zu stellen. Vielmehr sollte es darum gehen, der Pluralisierung der Gesellschaft in sprachlicher und kultureller Hinsicht mit didaktisch-pädagogischen Konzepten zu begegnen, welche der zunehmenden Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern Rechnung tragen (vgl. Engin 2008a, S. 8 f). Damit wiederum ist nicht gesagt, dass alle Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler einer Klasse von einer Lehrkraft erlernt werden müssen. Das Interesse für die Sprachen, die im Lebensumfeld der Lernenden eine Rolle spielen, soll geweckt werden. Die Herkunftssprachen erfahren in der Schule neben dem Deutschen eine positive Besetzung, da das auf das Erlernen der Zweitsprache Deutsch positive Auswirkungen haben kann (vgl. den *language-awareness*-Ansatz von Gürsoy (2010)). Dies gilt im Übrigen auch für eine positive Besetzung der Zweitsprache Deutsch durch das Elternhaus.

Wie kann nun ein Unterricht aussehen, der versucht, Vielfalt als Potenzial zu begreifen?

Eine positive Lernatmosphäre ruht auf einer affektiven, einer kognitiven und einer sozialen Ebene. Der Mensch begreift ganzheitlich und fühlt sich dort wohl, wo er Anerkennung und Wertschätzung erfährt. Dies ist wiederum für seine soziale Integration in die Gesellschaft und für die soziale Teilhabe am öffentlichen Leben entscheidend (vgl. Schofield 2000).

### 2.2.1 Vielfalt konstruktiv nutzen auf affektiver Ebene

Durch ansprechende Unterrichtsarrangements kann Neugierde auf die Vielfalt innerhalb der Lerngruppe initiiert werden. Beim Unterrichtsprojekt „Die Woche der Höflichkeit“ wurde beispielsweise eine Sammlung von Schimpfwörtern angelegt, die man während einer Höflichkeitswoche am besten vermeiden sollte. Durch die Sammlung der Schimpfwörter wurde den Schülern bewusst, dass sich Jugendliche mit türkisch-arabischem Migrationshintergrund von etwas anderem beleidigt fühlen als deutsche Jugendliche. Sehr schnell entdeckten die Lernenden, dass dies vom jeweiligen kulturellen Kontext abhängig ist (vgl. Graf 2008, S. 15 f). Um nicht in die Kulturalisierungsfalle zu tappen, bietet es sich außerdem an, fächerübergreifend über die Frage nach Normalität und Abweichung nachzudenken. Wieso ist „schwul“ ein Schimpfwort und „swag“ (Abkürzung für „secretly we are gay“) ein Ausdruck der Begeisterung? Was sagt der Gebrauch des Wortes „Opfer“ oder „haram“ über die Weltsicht desjenigen aus, der sie gebraucht? Welche Funktionen erfüllen Ausdrücke in unterschiedlichen Soziolekten, d. h. wieso gehören sie in Jugendgangs dazu und sind im Unterricht verpönt? Sprachliche, soziale und kulturelle Vielfalt wird dadurch thematisiert, wo sie für Jugendliche relevant ist. Die sachlich-beschreibende Auseinandersetzung bietet Entwicklungschancen ohne belehrend oder relativistisch zu sein.

Zu diesem affektiven Bereich gehört es auch, wichtige Feste aus anderen Kulturen mitzufeiern, wie z. B. internationale Elternfeste mit Speisen aus den Herkunftswelten der Lernenden. Die selbstverständliche Beteiligung aller Eltern am Schulleben gelingt dann, wenn sie als verantwortliche und in ihrem Bereich professionelle Beteiligte wahrgenommen und geschätzt werden. Das beginnt bei den genannten Gelegenheiten, darf sich darin aber nicht erschöpfen. Im Idealfall geht es bis zum Sprachkurs „Kurdisch“, der von einem Elternteil angeboten wird.

### 2.2.2 Vielfalt konstruktiv nutzen auf kognitiver Ebene

In einer Studie mit zweisprachigen Kindergartenkindern wurde nachgewiesen, dass sich begriffliche Assoziationsnetze sehr früh bilden und damit auch nachhaltig beide Sprachen beeinflussen. Deshalb sollte beim Erlernen neuer Inhalte, die dann mit vorhandenem Vorwissen verknüpft werden, die Erstsprache berücksichtigt werden (vgl. Apeltauer 2007, S. 11–33).

Eine zweite Studie mit zweisprachigen russlanddeutschen Aussiedlerschülerinnen und -schülern konnte zeigen, dass bei älteren Lernenden der Einfluss des deutschsprachigen Unterrichts auf die in der Erstsprache Russisch erlernten Wissensstrukturen sehr gering war. Der bestehende Bedeutungsrahmen wurde hier lediglich mit den neuen Informationen aus der Zweitsprache angereichert. Das Verständnis blieb auf dem Niveau der Erstsprache (vgl. Demidow 1998).

Bei jüngeren Kindern zeigte sich jedoch eine andere Verarbeitung: Hier wurde das neue Schulwissen aus dem Unterricht in der Zweitsprache Deutsch relativ unabhängig vom Vorwissen in der Erstsprache angelegt. Wurden Reproduktionsaufgaben gestellt, konnten die Kinder die Wissensinhalte wiedergeben, ging es jedoch um das Lösen von Transferaufgaben, aktivierten sie hierfür ihr Alltagswissen in der Erstsprache. Sie hatten hier einen Nachteil gegenüber einsprachigen Mitschülerinnen und Mitschülern. Ebenso fiel auf, dass die Kinder zwar die Fachbegriffe in der Zweitsprache automatisch mitlernten, ihre Bedeutung konnten sie allerdings nur mithilfe des erstsprachlichen Alltagswissens ergründen. Dies beeinflusste die Aufnahme von Wissensinhalten eindeutig

negativ (Demidow 1998, S. 135–148). Demidow folgert, dass der Aufbau von Schulwissen nur bei entsprechender Verknüpfung von Erst- und Zweitsprache möglich ist.

Will man auch im kognitiven Bereich mit Diversität umgehen, gilt es den Blickwinkel zu ändern und zu versuchen, den Unterricht aus der Sicht des zweisprachigen Jugendlichen zu sehen, den so genannten „monolingualen Habitus“ (Gogolin 2009) aufzugeben.

Entsprechend gelten Lernarrangements als erfolgreich, die bewusst und gezielt an Vorwissen anknüpfen und dieses aktivieren und dadurch Lernenden die Möglichkeit geben ihre Erstsprache einzubeziehen.

Dies kann beispielsweise dadurch gelingen, dass Texte in Teamarbeit mit Hilfe der Strukturlegetechnik bearbeitet werden oder dass eine Mindmap in der Erstsprache erstellt werden kann. So wird den Lernenden bewusst gemacht, welches begriffliche Wissen ihnen in welcher Sprache zur Verfügung steht.

Eine zweite denkbare Variante besteht darin, dass zwei Lernende mit gleicher Erstsprache einen Text abschnittsweise vorlesen, ihn anschließend in der Erstsprache zusammenzufassen, um ihn dann ins Deutsche zu übertragen. Ein alternativer Auftrag für Lernende mit Erstsprache Deutsch würde entsprechend darin bestehen, einen Text abschnittsweise in eine gelernte Fremdsprache zu übersetzen, um sich anschließend im Unterricht über ihre Erfahrungen auszutauschen (vgl. Engin 2008, S. 13).

Die Sprachkompetenz, die Jugendliche mit Migrationshintergrund in die Schule bringen können, sollte im Unterricht genutzt werden, indem immer wieder Anlässe zur Reflexion über Gesetzmäßigkeiten und Gebrauch der Sprache für die ganze Lerngruppe geschaffen werden. So erhalten die Lernenden automatisch das Handwerkszeug, um über ihr eigenes Lernen, insbesondere ihre Lernfelder nachzudenken und Probleme zu artikulieren. So können sie zu professionellen Mitarchitekten an ihren eigenen Förderplänen werden (vgl. Kap. 6).

### **2.2.3 Vielfalt konstruktiv nutzen auf sozialer Ebene**

Jedes Kind und jeder Jugendliche bringt eine unverwechselbare Persönlichkeit mit, es hat seine Stärken und Schwächen. Es muss nun darum gehen, die Stärken so zu fördern, dass dies dazu verleitet, sich mit anderen zu verbinden, zu kommunizieren und letzten Endes gemeinschaftlich Aufgaben anzugehen.

Dies kann in einer Gemeinschaft gelingen, die geprägt ist durch gegenseitige Wertschätzung, Respekt und Selbstvertrauen, die Raum und Muße lässt für das Eigene. Das kann durch kooperative Lernformen gefördert werden. In Kap. 4.1 wird ausführlich darauf eingegangen, welche Aspekte auf der sozialen Ebene beim kooperativen Lernen zum Tragen kommen. Auch (Projekt-) Unterricht, der es möglich macht, außerschulische Lernorte, die für die Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine Rolle spielen, mit in den Unterricht einzubeziehen, kann nachhaltig zu sozialer Integration und Verständigung beitragen (vgl. KMK 2013, S. 9). Beispielsweise lernen Berliner Jugendliche im Rahmen des Projektes „Familienangelegenheiten“ Familienkontexte aus verschiedenen Kulturen kennen (Graf 2008, S. 20).

Verschiedene Weltansichten treffen hierbei aufeinander, Jugendliche reflektieren eigene und fremde Werthaltungen und Normen. Gleichzeitig besteht die Chance, auch Familien in das unterrichtliche Geschehen mit einzubeziehen.

### 2.3 Individuelles Lernen ermöglichen durch die Gestaltung von Lernorten

Wie kann ein Lernort so gestaltet werden, dass er Lernen mit anderen gemeinsam und alleine für sich ermöglicht? Wie kann es gelingen, dass jeder Lernende für sich erfolgreich lernen kann? Das setzt, nach Andreas Müller, eine „Kultur der Einforderung“ voraus (Müller 2008, S.10 ff). Darunter versteht er, dass jeder Lernende, begleitet durch einen Lerncoach, eigene Ziele für sich entwickelt und über das Lernen reflektiert. Der Coach trifft mit dem Lernenden Vereinbarungen und fordert sie ein: Denn jemand fühlt sich dann erfolgreich, wenn er gelernt hat, mit Widerständen konstruktiv umzugehen und sich so Inhalte selbstständig anzueignen. Dafür bedarf es adäquater Settings, die eigenständige Suchbewegungen ermöglichen und Raum lassen für Individualität und Gemeinschaft.

Deshalb formuliert Müller auch die Devise: „Voneinander und miteinander lernen (...)“ (Müller 2008, S. 57). Um dies umsetzen zu können, schlägt Müller drei mögliche Arrangements für Schulen vor:

- Das Arbeiten in offenen Arbeitsformen innerhalb eines Lernateliers, in dem jeder Lernende einen eigenen Arbeitsplatz hat, und innerhalb wechselnder Sozialformen, mal alleine, dann zu zweit oder innerhalb einer Gruppe. Die Aufgaben, die ein Lernender zu bearbeiten hat, wählt er in Absprache mit seinem Coach selbst aus und zeigt sich so für sein Lernen und das Gelingen selbst verantwortlich. Die individuelle Entwicklung von Förderplänen könnte hier ein Ausgangspunkt für die Arbeit sein. Diese wiederum lassen sich anhand praxistauglicher Diagnoseinstrumente (vgl. Kap. 6.5) leicht gemeinsam mit dem Lernenden im Gespräch erstellen. Zur Verwirklichung eines solchen Lernortes bedarf es materieller Voraussetzungen. Beispielsweise müssen zweisprachige Wörterbücher zur Verfügung stehen, die dem Lernenden die Möglichkeit geben, Begriffe in der Erstsprache nachzuschlagen, um so Aufgaben besser bearbeiten zu können. Es entsteht die Möglichkeit, dass Lernende wenigstens zeitweise in homogenen Sprachgruppen, soweit dies organisatorisch möglich scheint, lernen können, um dann in einem zweiten Schritt den Austausch mit anderen zu suchen.
- Innerhalb eines zweiten, stärker strukturierten Bereichs des Lernens können Intensivtrainingseinheiten angesiedelt werden, die wiederum den Lehrkräften die Möglichkeit geben, in kurzen Inputphasen, die vielleicht auch nur für wenige Lernende mit ähnlichen Fragestellungen entwickelt und durchgeführt werden, systematisch am Aufbau von Sprachkompetenz zu arbeiten. Ebenso denkbar wäre hier auch die Integration eines Förderunterrichts, der systematisch am Aufbau von Sprachkompetenz arbeitet, und selbstverständlich auch die Integration einer internationalen Vorbereitungsklasse.
- Neben dem Bereich der offenen Arbeitsform und des strukturierten Bereichs geht es Müller vor allem auch darum, das Miteinander nicht aus dem Auge zu verlieren und hierfür im musisch-kreativen Bereich Wahlangebote zu schaffen. Dieser Bereich ermöglicht es jedem Lernenden, sich von seiner starken, sprachunabhängigen Seite zu zeigen und so neue Kraft und neuen Mut zu schöpfen, sich der anstrengenden und – vielleicht manchmal auch

zermürbenden – Tätigkeit des Lernens zuzuwenden. Als Beispiel sei hier auf den „Sprachentag“ der Friedrich-List-Schule Kassel verwiesen. Während dieses seit 2010 jährlich stattfindenden Tages nehmen alle Schülerinnen und Schüler an zwei Workshops teil, die von Schülern, Schülerinnen und Eltern durchgeführt werden. Dort kann man die Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler lernen oder sich mit landeskundlichen Themen auseinandersetzen. Ein Rahmenprogramm rundet den Tag ab (FLS 2014).

Entscheidend ist, dass der Lernende weiß, was er zu tun hat und wie er zum Ziel bildungssprachlicher Kompetenz kommen kann. Die Wege dorthin gestalten sich individuell. Das Wissen um den eigenen Stand und den Weg, den man noch zurücklegen muss, wirkt sich positiv auf die eigene Lernhaltung aus: Das Gefühl von Machbarkeit entsteht und der Coach ist dazu da, den Lernenden beratend auf seinem Weg zu begleiten. Mittels Beobachtung und gezielter Beratung anhand eines Referenzrahmens, wie ihn jüngst das Sächsische Bildungsinstitut vorgelegt hat, kann dies gelingen (vgl. Sächsisches Bildungsinstitut 2013).

Will man den Lernfortschritt eines Kindes ausmachen, genügt die Kategorisierung in „richtig“ und „falsch“ nicht, da oftmals Fehler ein Indiz für den Fortschritt innerhalb des Erwerbsprozesses sein können, während vordergründig richtige Antworten nicht zwangsläufig darüber Auskunft geben können, welche neuen Muster der Zweitsprache tatsächlich erlernt wurden (vgl. Videsott 2009, S. 17–21). Aus dieser Erkenntnis kann gefolgert werden, dass es in einem didaktisch-methodischen Arrangement, das sich zum Ziel setzt, optimale Bedingungen für das Lernen der Zweitsprache zu schaffen, klar sein muss, dass jegliche Evaluation dem Zwecke der Förderung entsprechen muss und prozessbegleitend erfolgen sollte. Das Erlernen von Sprache erfordert die Möglichkeit, individuelle Wege gehen zu können und innerhalb der Schule einen Rahmen vorzufinden, der neben direkter Instruktion, die Chance bietet, mit anderen Lernenden zu sprechen, Fehler zu machen und daraus zu lernen.

Ein professioneller Lerncoach, der Mehrsprachigkeit als Chance begreifen will, muss selbstverständlich neben den in diesem Kapitel beschriebenen pädagogischen Kompetenzen auch fachliche Kompetenzen im Bereich des Zweitspracherwerbs, der Diagnostik und Förderplanung erwerben (vgl. Kap. 6).

## 2.4 Quellen

- Akyün, H.: Was ist Heimat. In: Sezgin, H. (Hrsg.): Manifest der Vielen. Deutschland erfindet sich neu. Berlin 2011, S. 213.
- Apeltauer, E.: Förderprogramme, Modellvorstellungen und empirische Befunde zur Wortschatz- und Bedeutungsentwicklung bei türkischen Vorschulkindern. In Ahrenholz, B. (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg 2007, S. 11–33.
- Baker, C.: A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism. Clevedon 2000.
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration: Teilhabe und Zusammenhalt. Berlin 2013.
- Cummins, J.: Die Bedeutung der Muttersprache mehrsprachiger Kinder für die Schule (übersetzt von T. Jaitner). [www.laga-nrw.on.spirito.de/data/cummins\\_bedeutung\\_der\\_muttersprache.pdf](http://www.laga-nrw.on.spirito.de/data/cummins_bedeutung_der_muttersprache.pdf), abgerufen am 27.6.2016.

- Demidow, I.: Zweitsprachiges Physiklernen: Wie werden Fachinhalte in einer Zweitsprache verstanden? *Deutsch Lernen*, 23/1998, S. 135–148.
- Engin, H.: Man spricht (nicht nur) Deutsch. *Lernchancen*, 66/2008 (a), S. 8–11.
- Engin, H.: Migrantensprachen in den Fachunterricht. *Lernchancen*, 66/2008 (b), S. 12–13.
- Engin, H. Sprache ist ein Werkzeug des Denkens. Havva Engin im Interview mit Abdullah Atilgan. *Lernchancen*, 66/2008 (c), S. 26–28.
- Friedrich-List-Schule Kassel (FLS): Website. [www.fls-ks.eu](http://www.fls-ks.eu), abgerufen am 13.9.2016.
- Fürstenau, S., Gogolin, I., Yagmur, K. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen in Hamburg. Münster 2003.
- Gogolin, I.: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster 2008.
- Graf, G.: Goldgräberstimmung statt babylonischer Sprachverwirrung. *Lernchancen*, 66/2008, S. 16–21.
- Gürsoy, E.: Language awareness und Mehrsprachigkeit. [www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf](http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf) (2010), abgerufen am 13.9.2016.
- Jeuk, S.: Mehrsprachige Schüler fördern. *Fördern. Friedrich Jahresheft 2014*, S. 61–63.
- Kniffka, G.: Scaffolding (2010). [www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf](http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf), abgerufen am 27.6.2016.
- Krammer, K.: Individuelle Lernunterstützung in Schülerarbeitsphasen. Münster 2009.
- Kultusministerkonferenz (KMK): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 5.12.2013), Berlin 2013.
- Lascho, L.: Praxishandbuch DaZ. Hamburg 2013.
- Müller, A.: Mehr ausbrüten, weniger gackern. Bern 2008.
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ): Sprachsensibler Unterricht. Deutsch als Unterrichtssprache in allen Fächern. [www.sprachsensiblerunterricht.at](http://www.sprachsensiblerunterricht.at), abgerufen am 27.06.2016.
- Regierungspräsidium Karlsruhe (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in der Sekundarstufe. Karlsruhe ohne Jahresangabe.
- Schmölzer-Eibinger, S.: Auf dem Weg zu einer literalen Didaktik. In Schmölzer-Eibinger, S.; Weidacher, G. (Hrsg.): Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung. Tübingen 2007, S. 207–223.
- Schulte-Bunert, E.: Und jetzt auch noch DaZ! Die Notwendigkeit gezielter durchgängiger Förderung in der Zweitsprache Deutsch. [www.daz-mv.de/fileadmin/team/Handreichung/6\\_a\\_Vortrag\\_Schulte-B.pdf](http://www.daz-mv.de/fileadmin/team/Handreichung/6_a_Vortrag_Schulte-B.pdf), abgerufen am 27.06.2016.
- Schwarz-Wölzl, M.; Maad, C.: Diversity und Managing Diversity Teil 1: Theoretische Grundlagen. Wien 2003–2004. [www.researchgate.net/publication/237728045\\_Diversity\\_und\\_Managing\\_Diversity\\_Teil\\_1\\_Theoretische\\_Grundlagen](http://www.researchgate.net/publication/237728045_Diversity_und_Managing_Diversity_Teil_1_Theoretische_Grundlagen), abgerufen am 04.08.2016
- Senatsverwaltung für Jugend, Schule und Sport, Berlin (Hrsg.): Handreichung für Deutsch als Zweitsprache. [www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/foerderung/sprachfoerderung/daz\\_handreichung.pdf?start&ts=1456831195&file=daz\\_handreichung.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/foerderung/sprachfoerderung/daz_handreichung.pdf?start&ts=1456831195&file=daz_handreichung.pdf), abgerufen am 27.06.2016.

### 3 Sprachsensibler Unterricht

#### 3.1 Grundlagen eines sprachsensiblen Unterrichts

Sprache ist das zentrale Medium im Unterricht, um Inhalte und Kompetenzen zu vermitteln: Lehrende und Lernende kommunizieren miteinander, lesen und verfassen Texte. Das Ziel ist dabei, dass Kinder und Jugendliche über den alltäglichen Sprachgebrauch hinaus die „Bildungssprache“ erlernen und sicher anwenden. Die Kultusministerkonferenz hat es folgendermaßen auf den Punkt gebracht:

*„Schule ist zentraler Ort für den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen. Umsetzung der Sprachbildung [ist] Kernaufgabe in jedem Fach.“ (KMK 2013, S. 8)*

Damit ist sprach- und sprachsensibler Unterricht ein zentrales Thema in jedem Fach.

In diesem Kapitel soll die enge Verflechtung von fachlicher und sprachlicher Kompetenz aufgezeigt werden, um zu verdeutlichen, welche zusätzlichen Herausforderungen für Deutschlernende im Fachunterricht entstehen und welche grundlegende Bedeutung die sprachliche Kompetenz für den Lernerfolg in allen Fächern hat.

Der Erfolg eines sprachsensiblen Unterrichts hängt nicht nur von den einzelnen Lernenden ab, sondern in hohem Maße von der Lehrkraft. Jede Fachlehrkraft kann durch „einfache“ Maßnahmen einen sprachsensiblen Unterricht unterstützen, indem bewusst auf Sprachverständlichkeit (Standardsprache, Tempo, Lautstärke, Artikulation, usw.) geachtet wird. Darüber hinaus muss sie fachliches und sprachliches Lernen sinnvoll verbinden. Schulbücher und Unterrichtsmaterialien helfen hier bislang kaum weiter; es gibt noch zu wenig Material, das beide Lernbereiche systematisch verknüpft (vgl. Röhner; Hövelbrinks 2013, S. 39 f).

Im Folgenden werden Methoden und konkrete didaktische Strategien vorgestellt, die auf die Hauptschwierigkeiten von Zweitsprachlernenden konkret eingehen: Textproduktion und -rezeption (Umsetzungsbeispiele vgl. auch Handreichung „Deutsch als Zweitsprache in der Sekundarstufe“, Regierungspräsidium Karlsruhe 2014).

Ein wesentlicher Faktor für das Gelingen sprachsensiblen Unterrichts ist die Haltung der Lehrkraft. Gemeint ist damit vor allem eine lernförderliche Fehlerkultur.

Lehrerinnen und Lehrer sind Sprach- und Lernvorbilder, gerade auch im Umgang mit Schwierigkeiten. Sprachsensibler Unterricht, wie er im Folgenden vorgestellt wird, betrachtet die Schülerinnen und Schüler mit sprachlichem Förderbedarf als Lernende, die konkrete Anleitung und differenzierte Förderung benötigen. Diese Kinder und Jugendlichen brauchen fachliche und sprachliche Bildung, um zu dem ihnen gesteckten Ziel, dem souveränen Umgang mit der deutschen Bildungssprache, zu gelangen. Gleichzeitig tragen sie einen individuellen Erfahrungsschatz in sich, der bei vielen auf mindestens einer anderen sprachlichen und kulturellen Prägung gründet. Wenn es Lehrerinnen und Lehrern gelingt, z. B. die Mehrsprachigkeit dieser jungen Menschen als persönliche Stärke und Bereicherung anzuerkennen, sie für den Unterricht sensibel zu nutzen und den Blick auf Lernfortschritte – nicht auf die Defizite – zu lenken, dann kann aus sprachlichem und kulturellem Wissen Lebenskompetenz erwachsen.

### 3.1.1 Sprachsensibler Fachunterricht als „Sprachbad“

Im Fachunterricht sind Inhalte und Sprache untrennbar miteinander verbunden; sowohl fach- und sprachdidaktisch als auch lernpsychologisch (vgl. Leisen 2011). Das bedeutet, dass Wissen unmittelbar an Sprache (Leisen 2010, S. 57) und somit auch an die Sprachkompetenz des Einzelnen gebunden ist: Fachwissen braucht Sprachwissen!

Wie viel Sprache in den Rahmenlehrplänen für Mathematik und Physik in der Sekundarstufe I steckt, hat Tanja Tajmel eindrücklich nachgewiesen (Tajmel 2011, S. 7 f): Die Operatoren „interpretieren“, „beschreiben“, „diskutieren“, „beurteilen“ und „dokumentieren“ fordern sowohl fachliche als auch sprachliche Kompetenzen.

Für den Unterricht bedeutet dies die Herausforderung, dass beide Bereiche gleichzeitig gelehrt und gelernt werden müssen. Jedes Fach bedient sich eines eigenen Wortschatzes, der sich vom Alltagssprachgebrauch unterscheidet. Deutschlernende stehen hier vor einer großen Herausforderung, da sich die im Unterricht vorherrschende Fachsprache ihnen erst dann erschließt, wenn sie bereits über Fachwissen oder Sprachwissen im Sinne von Sprachkompetenz verfügen. Darüber hinaus werden sprachliche Mittel benutzt, die so in der Alltagssprache kaum vorkommen (wie z. B. Passivkonstruktionen, Nominalisierungen und Komposita; vgl. Kap. 3.2).

Durch die Vielzahl von Unterrichtsfächern werden Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Fachsprachen, die allesamt der Bildungssprache entstammen, konfrontiert (vgl. Gogolin 2011).

#### Das „CALP-Sprachbad“

Die Bildungssprache ist gekennzeichnet durch ein hohes Maß an Verallgemeinerungen, wie sie in Merksätzen und Definitionen vorkommen, durch symbolische Abstraktionen in mathematischen Termen und naturwissenschaftlichen Konstruktionszeichnungen sowie durch bildhafte Elemente, wie z. B. in Skizzen, Zeichnungen und Diagrammen. Sie zeichnet sich durch komplexe Strukturen, abstrakte Begrifflichkeiten sowie eine hohe Informationsdichte aus (vgl. Rösch, 2011). Bei Deutschlernenden verursacht der Wechsel verschiedener Abstraktionsebenen, zwischen Alltags- und Fachsprache, oft Verstehens- und Sprachprobleme, wodurch ihr deutlich schlechteres Abschneiden in den naturwissenschaftlichen Disziplinen gegenüber Lernenden mit Erstsprache Deutsch erklärt werden kann (vgl. PISA-Konsortium 2007, Abbildung 2a).

Darüber hinaus beurteilen Lehrkräfte Schülertexte auch schlechter, wenn sie nicht bildungssprachlich verfasst sind, da die Lernenden ihr eigentliches Wissen nicht mitteilen können und sich so am fachlichen Austausch nicht beteiligen können (vgl. Tajmel 2011, S. 25). Was Lernende also innerhalb der schulischen Kommunikation brauchen, sind die sogenannten „CALP“-Fähigkeiten (*Cognitive Academic Language Proficiency*, vgl. Cummins 2000), da sie für den Schulerfolg von zentraler Bedeutung sind.

Hierfür gilt es, aus lernpsychologischer Sicht ein methodisches Setting bereitzustellen, das den Lernenden ermöglicht, sich tätig mit Sprache zu beschäftigen, so dass sich ihr Sprachwissen erweitern kann. Fachsprachliche Mittel und Strukturen müssen bewusst gemacht, bereitgestellt und trainiert werden.

### **Schrittweiser Aufbau der „CALP“-Fähigkeiten im Fachunterricht**

Aus lernpsychologischer Sicht ist es für die Schülerinnen und Schüler hilfreich, eine Brücke zwischen Alltagssprache und Fachsprache zu schlagen, indem alltagssprachliches Vorwissen der Lernenden fachlich sinnvoll in den Unterricht einbezogen wird. So kann an das Vor- und Erfahrungswissen der Kinder und Jugendlichen sinnvoll angeknüpft werden (vgl. Ott 2010). Der Ausbau von komplexen Sprachstrukturen erfolgt dann parallel zur Bewältigung anspruchsvoller Problemlöseaufgaben. Methodisch bedeutet dies eine klare Absage an eine grundsätzliche Vereinfachung der Sprache oder schriftlicher Textquellen. Es gilt, an der Herausforderung zu wachsen, Strukturen sichtbar zu machen und begleitend Instrumente zur Verfügung zu stellen, die es jedem Lernenden ermöglichen, komplexe Inhalte zu erfassen. Zwischenschritte sind denkbar und sinnvoll. So kann ein Fachtext z. B. zunächst sprachlich entlastet werden, damit die Schülerinnen und Schüler schwierige Inhalte erfassen können. Wichtig ist jedoch eine schrittweise Hinführung, so dass auf lange Sicht auch komplexe Sachverhalte bearbeitet werden können. Wo es möglich ist, kann die Erstsprache in den Unterricht einbezogen werden (vgl. Rösch 2011, S. 26). Damit ist sprachsensibler Fachunterricht, selbst wenn nicht immer zu gleichen Teilen, auch sprachsensibler, d. h. sprachvergleichender und multilingualer Unterricht.

So kann beispielsweise im Deutschunterricht zum Thema Märchen oder Schelmengeschichten sprachvergleichend gearbeitet werden, indem Märchen und Schelme aus den Herkunftsländern der Lernenden thematisiert werden (vgl. Kap. 2). Zweisprachige Ausgaben, in denen z. B. Märchen aus Russland auf der linken Buchseite in russischer und rechts in deutscher Sprache abgedruckt sind, bieten eine erste Grundlage. Dieses Vorgehen nimmt die einzelnen Schülerinnen und Schüler mit ihrer jeweiligen Sprachbiografie ernst und kann zu einem wertschätzenden sprach- und sprachsensiblen Unterricht beitragen. In der Praxis muss die einzelne Lehrkraft entscheiden, inwiefern dieses Vorgehen möglich und sinnvoll ist.

Insbesondere Textrezeption und Textproduktion stellen Lernende der Bildungssprache vor große Herausforderungen. Bereits bei Aufgabenstellungen und im Unterrichtsgespräch muss die Lehrkraft sprachsensibel agieren. Umso mehr brauchen Schülerinnen und Schüler gezielte methodische Unterstützung, wenn es um die eigene Versprachlichung einer Beobachtung, die Beschreibung eines Diagramms oder um Hypothesenbildung geht. Hierbei können sowohl defensive als auch offensive Methoden für den Umgang mit Texten eingesetzt werden (vgl. Rösch 2013).

Zu den defensiven Methoden zählen: eine übersichtliche Gestaltung des Layouts, die Reduktion von Fachtermini, die Einbindung der Erstsprache durch Wörterbücher, Visualisierungshilfen durch Bilder oder Hilfestellungen wie beispielsweise vorformulierte Satzanfänge.

Offensive Methoden setzen auf die Anwendung von Texterschließungsstrategien, Paraphrasierungstechniken und auf Methoden, wie sie im kooperativen Arbeiten (vgl. Kap. 4.1) Anwendung finden.

### **3.1.2 Methoden eines sprachsensiblen Fachunterrichts**

#### **3.1.2.1 Hörverstehen – Sprachverständnis sichern**

Das Unterrichtsgespräch, in dem sich mündliche Kommunikation häufig sehr schnell und bildungssprachlich angereichert vollzieht, verlangt Schülerinnen und Schülern eine hohe Verstehensleis-

tung ab. Es wird eine kognitiv-akademische Sprache verwendet und im Unterschied zur schriftlichen Kommunikation können unklare Begriffe z. B. nicht nachgeschlagen werden.

Eine wichtige Hilfestellung sind schriftlich visualisierte Arbeitsanweisungen. Darüber hinaus ist es sinnvoll, Aufgabenstellungen von den Schülerinnen und Schülern paraphrasieren zu lassen, um deren Ausdrucksmöglichkeiten zu erweitern und das Verständnis zu sichern.

Verschiedene Visualisierungs- und Strukturierungsmethoden können deshalb zu wichtigen Verständnisinstrumenten werden, wie beispielsweise die Mindmap, die Strukturlegetechnik (vgl. Kap. 5.1, Geschichte), das Aufschreiben von Stichworten im Unterricht oder die Arbeit mit Schlüsselbegriffen. Um sich am Unterrichtsgespräch beteiligen zu können, helfen Karten mit Satzanfängen als Formulierungshilfen, Wörterlisten zur Entlastung von Fachtexten u. Ä. als *scaffolds*, also angepasste Hilfestellungen. Ausreichend Zeit und Gelegenheit für die sprachlichen Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler sollten eingeplant werden. Eine gute Methode zum Training des Hörverständnisses ist das Dictogloss, das weiter unten bei „Literale Didaktik“ erläutert wird.

### 3.1.2.2 Scaffolding<sup>12</sup>: Systematische Unterstützung

Die Rolle der Lehrkraft verändert sich: Sie unterstützt individuelle Lernprozesse und hilft dem Einzelnen, Wissen und Kompetenzen zu erwerben und dies langfristig selbstständig umsetzen zu können. Lehrkräfte bieten den Schülerinnen und Schülern die Chance, durch Nachahmung zu lernen, und sie strukturieren Lernwege, um die Komplexität während des Lernprozesses auf ein lernwirksames Maß zu begrenzen. Innerhalb der Fachliteratur wird hierfür der Begriff des Scaffoldings verwendet (vgl. Krammer 2009, S. 91 sowie Kniffka 2010, S. 1 ff).

Dieses Vorgehen setzt voraus, dass Lehrerinnen und Lehrer das sprachliche und fachliche Können ihrer Lernenden richtig einschätzen. Nur dann ist es ihnen möglich, gezielte Unterstützung im Lernprozess zu bieten.

Gibbons (vgl. Gibbons 2002) strukturiert das Scaffolding im Unterricht folgendermaßen:

- Zunächst führt die Lehrperson während der konkreten Unterrichtsplanung eine Bedarfsanalyse durch, welche sprachlichen Anforderungen in dem für den Einsatz im Unterricht vorgesehenen Textmaterial vorgegeben sind. Beispielsweise kann danach gefragt werden, ob neue Fachtermini auftreten, ob bestimmte grammatikalische Phänomene gehäuft vorkommen oder ob komplizierte Verweisstrukturen im Text vorliegen.
- Komplementär hierzu wird der individuelle Sprachstand des Lernenden erhoben und mit den sprachlichen Anforderungen verglichen. Diese Analysen bilden die Grundlage für die Unterrichtsplanung und die Bereitstellung eventueller Hilfsmittel. Hierfür ist eine Zusammenarbeit im Klassenteam unerlässlich, denn nur so ist gewährleistet, dass das Sprachenlernen für alle Lernenden neben dem inhaltlichen Lernen gelingen kann. Diese Bausteine werden von Gibbons als *Makroscaffolding* bezeichnet.
- Das *Mikroscaffolding* hingegen nimmt die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden im Unterricht in den Blick. Ein Ziel ist die Verlangsamung, um dem Lernenden genügend Zeit zu geben, Inhalte aufzunehmen, Arbeitsanweisungen zu verstehen und Arbeitsaufträge

---

<sup>12</sup> Scaffolding: Für den Unterricht bedeutet ein *scaffold* ein „Baugerüst“, das so viel Hilfe anbietet, wie der Lernende unbedingt braucht, um eine Aufgabe selbstständig bearbeiten zu können (s. Glossar).

gedanklich umzusetzen. Verschiedene „einfache“ Verhaltensweisen und Hilfestellungen können dies begünstigen: langsames Sprechen und aktives Zuhören durch Lehrkräfte; mehr Zeit für Lernende, um zu antworten; Murmelgruppen, Partnerarbeitsphasen zur Textarbeit usw. Im folgenden Unterkapitel zur literalen Diktatik werden weitere Möglichkeiten vorgestellt.

### 3.1.2.3 Literale Didaktik zur Förderung der Textkompetenzen

Schülerinnen und Schüler werden im Unterricht auf unterschiedliche Weise mit Texten konfrontiert, es werden vielfältige Kompetenzen gefordert (mündliches und schriftliches Verständnis, fachsprachliche Termini usw.). Mit der literalen Didaktik sollen Lernende dazu befähigt werden, Texte lesen, schreiben, diskutieren und als Instrument des Lernens nutzen zu können.“ (Schmölzer-Eibinger 2008).

Der sichere und reflektierte Umgang mit Texten ist die Basis für das weitere Lernen. Schülerinnen und Schüler müssen daher Arbeitsschritte erlernen, um Texte bewusst zu lesen, zu verstehen und Inhalte herauszufiltern. Dazu gehören das Nachfragen bei Verständnisschwierigkeiten, das Hypothesenbilden, das Selektieren, Fokussieren, Abstrahieren und Reorganisieren von Informationen und die Herstellung von Textkohärenz (vgl. Schmölzer-Eibinger et al. 2008, S. 215).

Unterstützt werden kann dieser Prozess, indem Aufgaben so gestellt werden, dass sie Schülerinnen und Schüler zu sprachlichem Handeln anregen. Problemstellungen müssen so attraktiv sein, dass die Lernenden sich angesprochen fühlen, die Aufgabe selbstständig auf Grundlage vorhandener Sprach- und Sachkenntnisse zu lösen und mit anderen in einen Problemlösungsprozess kommunikativ einzutreten.

Deshalb sollte, wo möglich, diese Metaebene der Sprachreflexion durch kooperative Arbeitsformen angeregt werden (vgl. Schmölzer-Eibinger 2007, S. 217 ff).

Beispielsweise kann dieses Sprechen über einen Text zu Beginn mit Ratekrimis angeregt werden, die zum genauen Lesen und Entdecken auffordern. Ebenso bieten sich Texte an, die an der Alltagswelt der Schülerinnen und Schüler orientiert sind und möglicherweise Dilemmasituationen aufzeigen, die eine eigene Positionierung und Begründung herausfordern. Hierfür bieten sich Themen wie Liebe, Glück, Trauer und Schuld an, die unabhängig von der kulturellen Prägung Menschen verbinden.

Eine solche Vorgehensweise erfordert ein fächerübergreifendes Sprachcurriculum, das innerhalb eines Drei-Phasen-Modells eine wechselseitige Vernetzung und Verknüpfung von Sprache und Inhalt ermöglicht.

- **Phase 1: Aktivierung von Vorwissen**

Gedanken, Assoziationen und vorhandene Kenntnisse der Lernenden werden mit Hilfe geeigneter Methoden, wie beispielsweise dem assoziativen Schreiben, aktiviert, weil der Lernende dann im Lernprozess neues mit bereits vorhandenem Wissen verbinden kann. Beim assoziativen Schreiben ist es vor allem wichtig, dass der Schreibfluss nicht unterbrochen wird, auch dann nicht, wenn einem offensichtlich nichts mehr einfällt. Diese Vorgehensweise stammt aus dem kreativen Schreiben und wird auch als „automatisches Schreiben“ bezeichnet. Die entstandenen Texte können im Anschluss in einer Partnerphase ausge-

tauscht, vorgelesen und schließlich zu einem gemeinsamen Text umformuliert werden, der so verständlich sein soll, dass er später ausgestellt werden kann. Im Zentrum stehen hier die Arbeit am Text: Das Formulieren, Reflektieren, Umformulieren, Reorganisieren und Optimieren.

- **Phase 2: Textrekonstruktion (Leseverstehen)**

Hier sind die Lernenden gefordert, einen Text, den sie gelesen oder gehört haben, möglichst genau zu rekonstruieren, denn hierdurch aktivieren die Lernenden ihre themen- und sprachbezogenen Kenntnisse. Eine Methode zur Rekonstruktion von Texten ist das „Dictogloss“ (vgl. Schmolzer-Eibinger 2008, S. 29 f). Hierbei wird ein Text zunächst vorgelesen und im Anschluss von den Lernenden aus dem Gedächtnis rekonstruiert. So kann das Hörverstehen trainiert werden und gleichzeitig sind die Lernenden dazu aufgefordert, den Text möglichst originalgetreu und inhaltlich schlüssig wiederzugeben. Nach der gemeinsamen Rekonstruktionsarbeit innerhalb einer Gruppe stellen die Lernenden ihre Texte anderen Gruppen vor und überarbeiten ihre Texte gegebenenfalls, wenn Formulierungen missverständlich sind, Fehler auftauchen oder Informationen weggelassen wurden.

Ganz zum Schluss vergleichen die Schülerinnen und Schüler ihre Texte mit dem Originaltext und schildern ihre Entdeckungen. Anschließend sollen sie die wichtigsten Informationen aus dem Text erarbeiten. Hierfür bedarf es der Aktivitäten des Selektierens, Reorganisierens und Löschens bestimmter Texteinheiten.

Die Lernenden sollen in einem einzigen Satz formulieren, worum es in ihrem Text, den sie bereits bearbeitet haben, geht. In einer anschließenden Gruppenarbeit stellen sich die verschiedenen Arbeitsteams wiederum ihre Ergebnisse gegenseitig vor und ergänzen, kürzen, bestätigen oder verwerfen ihre Ausgangsergebnisse anhand der Rückmeldungen, die sie aus der Gruppenaustauschphase erhalten haben.

- **Phase 3: Texttransformation**

Hier werden Texte einer Textsorte beispielsweise in eine andere Textsorte transformiert. Um das leisten zu können, müssen Sinnstrukturen im Text erkannt und innerhalb eines neuen Zusammenhanges erneut konstruiert werden.

Beispielsweise könnte man hier aus einem Sachtext einen literarischen Text gestalten lassen, indem zunächst in Partnerarbeit aus der Perspektive einer Person einem anderen Paar aus der Lerngruppe erzählt wird, während in einer anschließenden Partnerarbeit schriftlich ausgearbeitet wird, was im Vorfeld mündlich bearbeitet wurde. In einer dritten Phase wird dieser Text sprachlich so optimiert, dass er veröffentlicht werden kann – beispielsweise in Form einer Wandzeitung im Klassenraum.

### 3.1.3 10 Tipps für Sprachsensibilität als Unterrichtsprinzip

„Jede Kontaktperson ist Sprachvermittlerin. Deshalb müssen Lehrkräfte aller Fächer ihre Sprache bewusst gestalten. Zum Beispiel kann in jedem Fachunterricht langsam und deutlich gesprochen werden. Begriffe können erklärt und neue Fachbegriffe mit dem dazugehörigen Artikel eingeführt werden.“ (Jeuk 2014, S. 62)

Für viele Fachlehrkräfte erscheint es als eine zusätzliche Belastung, sollten sie ihren Unterricht nicht nur auf den Lerngegenstand, sondern auch noch auf die Sprache fokussieren müssen.

Oft können hier aber auch schon wenig spektakuläre Maßnahmen und Ideen helfen, die den Lernenden eine große Hilfe sein können. 10 Tipps für sprachsensiblen Unterricht, die sich auch aus den Gesprächen mit den interviewten Jugendlichen ableiten lassen (vgl. Kap. 7.1.1):

- 1.) Schaffen eines positiven, angstfreien Lernklimas (Fehler- und Fragekultur: „*Wer fragt gewinnt!*“. Aus Fehlern lernt man, sie bieten Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung.)
- 2.) Lehrerinnen und Lehrer sind sprachliches Vorbild: sie sprechen Standardsprache, sie sprechen langsam und klar.
- 3.) Im Fachunterricht antizipieren Lehrkräfte die neuen Fachbegriffe und entlasten ihn vor (vgl. Unterrichtsbeispiele Kap. 5).
- 4.) Die Aufgaben sind klar und verständlich gestellt (das erfordert oft Redundanzen oder Umschreibungen).
- 5.) Aufgaben möglichst mit Grafiken und Symbolen versehen und so das Textverständnis erleichtern
- 6.) Viele kooperative Arbeitsformen (vgl. Kap. 4.1) einsetzen: Partner- und Gruppenarbeit statt Frontalunterricht
- 7.) Schaffung von zahlreichen kommunikativen Situationen
- 8.) Korrektur sprachlicher Fehler eher indirekt, innerhalb der Kommunikation (vgl. Kap. 4.4 Anhang „Modellierungstechniken“). Ein Schüler sagt: „*Ich gehe im Schulhof.*“ Greifen Sie den Satz auf und formulieren Sie um: „*Ach, du gehst auf den Schulhof.*“ Oder geben Sie den Hinweis: „*Achtung, Du gehst auf?? Denke an die Wechselpräposition!*“
- 9.) Verantwortung auf Schülerinnen und Schüler übertragen; sie selbst schreiben sich neue Fachbegriffe in ein gesondertes Glossar und lernen sie mit Hilfe von Lernkarteien, Vokalbelheften, etc. (vgl. auch Kap. 4.3, Mnemotechniken)
- 10.) Sprachhilfen zur Verfügung stellen und die Lernenden dazu auffordern, diese Materialien und Hilfsmittel (vgl. Begleit-CD) in jeder Stunde und bei der häuslichen Arbeit zu benutzen

In den folgenden Kapiteln werden weitere Aspekte sprachsensiblen Unterrichts unter die Lupe genommen: Welche Stolpersteine gibt es in der deutschen Sprache, welchen Einfluss hat die Erst- auf die Zweitsprache und wie können wir methodisch sinnvoll damit im Unterricht umgehen?

### 3.1.4 Quellen

- Cummins, J.: *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon 2000.
- Fürstenau, S., Gomolla, M. : *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden 2011.
- Gibbons, P.: *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Sandton 2002.
- Gogolin, I., Lange, I., Michel, U., Reich, H. H. (Hrsg.): *Herausforderung Bildungssprache und wie man sie meistert*. <https://download.e-bookshelf.de/download/0000/8294/60/L-G-0000829460-0004107411.pdf>, abgerufen am 27.6.2016.
- Gogolin, I., Lange, I.: *Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung*. In Fürstenau, S., Gomolla, M. (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden 2011, S. 107–127.

- Hufeisen, B., Fandrych, P., Bimmel, P., Wicke, R. E. und Schmölzer-Eibinger, S.: Fremdsprache Deutsch, Textkompetenz. Heft 39/2008.
- Kultusministerkonferenz: Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 5.12.2013), Berlin 2013.
- Kniffka, G.: Scaffolding. [www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf](http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf) (2010), abgerufen am 13.9.2016.
- Krammer, K.: Individuelle Lernunterstützung in Schülerarbeitsphasen. Münster 2009.
- Leisen, J.: Handbuch der Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Bonn 2010.
- Leisen, J.: Praktische Ansätze schulischer Sprachförderung – Der sprachensible Fachunterricht. [www.hss.de/fileadmin/media/downloads/Berichte/111027\\_RM\\_Leisen.pdf](http://www.hss.de/fileadmin/media/downloads/Berichte/111027_RM_Leisen.pdf), abgerufen am 27.6.2016.
- Ott, M.: Zweitsprachler in der Sekundarstufe. In Ahrenholz, B., Oomen-Welke, I. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler 2010.
- PISA-Konsortium Deutschland: PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie, Münster 2007.
- Regierungspräsidium Karlsruhe (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in der Sekundarstufe. Kooperationsprojekt des Regierungspräsidiums Karlsruhe Abteilung 7 Schule und Bildung, Referat 74, mit der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Ohne Jahresangabe.
- Röhner, C., Hövelbrinks, B. (Hrsg.): Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen. Weinheim, Basel 2013.
- Rösch, H.: Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Berlin 2011.
- Rösch, H.: Deutsch als Unterrichtssprache. [foermig\\_nrw/Dateien/Dateien\\_OWL/Heidi\\_Roesch\\_DaZ\\_OWL\\_14.pdf](http://foermig_nrw/Dateien/Dateien_OWL/Heidi_Roesch_DaZ_OWL_14.pdf), abgerufen am 5.08.2014.
- Schmölzer-Eibinger, S.: Auf dem Weg zu einer literalen Didaktik. In Schmölzer-Eibinger, S.; Weidacher, G. (Hrsg.): Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung. Tübingen 2007, S. 207–223.
- Schmölzer-Eibinger, S.: Ein 3-Phasen-Modell zur Förderung der Textkompetenz. *Fremdsprache Deutsch*, 39/2008, S. 28–33.
- Schmölzer-Eibinger, S.: Textkompetenz, Lernen und Literale Didaktik. [www.abrapa.org.br/cd/npdfs/SchmeolzerEibinger-Sabine.pdf](http://www.abrapa.org.br/cd/npdfs/SchmeolzerEibinger-Sabine.pdf), abgerufen am 27.06.2016.
- Tajmel, T.: Sprache im Fachunterricht. [www.diesterweg-gynasium-berlin.de/pdf/vortrag\\_tajmel.pdf](http://www.diesterweg-gynasium-berlin.de/pdf/vortrag_tajmel.pdf), abgerufen am 27.6.2016.

### 3.2 Sprachliches Rüstzeug für den sprachsensiblen Fachunterricht: Von Stolpersteinen und Fallstricken

Allen Schülerinnen und Schülern soll in der Schule gutes Deutsch vermittelt werden. Was heißt das? Sie sollen lernen, die Sprache grammatikalisch richtig und mit dem je nach Kommunikationssituation angemessenen Wortschatz zu benutzen.

Ein einsprachig deutsches Kind hat den Erwerb der Grundstrukturen dieser Sprache idealerweise spätestens beim Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe I abgeschlossen.<sup>13</sup>

Es wird diese Grundlage danach weiter ausdifferenzieren, etwa komplexere Sätze verstehen und produzieren, Fachbegriffe in ihrer Bedeutung und Anwendung kennen und benutzen. Mit steigender Abstraktheit und Komplexität der Unterrichtsinhalte werden auch die Möglichkeiten der sprachlich abstrakteren, fachlich präzisen und letztlich stilistisch differenzierten Darstellung erkannt und angewendet.

Es werden also in der Schule Grundstrukturen der Sprache und im weiteren Verlauf differenzierte Strukturen für die Fachsprachen und somit Bildungssprache erworben. Alle Kinder und Jugendlichen sollten am Ende der Schullaufbahn auf einem angemessenen Niveau am bildungssprachlichen Diskurs teilnehmen können, um ihre weitere Persönlichkeitsbildung betreiben und Ausbildung und Berufsleben meistern zu können.

Zunehmend gelingt aber dieser zuletzt genannte Schritt der Beherrschung von Bildungssprache auch bei einsprachig deutschen Kindern und Jugendlichen nicht ohne gezielte Unterstützung. Die Einsprachigkeit gaukelt eine Homogenität der Schülerschaft und ein höheres Niveau der Sprachbeherrschung vor, die es so in unserer Schulwirklichkeit kaum gibt.

Daraus ergibt sich, dass die Voraussetzung einer grundständigen Sprachbeherrschung der deutschen Sprache beim Eintritt in die Sekundarstufe I nicht unbedingt gegeben ist. Man sieht sich Lerngruppen gegenüber, die sprachlichen Nachholbedarf auf einem Niveau benötigen, auf das die meisten Lehrkräfte an den weiterführenden Schulen nicht vorbereitet sind.

Ein erster nützlicher Schritt ist es, nicht davon auszugehen, dass Fünftklässler die deutsche Sprache auf einem bestimmten erwarteten Niveau beherrschen, egal ob sie ein- oder mehrsprachig sind. Vielmehr soll davon ausgegangen werden, dass alle Fünftklässler Lernende der deutschen Sprache sind. Daraus folgt, dass sie Fehler machen dürfen, die die Lehrkräfte für sie nutzbar machen, indem sie für diese der Anlass sind, die Lernenden durch Unterstützung auf die nächste Stufe der Sprachbeherrschung zu führen. Kennern der Fremdsprachendidaktik ist das Vorgehen nicht neu, wenn sie sich vielleicht im Zuge einer bilingualen Ausbildung in ihrem Sachfach mit CLIL<sup>14</sup> beschäftigt haben.

In jeder schulischen Situation findet Sprachlernen sowieso statt, da Inhalte durch Sprache vermittelt werden. Daher liegt es an den Fachlehrern, dass sie ihren Unterricht auch dazu nutzen, die Sprachlernsituationen so zu steuern und zu optimieren, dass die Qualität ihrer sprachlichen Unterstützung die Lernenden in ihrem Spracherwerb effektiv weiterbringt. Das heißt nicht, dass

<sup>13</sup> vgl. „Meilensteine“ von Tracy (Tracy 2008, S. 77 ff) und „Profilstufen“ von Grießhaber (Heilmann 2012, S. 13 ff).

<sup>14</sup> Content and Language Integrated Learning (vgl. Coyle, Hood & Marsh 2010).

Sprachunterricht etwa in Physik im Vordergrund stehen soll, aber dass die Lehrkräfte ihre Sprache, die sie dabei benutzen und bei den Schülerinnen und Schülern sehen wollen, bewusst reflektieren und in ihrem Fachunterricht, wo nötig, thematisieren.<sup>15</sup>

Eine wichtige Grundlage, um dies möglichst professionell und effektiv zu tun, ist dass alle Lehrkräfte um sprachliche Phänomene wissen, die hauptsächlich bei mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern eine große Rolle spielen (vgl. Tracy 2008, S. 7), aber nicht nur bei diesen. Das sprachliche Rüstzeug der Unterrichtenden besteht darin, Bescheid zu wissen, wo die Schwierigkeiten dieser Lerngruppe beim Verstehen und Produzieren von Sprache liegen können. Das sind zum einen die sogenannten „Stolpersteine“ (vgl. Rösch 2003, S. 213 f), strukturelle Besonderheiten der deutschen Sprache, die beim Erwerb für viele Lerner vor allem mit einer anderen Erstsprache erfahrungsgemäß Hürden darstellen. Ihnen gilt der Schwerpunkt dieses Kapitels.

In der Folge dieses sprachlichen Nachholbedarfs grundsätzlicher Art können diese Schülerinnen und Schüler auch beim rasch zunehmenden Abstraktheitsgrad der komplexeren Fachsprachen in der Sekundarstufe I nicht auf einem eigentlich erwarteten Sprachniveau aufbauen. Für sie stellen die Fachsprachen deshalb eine besondere Schwierigkeit dar. Hier sind es aber auch im Besonderen Lernende mit nur einsprachig deutschen Sprachkenntnissen, die durch geringen bildungssprachlichen Input außerhalb der Schule betroffen sind. Deshalb ist es zum anderen wichtig, sich der besonderen Herausforderungen der Fachsprache bewusst zu sein. Sie werden hier „Fallstricke“ genannt, weil sie genau das oft sind. Sie können Schülerinnen und Schüler zu Fall bringen, weil an diesem fachsprachlichen Niveau maßgeblich ihr Schulerfolg vor allem an Gymnasien hängt. Dabei geht es nicht nur um die semantische Beschaffenheit von Fachterminologie, sondern auch um spezielle grammatische Strukturen. Diesem Thema wird am Ende ein Exkurs gewidmet, der sich um Phänomene kümmert, die nicht schon bei den „Stolpersteinen“ behandelt werden.

Das nachfolgende linguistische Rüstzeug soll es ermöglichen, die Hürden der Lernenden besser zu erkennen, zu beschreiben und dann auch jenseits von vorgefertigtem Sprachfördermaterial selbstwirksam und eigenständig zu fördern. Es hilft dabei in den Klassen zu beobachten, wo häufige Schwierigkeiten liegen und danach einzuschätzen, welche davon bestimmte Lernende betreffen. So kann die Grundlage dafür erworben werden, im nächsten Schritt auf hoffentlich vielfältige Weise individuell und nach den jeweiligen Möglichkeiten auf die erkannten Bedürfnisse einzugehen. Nützlich ist auch, dass man sich mit ein wenig Hintergrundwissen schneller und treffsicherer mit Schülerinnen und Schülern sowie mit den Kolleginnen und Kollegen über Beobachtungen und Förderung austauschen kann.

Man bekommt angesichts der vielen „Stolpersteine“ und „Fallstricke“, die nicht nur auf mehrsprachige Schülerinnen und Schüler im Deutschen lauern können, mit der Zeit ein Gespür nicht vor allem für die sprachlichen Schwächen der Kinder und Jugendlichen, sondern für die Stärken, weil sie – je nach Individuum in unterschiedlicher Ausprägung – von den vielen zu beachtenden Struk-

<sup>15</sup> „In der aktiven Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten, Prozessen und Ideen erweitert sich der vorhandene Wortschatz, und es entwickelt sich ein zunehmend differenzierter und bewusster Einsatz von Sprache. Dadurch entstehen Möglichkeiten, Konzepte sowie eigene Wahrnehmungen, Gedanken und Interessen angemessen darzustellen. Solche sprachlichen Fähigkeiten entwickeln sich nicht naturwüchsig auf dem Sockel Alltagssprachlicher Kompetenzen, sondern müssen gezielt im naturwissenschaftlichen Unterricht angebahnt und vertieft werden.“ (Kernplan für die Gesamtschule – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen: Naturwissenschaften Biologie, Chemie, Physik. 2011, S. 13)

turen schon ganz viele beherrschen. Dies festzustellen und dies den Lernenden auch zu vermitteln ist eine gute Motivation für beide Seiten.

Es ist hilfreich, erst eine Zeit lang die Schülerinnen und Schüler zu beobachten und sich mit ihren Stärken und Schwächen vertraut zu machen. Man kann dann schon im freundlichen Gespräch hier und da verbessern, bevor man an konkrete und breiter angelegte Unterstützungsmaßnahmen geht.

In diesem Kapitel findet man Anregungen zur Unterstützung eher allgemeiner Art. Weitere konkrete Beispiele für Sprachförderung im Fachunterricht kann man in den Kapiteln 5.1 bis 5.5 dieser Handreichung kennen lernen und auch den Publikationen im Literaturverzeichnis entnehmen.<sup>16</sup>

Dies ist eine Handreichung für die Sekundarstufe I aller allgemein bildenden Schularten und für alle Fächer. Sie richtet sich nicht nur, aber vor allem an Deutschkolleginnen und -kollegen, die noch nicht mit den Herausforderungen des Zweitspracherwerbs vertraut sind. Dementsprechend werden hier Lehrkräfte angesprochen, die es mit ganz unterschiedlichen Graden von Sprachförderung zu tun haben. Es werden sowohl sprachliche Phänomene angesprochen, die für Schülerinnen und Schüler mit relativ kurzem Sprachkontakt gültig sind, als auch solche, die längerfristig, je nach Lernbiografie, Thema bleiben.

Auch die sprachliche Vorbildung der Lehrkräfte selbst, und wie präsent diese noch ist, wird erwartungsgemäß unterschiedlich ausfallen. Man kann sich in der übersichtlichen Tabellenform die Themen, die für die aktuell relevanten Sprachlernsituationen wichtig sind, herausuchen. Werden genauere Erläuterung oder ein tieferer Einblick benötigt, kann man den dazu passenden ausführlicheren Text auf der Begleit-CD heranziehen. Außerdem findet man dort zu einigen Themen Listen und Aufstellungen von bestimmten Phänomenen, die dabei helfen, die Schülerinnen und Schüler mit weiteren Beispielen zu unterstützen.

---

<sup>16</sup> Nützliche didaktische und praktische Hinweise zu einigen Stolpersteinen bieten z. B. Lascho (2013) und Heilmann (2012).

### 3.2.1 Stolpersteine der deutschen Sprache

#### 3.2.1.1 Lautebene

##### Laut-Buchstaben-Zuordnung

Beschreibung/Funktion	Beispiele	Hinweise zur Förderung
1. Laut-Buchstaben-Zuordnung der Erstsprache interferiert mit der deutschen, wenn die Alphabetisierung in der Erstsprache schon stattgefunden hat. Es kommt zu Falschschreibungen durch unpassende Grapheme oder zu Unsicherheiten über die Art der Realisierung des Lauts.	slowenischer Schüler hört /laχən/ (lachen), schreibt *<lahen>  türkische Schülerin hört /klat[ən]/ (klatschen), schreibt *<kelacen>	[χ] wird im Deutschen mit <ch> realisiert, im Slowenischen mit <h>.  [t] wird im Deutschen mit [tsch] realisiert, im Türkischen mit <ç>.  Wichtige neue Wörter sollten immer visualisiert werden.
2. Die deutsche Phonetik besitzt mehr Vokale als das Buchstabenrepertoire darstellen kann, mehrere Vokalphoneme werden mit einem Graphem realisiert. Folgen sind orthografische Fehler nicht nur bei mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern. Das gilt auch für konsonantische Phoneme z. B. [f] als <v>, <f>, <ff>, <ph>	Kerze [kɛrtsə]: *<Kärtze> Kellner [kɛlnɐ]: *<Källna> vorsingen [foəsɪŋn]: *<forsingen>	Bei äu/eu und ä/e– Verschreibungen: Wortfamilien bei Wörtern mit a/ä, au/äu anlegen, da die meisten Wörter mit ä und äu verwandte mit a und au haben; Wortliste zu immer gleich geschriebenen Vorsilben erstellen
3. Es werden im Deutschen Buchstaben geschrieben, die nicht (oder anders) gesprochen/gehört werden. Reduktionssilben haben ein [ə], das in der sog. „Allegro-Sprechweise“ (Ossner 2010) ausfällt. Folgen sind orthografische Fehler nicht nur bei mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern.	Reduktionssilben am Wortende: [fli:gn] führt zu *<fliegn> oder *<flign> statt <fliegen>  [hame] führt zu *<Hamma> oder *<Hama> statt <Hammer>  Doppellaut [ɔy]: *<Toifel> statt <Teufel> *<Boierin> statt <Bäuerin>	Im Deutschen übliche Schreibweise der zweiten Silbe eines prototypischen trochäischen Zweisilbers thematisieren; in der Klasse auf deutliche und richtige Aussprache achten; dialektalen Einfluss beachten; e/ä, eu/äu (s. o.)

##### Bedeutungsunterschiede durch gespannte und ungespannte Vokale

Beschreibung/Funktion	Beispiele	Hinweise zur Förderung
Gespanntheit und Ungespanntheit werden u. U. nicht gehört, weil diese Unterscheidung, beeinflusst durch die Erstsprache, nicht zur Hörgewohnheit gehört. Im Deutschen sind Gespanntheit/Ungespanntheit aber bedeutungsunterscheidend (Minimalpaare: Hacken – Haken, Hölle – Höhle). Es entsteht	Leo: „Aber Hacken sind Gartengeräte im Wörterbuch.“ Lehrkraft: „Nein, Haken meine ich. Mit langem a. Damit hängen wir unsere Uhr auf. Du musst das a lang sprechen, dann braucht die erste Silbe keinen abschließenden Konsonanten, dann brauchst du nur einen Konsonanten, mit dem zweite	Offene Fragekultur, öfter das Verständnis überprüfen; aufgedeckte Missverständnisse kurz thematisieren (Silbenanalyse durchführen, s. u.); Rechtschreibgespräche; visualisieren; nachsprechen lassen Exkurs: Silbenanalyse (Text auf CD-ROM)

<p>beim Hören Unsicherheit bezüglich der Bedeutung und evtl. ein inhaltliches Missverständnis, wenn nicht nachgefragt wird. In der Folge werden auch in der Rede Gespanntheit und Ungepanntheit nicht umgesetzt. Unsichere Aussprache und Falschschreibung können in wechselseitiger Beziehung stehen.</p>	<p>Silbe beginnt, also nur k und nicht ck.“ (schreibt: Ha-ken)                  „Sie haben einen Höllenbär gefunden.“ (Höhlenbären)</p>	
--	---	--

### Konsonantenhäufung

Beschreibung/Funktion	Beispiele	Hinweise zur Förderung
<p>Konsonantenhäufungen sind Kollokationen von Konsonanten innerhalb einer Silbe, meist am Anfang oder am Ende, die nicht von einem Vokal unterbrochen werden.</p> <p>Konsonantenhäufungen gibt es in anderen Sprachen häufig nicht, Konsonanten und Vokale wechseln sich in der Regel ab. Mehrsprachige Lerner setzen im Erwerbsprozess des Deutschen Sprossvokale ein, damit für sie das deutsche Wort zunächst aussprechbar wird. Das schlägt sich u. U. auch in der Orthografie nieder.</p>	<p>[ʃi'vi:ri:k]: * &lt;schwierig&gt; anstatt &lt;schwierig&gt;                  [ʃæde:t]: * &lt;schedet&gt; anstatt &lt;steht&gt;</p>	<p>Mit einer Liste möglicher Kombinationen zum Nachschlagen (siehe Aufstellung der Konsonantenhäufungen auf der CD-ROM) und damit verknüpften (Sprech-) Übungen kann man unterstützen; bei neuen Vokabeln Silbengrenzen angeben, um Ordnung in die Konsonantencluster zu bringen.</p>

### Initialbetonung

Beschreibung/Funktion	Beispiele	Hinweise zur Förderung
<p>In der Prosodie der deutschen Sprache herrscht normalerweise Initialbetonung vor. In anderen Erstsprachen jedoch nicht. Sprecher, die durchweg falsch betonen, versteht man sehr schlecht.</p> <p>Durch Verschiebungen in der Betonung, die der Erstsprache folgen, können sich u. U. Bedeutungsveränderungen ergeben.</p> <p>Durch Interferenz der Betonung oder der Satzmelodie der Erstsprache kann es zu Missverständnissen kommen.</p>	<p>Streikende:                  Initialbetonung bei -ende als Suffix = Menschen, die streiken</p> <p>gleiche Betonung der beiden Wortbestandteile des Kompositums aus Streik + Ende = Ende des Streiks</p> <p>zusammensuchen = Kompositum                  zusammen suchen = Wortgruppe</p>	<p>Großen Wert auf Betonung legen, denn ob ein Kompositum, das man zusammenschreibt, vorliegt, oder eine Wortgruppe, die man getrennt schreibt, kann man durch richtige Betonung herausfinden; die Silbenanalyse braucht den trochäischen (Betonung auf der ersten Silbe) Zweisilber (s. o.)</p>

### 3.2.1.2 Wortebene – Wortbildung

#### Wortbildung durch Affixe<sup>17</sup>: allgemein

Beschreibung/Funktion	Beispiele	Hinweise zur Förderung
<p>Affixe sind Wortbildungsmorpheme, mit deren Hilfe man in Kombination mit anderen Morphemen Wörter bilden kann (Derivate), Präfixe sind vorangestellte Morpheme, Suffixe sind angehängte Morpheme. Eine Vielzahl von Affixen bedeutet eine Vielzahl von Wortbildungsmöglichkeiten und eine große Menge an so gebildeten Wörtern:</p> <p>Die Beherrschung der Affixe bedeutet eine schnelle Erweiterung des Wortschatzes, weil sich ein Wort verbunden mit verschiedenen Affixen in viele andere Wörter derselben Wortart verwandeln lässt oder somit auch die Wortart wechseln kann.</p> <p>Die Auswahl der Affixe ist für mehrsprachige Lerner schwer intuitiv zu treffen. Häufig werden unpassende Affixe gewählt.</p>	<p>echte Präfixe bei Verben: be-, er-, hinter-, ver-, wider-, zer-, durch- (unbetont), über- (unbetont), unter- (unbetont) ge- (bei Partizip)</p> <p>Partikel-Präfixe bei Verben: ab-, an-, auf-, aus-, bei-, dar-, ein-, hin-, nach-, nieder-, um-, vor-, weg-, wider-, zu-, zusammen-, durch- (betont), über- (betont), unter- (betont)</p> <p>Suffixe bei Nomen: -chen, -de, -e, -ei, -el, -er, -heit, -keit, -in, -lein, -ler, -ling, -ner, -nis, -s, -sal, -schaft, -sel, -tel, -tum, -ung,</p> <p>Suffixe bei Adjektiven: -lich, -isch, -ig, -bar, -sam</p>	<p>Wortbildungsübungen: Welche Zusammensetzungen gibt es im Deutschen, welche nicht? Arbeit mit dem Wörterbuch; Vergleich im Fremdsprachenunterricht, z. B. mit den englischen <i>phrasal verbs</i>.</p> <p>Verben in andere Wortarten überführen; Nomen und Adjektive auf verwandte Verben zurückführen; Wortfamilien</p>

#### Wortbildung durch Affixe: Verben

Beschreibung/Funktion	Beispiele	Hinweise zur Förderung
<p>Vor allem die Masse an Präfixen für Verben ist unübersichtlich und sie werden häufig falsch, wenn auch nicht unlogisch, gesetzt.</p> <p>Die Bedeutung der echten Präfixe ist schwer zu fassen. Was heißt be- oder er-? Sie können schlecht intuitiv eingesetzt werden und werden oft falsch verwendet.</p> <p>Die Verwendung von Präfixen gaukelt Präzisierung eines Wortes vor, was aber selten geleistet wird. Es kommt zu Missver-</p>	<p>„Er will im Gericht vorsagen.“ (anstatt aussagen; vielleicht in Analogie zu „<b>vor</b> Gericht stehen“?)</p> <p>Sie erstürzt sich vom Hochhaus. (anstatt stürzt; vielleicht in Analogie zu erschießen o. Ä.?)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Verhandlungen wurden ausgesetzt.</li> <li>• Sie hat immer etwas auszusetzen.</li> </ul>	<p>Je nach dem, was für den Lernenden im Vordergrund steht und in der Situation möglich ist: kurz und pragmatisch den Unterschied zwischen einem falsch gebrauchten und dem korrekten Verb erklären;</p> <p>für die Unterrichtssituation passende Wortfamilien-Schaubilder in übersichtlicher Größe mit relevanten Verben anlegen lassen und Wortbedeutungen klären (Hausaufgabe);</p> <p>unterschiedliche Bedeutungen aufzeigen;</p>

<sup>17</sup> Affixe: An den Wortstamm vorn oder hinten angefügtes Wortbildungselement

<p>ständnissen. Mit einem neuen Wort muss man mehrere Bedeutungen lernen.</p> <p>Das neue Derivat hat mit dem ursprünglichen Basisverb u. U. nichts mehr zu tun. Ist also schon die Bedeutung des Präfix' unsicher, so ist es auch das zugrundeliegende Verb, hier bei dieser Partizip II-Form. Ein vermeintlich gut zu begreifendes Wort wird missverstanden.</p> <p>Unterschiedliche Betonung kann zu Bedeutungsunterschieden führen, die auch die Orthografie beeinflussen (s. o.), weil es sich beim betonten Präfix um ein trennbares Verb handelt, beim unbetonten nicht.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Er setzte ihn schutzlos der Kälte aus.</li> </ul> <p>Das Auto wird überholt.</p> <p>über = riesige Bedeutungsvielfalt, holen = von einem fernen Punkt zu sich her transportieren aber: Bedeutung von überholen im Satz: a) überprüfen und gegebenenfalls reparieren b) an einem Auto mit höherer Geschwindigkeit vorbeisetzen Jens: „Er musste jeden Toten übersetzen<sup>18</sup>.“ Ayla: „Was übersetzt er denn dabei? Seinen Namen?“ Er setzte über. Er übersetzte.</p>	<p>Einträge in ein individuelles Sprachlernheft anregen</p> <p>Gegebenenfalls die Betonung und den daraus folgenden Bedeutungsunterschied klären: <b>übersetzen</b> vs. <b>übersetzen</b></p>
---	---	---

**Wortbildung durch Affixe: Partizip II mit „ge-“**

Beschreibung/Funktion	Beispiele	Hinweise zur Förderung
<p>Das Präfix „ge-“ bei der Bildung des Partizip II: Es verhält sich wie ein echtes Präfix und dockt deshalb direkt an das Verb an. Bei Verben mit Partikel-Präfix steht es also nach diesem. Verben mit echten Präfixen haben beim Partizip II kein „ge-“. Da aber die meisten einfachen und zusammengesetzten Verben das Partizip II mit „ge-“ bilden, kommt es in Analogie dazu, dass auch bei den echten Präfixen das „ge-“ fälschlicherweise zum Einsatz kommt.</p>	<p>abholen: <b>abge</b>holt</p> <p>hinterlegen: hinter<b>ge</b>legt</p> <p>unterschreiben: Er hat *unter<b>ge</b>schrieben. Er hat *<b>ge</b>unterschrieben.</p>	<p>Wenn man über diese Regelmäßigkeit, über die man sich normalerweise keine Gedanken macht Bescheid weiß, kann man die Struktur zwar erklären; nur Übung festigt die richtige Anwendung.</p>

**Wortbildung durch Affixe: Nomen**

Beschreibung/Funktion	Beispiele	Hinweise zur Förderung
<p>Verben können ohne Suffixe in Nomen umgewandelt werden, indem man sie formal wie No-</p>	<p>erwärmen – das Erwärmen, addieren – das Addieren</p>	

<sup>18</sup> Jens bezieht sich im Geschichtsunterricht auf den Fährmann Charon im Totenreich der griechischen Mythologie.

<p>men behandelt. Mittels Suffixe (s. o.) können Verben und Adjektive zu Nomen umgeformt werden. Aber welches Suffix passt in welchem Fall? Ein paar sind zwar geregelt, aber andere nicht.</p>	<p>Warum Freundlichkeit und nicht *Freundlichkeit?</p>	<p>Adjektive auf -lich und -ig werden mit -keit transformiert.</p>
<p>Der Umformungsmechanismus wird an sich verstanden, aber manchmal das falsche Suffix gewählt.</p>	<p>Warum Heiterkeit und nicht *Heiterheit, es heißt ja auch Sicherheit?</p>	<p>Korrigieren; eventuell Bedeutungsunterschied erklären; zeigen, welche Adjektive mittels -e mit und ohne Umlaut in Nomen verwandelt werden können: schwach, sauer, breit, eben ...</p>
<p>Im Ad-hoc-Wortbildungsverfahren spielt das Zurückgreifen auf schon Gehörtes und Analogiebildungen eine viel größere Rolle als Regeln, auch wenn sie bekannt sind.</p>	<p>Eugenia: „Die Süßigkeit von Äpfel ist kleiner als bei Honig.“ (anstatt Süße)</p>	

### Wortbildung durch Affixe: Adjektive

Beschreibung/Funktion	Beispiele	Hinweise zur Förderung
<p>Verben, Adjektive, Adverbien und Nomen können mit Suffixen (s. o.) in (weitere) Adjektive umgewandelt werden. Es gibt jedoch keine eindeutigen Zuordnungen der Suffixe zu ihren Ausgangswörtern. Es gibt zwar Bedeutungsunterschiede bei den Suffixen: z. B. -bar kann mit können umschrieben werden (vgl. engl. -able), aber sie sind nicht intuitiv einsetzbar: *undurchsicht<b>bar</b> gibt es nicht. (Die Präfixe, soweit sie nicht schon mit dem ursprünglichen Verb verbunden sind, sind hier weniger ein Problem, weil sie in ihren Bedeutungen greifbarer sind, z. B. un = nicht ...)</p>	<p>undurchsichtig kurzsichtig aber: sichtbar unsichtbar</p> <p>Max: „Die Glasfenster waren undurchsichtbar.“</p>	<p>Erklärungen sind mühsam und langwierig. Es gilt zu verbessern und die neu gelernten Formen aufzuschreiben.</p>

### Wortbildung durch Komposition: allgemein

Beschreibung/Funktion	Beispiele	Hinweise zur Förderung
<p>Komposita bestehen aus Kern und Kopf: Im Deutschen steht der Kopf rechts, er bestimmt das grammatische Verhalten des Kompositums. Der Kern links bestimmt den Kopf näher.</p>	<p>der Tee + die Kanne: die Teekanne</p> <p>Das Kompositum wird wie nach Kanne dekliniert.</p>	<p>Vor allen Dingen mehrteilige Komposita, wie sie in Fachtexten häufiger vorkommen, müssen beachtet und eventuell vorbelastet werden.</p>

<p>Mehrteilige Komposita haben immer nur einen einteiligen Kopf, der Kern kann mehrteilig sein und gliedert sich bei der Analyse wieder nach Kopf und Kern. In anderen Sprachen werden solche Neubildungen anders gebildet, z. B.</p> <p>andere Kohäsionsregeln der Kopf steht links maximal zweigliedrig</p> <p>Wenn ein Lerner die Rollen der Teile nicht kennt, dann erschließt sich ihm jedes Einzelwort, aber nicht unbedingt der Zusammenhang.</p>	<p>der Dunst + der Abzug + die Haube die Dunstabzugshaube</p> <p>türk. <i>arazi arabası</i> (Geländewagen) Kohäsion durch possessives -s/ am Kopf! keine Zusammenschreibung Kopf steht rechts</p>	
--	---	--

**Wortbildung durch Komposition: Fugenelemente**

Beschreibung/Funktion	Beispiele	Hinweise zur Förderung
<p>Die Bestandteile eines Kompositums können mit verschiedenen Fugenelementen miteinander verbunden werden. Sie sind nicht immer vorhersehbar und werden auch (regional) unterschiedlich gebraucht.</p>	<p>-heit, -ion, -keit, -schaft, -tät, -tum, -ung, -ut und mehrteilige Kerne: Fugen-s Dunstabzug+s+haube</p> <p>Bei anderen Komposita: -e-, -es-, -en-, -n-, -er-, -ens- oder Nullfuge (Ø) Tee + Ø + kanne</p>	<p>Sie müssen weitgehend mit der Vokabel mitgelernt werden.</p> <p>(eine Aufstellung der Fugenelemente mit Beispielen findet sich auf der CD-ROM)</p>

**Wortbildung durch Komposition: Semantik<sup>19</sup> I**

Beschreibung/Funktion	Beispiele	Hinweise zur Förderung
<p>Semantisches Verhältnis der Bestandteile: Die s-Fuge kommt von der Genitivform und sagt noch ungefähr etwas über das Verhältnis der beiden Bestandteile und man kann sie durch eine Genitivkonstruktion ersetzen. Vor allem bei der Nullfuge ist ein Verhältnis nicht erkennbar. Es kommt häufig zu Missverständnissen.</p>	<p>Tätigkeitsbericht: Bericht der Tätigkeit</p> <p>a) Dreieck+Ø+tuch b) Dreieck+s+tuch Tuch des Dreiecks ist nicht möglich</p> <p>Geisterfahrer: Fährt der Fahrer Geister?</p> <p>Wattwanderung: a) eine Wanderung im Watt b) das Watt wandert (vgl. Düne)</p>	<p>Komposita, bei denen das Verhältnis der Bestandteile nicht offensichtlich ist, müssen vorbelastet werden, z. B. durch Umschreibungen</p>

<sup>19</sup> Semantik: Lehre von der Bedeutung sprachlicher Zeichen

## Wortbildung durch Komposition: Semantik II

Beschreibung/Funktion	Beispiele	Hinweise zur Förderung
<p>Semantischer Gehalt der Bestandteile: Manche Kerne haben ihre Eigenständigkeit verloren, was aber viele Lerner noch nicht wissen können.</p> <p>Ein Wort oder beide haben eine übertragene Bedeutung. Übertragene Bedeutungen sind in den allermeisten Fällen sehr auf eine Sprache oder einen Kulturkreis beschränkt und werden von Lernern oft nicht verstanden bzw. missverstanden.</p> <p>Ein Wort oder beide sind Abstrakta, die bei allen Schülerinnen und Schülern auf Verständnisschwierigkeiten stoßen.</p>	<p>Sonja: „Sie haben Beeren gesammelt von Himsträuchen und Bromsträuchen.“</p> <p>„Ich lasse mir Dauerwellen machen.“ (Wo? Wohin? Wozu?)                      Taucherglocke (Hat der Taucher ein Glöckchen dabei?)                      Laufkatze (im Unterschied zu einer Katze, die sitzt oder liegt?)</p> <p>Verfassungssystem                      Staatsräson</p>	<p>Obwohl beide Bestandteile bekannt sind, muss mit einem Kompositum u. U. umgegangen werden wie bei einem vollständig neuen Wort, das vorentlastet und in seiner zusammengesetzten Bedeutung gelernt wird, das gilt in besonderem Maße für Fremdwörter.</p>

### 3.2.1.3 Satzebene

Da die Betrachtung der Satzebene eine Reihe von Beispielen ganzer Sätze und ihre Analyse erfordert, seien diese vorangestellt, weil sie den Raum in einer Tabelle sprengen würden. Die Syntax ist hier mittels des Feldermodells<sup>20</sup> dargestellt, weil so die möglichen Positionen der Satzglieder schnell und pragmatisch gezeigt werden können. Eine detailliertere Darstellung des Feldermodells findet sich sowohl im Anhang als auch auf der CD-ROM im ausführlichen Text zu diesem Kapitel.

The diagram shows the 'Feldermodell der deutschen Syntax' with five columns: Vorfeld, linke Satzklammer, Mittelfeld, rechte Satzklammer, and Nachfeld. It illustrates the syntactic structure of three sentences with red arrows indicating the movement of elements from their base positions to their surface positions.

Vorfeld	linke Satzklammer	Mittelfeld	rechte Satzklammer	Nachfeld
Ötzi	hat	einen Bogen mit 14 Pfeilen	gehabt.	
ist	erfroren	der	in Nacht.	
Ötzi	ist	in der Nacht	erkrankt,	weil er verletzt war
weil	ist	er (verletzt!) krank.	(war!) ist.	

Feldermodell aus dem Geschichtsunterricht (Quelle: N. Stein)

<sup>20</sup> In Anlehnung an *grammisF 2.0* (Institut der deutschen Sprache), s. Quellenverzeichnis

**Vorangestellte Beispielsätze**

(Beispielsätze, die mit einem \* gekennzeichnet sind, sind nicht möglich!)

Vorfeld	linke Satzklammer	Mittelfeld	rechte Satzklammer	Nachfeld
a) Der neue Bagger	<b>kann</b>	in 10 Minuten 13 m <sup>3</sup> Erde aus der Baugrube	<b>ausheben</b>	, wohingegen der alte, der sechs Stunden dort im Einsatz war, nur 45 m <sup>3</sup> ausheben konnte.
b) Der neue Bagger	<b>hebt</b>	in 10 Minuten 13 m <sup>3</sup> Erde	<b>aus</b>	, wohingegen der alte, der sechs Stunden dort im Einsatz war, nur 45 m <sup>3</sup> ausheben konnte.
c) *Der neue Bagger	<b>kann</b>	, wohingegen der alte, der sechs Stunden dort im Einsatz war, nur 45 m <sup>3</sup> ausheben konnte in 10 Minuten 13 m <sup>3</sup> Erde aus der Baugrube	<b>ausheben.</b>	

Vorfeld	linke Satzklammer	Mittelfeld	rechte Satzklammer
d)	wohingegen	der alte, der sechs Stunden dort im Einsatz war, nur 45 m <sup>3</sup>	ausheben konnte.
e)	der	sechs Stunden dort im Einsatz	war,
f) 13 m <sup>3</sup> Erde	kann	der neue Bagger in 10 Minuten aus der Baugrube	ausheben.
g) Aus der Baugrube	kann	der neue Bagger 13 m <sup>3</sup> Erde in 10 Minuten	ausheben.
h) Der neue Bagger, der seit gestern im Einsatz ist,	kann	aus der Baugrube in 10 Minuten 13 m <sup>3</sup> Erde	ausheben.
i) Der neue Bagger	kann	aus der Baugrube, die morgen fertig sein soll, in 10 Minuten 13 m <sup>3</sup> Erde	ausheben.
j) Was	hebt	der Bagger aus der Baugrube	aus?
k) Wenn man den alten Bagger genommen hätte,	wäre	man nicht	fertig geworden.
l)	Hat	der Bagger weniger als 60 m <sup>3</sup> Erde	ausgehoben?
m)	Lies	den folgenden Text genau	durch!
n) *Kann	ausheben	der neue Bagger 13 m <sup>3</sup> Erde in 10 Minuten.	
o) *In 10 Minuten	ausheben	der neue Bagger 13 m <sup>3</sup> Erde in 10 Minuten	kann.
p) *Der neue Bagger aus der Baugrube	hebt	in 10 Minuten 13 m <sup>3</sup> Erde	aus.

**Die deutsche Syntax<sup>21</sup>: allgemein**

Beschreibung/Funktion	Beispiele	Hinweise zur Förderung
<p>Die deutsche Syntax ist sehr flexibel im Vergleich zu anderen Sprachen, wo Satzglieder eine feste Position haben. Dort erkennt man an der Position auch die Funktion des Satzgliedes und braucht u. U. keine Flexionsendungen.</p> <p>Im deutschen Satzbau sieht man die Funktion des Satzgliedes an der Flexion, egal wo das Satzglied steht.</p> <p>Mehrsprachige Lernende haben Probleme zu erkennen, dass es sich immer noch um den gleichen Sachverhalt handelt oder auch, um welchen Sachverhalt es sich handelt, wenn man einen Satz umstellt oder wegen einer besonderen Betonung eine etwas ungewöhnliche Satzstellung wählt.</p>	<p>Beispielsätze f) und g) (es gibt viele weitere)</p> <p>englische Satzstellung: SPO kann nicht umgestellt werden.</p> <p>Markus: „Der Fitzke schmeißt den Stein auf den Westbühl.“ Lehrkraft: „Den Marrak trifft der Fitzke am Kopf, nicht den Westbühl.“ Dina: „Hä, der Fitzke trifft doch den Marrak, nicht umgekehrt!“ Dina fällt nicht auf, dass sie den gleichen Sachverhalt noch mal sagt.</p>	<p>Umstellungsübungen und Vergleichen von Satzvarianten am Feldermodell, damit klar wird, dass bei der Umstellung sich der Sachverhalt nicht ändert, aber u. U. die Aussageabsicht; unübliche Satzstellungen bei Aufgabenstellungen vermeiden, dabei das Subjekt in das Vorfeld setzen, da das die häufigste und somit geläufigste Struktur ist. Sie wird am schnellsten erlernt.</p>

**Die Positionen der Satzglieder im Feldermodell: Satzklammer**

Beschreibung/Funktion	Beispiele	Hinweise zur Förderung
<p>Trennbare Verben und die Kombination von finitem Hilfsverb/Modalverb mit infinitem Vollverb führen im Deutschen dazu, dass eine Satzklammer entsteht, um die herum sich alle anderen Satzglieder in Felder gruppieren.</p> <p>Lernende kennen aus ihren Erstsprachen die Satzklammer meist nicht, mehrteilige Prädikate z. B. stehen beisammen, trennbare Verben gibt es nicht.</p>	<p>Beispielsätze: a), d) bis m) Beispielsatz b): einteiliges Prädikat besetzt nur linke Satzklammer</p> <p>Beispielsätze n) und o) sind nicht möglich, wenn man nicht wie <i>Meister Yoda</i><sup>22</sup> klingen will.</p> <p>Kascha: „Erst man muss machen mal, dann plus.“ Kascha: „Wir ausmachen dann Strom.“</p>	<p>Feldermodell des deutschen Satzbaus für Übungen als Satzbaukasten verwenden; Matrix im Unterrichtsraum und/oder im Sprachtagebuch des Lernenden für Einträge von Satzbeispielen nutzen.</p>

<sup>21</sup> Syntax: Lehre vom Satzbau

<sup>22</sup> Meister Yoda ist eine Figur aus der Star Wars Serie. Seine Sprache zeichnet sich in der deutschen Synchronisation durch viele Inversionen aus, die einem korrekten deutschen Satzbau widersprechen.

**Die Positionen der Satzglieder im Feldermodell: Verbstellung**

Beschreibung/Funktion	Beispiele	Hinweise zur Förderung
<p>Üblicherweise weisen der Aussagesatz und die W-Fragen eine Verbzweitstellung (V/2) auf. Wenn ein Lernender aus seiner Erstsprache keine Pronomen verwendet, ist das Vorfeld nicht besetzt und es entsteht eine Verberststellung, die eher wie eine Frage oder ein Befehl klingt, aber eine Aussage sein soll.</p> <p>Beim Nebensatz spricht man von Verbendstellung (V/L): die linke Satzklammer ist durch die einleitende Konjunktion oder durch das einleitende Pronomen besetzt, die rechte enthält das infinite Vollverb und das finite Hilfs-/Modalverb. Oft benutzen Lernende auch hier eine Art Verbzweitstellung.</p> <p>Fragen und Befehlssätze zeigen eine Verberststellung (V/1), da das Vorfeld nicht gefüllt ist und das finite Verb in der linken Satzklammer steht.</p>	<p>Satzbeispiele a), b), f) bis k) und p)</p> <p>Maria: Baut die Pyramide, wenn ist nicht auf den Feld.</p> <p>Beispielsätze d) und e)</p> <p>Maria: Baut die Pyramide, wenn ist nicht auf den Feld.</p> <p>Beispielsätze l) und m)</p>	<p>Man kann den Lernenden schnelle Hinweise geben, was noch fehlt oder was sie umstellen müssen.</p> <p>Mit der Matrix des Feldermodells kann man im Weiteren kontrastierend mit den Aussagesätzen die Verbstellungen anderer Satztypen betrachten und bewusst machen.</p>

**Die Positionen der Satzglieder im Feldermodell: Die Felder**

Beschreibung/Funktion	Beispiele	Hinweise zur Förderung
<p>Positionen der restlichen Satzglieder und Gliedsätze:</p> <p>Das Vorfeld ist mit nur einem Satzglied oder Gliedsatz besetzt.</p> <p>Im Mittelfeld stehen alle Satzglieder und Gliedsätze, die nicht im Vorfeld oder Nachfeld stehen.</p> <p>Im Nachfeld stehen meistens Gliedsätze, die stilistisch zu lang sind für das Mittelfeld oder das Vorfeld oder die sich im Mittelfeld nicht grammatikalisch korrekt verbinden können, sowie Nebensätze, die sich auf ein Nomen am Ende des Mittelfelds beziehen, und Infinitivkonstruktionen mit „zu“.</p>	<p>Beispielsatz h) und p) zeigen nur mögliche Ergänzungen</p> <p>meist: Subjekt, indirektes Objekt, direktes Objekt, Präpositionalobjekt</p> <p>Beispielsatz c): Der Nebensatz macht erst Sinn, wenn über die Aushubmenge des neuen Baggers etwas gesagt wurde. Darauf bezieht er sich und steht deshalb dahinter wie in a) und b).</p>	<p>Feldermodell als gemeinsames Referenzsystem im Unterricht nutzen, keine lange Erklärungen bei einer Berichtigung, nur richtige Position angeben; Herstellen einer Sammlung von richtigen Strukturen als Sprachmaterial das zu einem immer sichereren Satzbau führt.</p>

**Kohäsion<sup>23</sup> durch Flexion<sup>24</sup>: allgemein**

Beschreibung/Funktion	Beispiele	Hinweise zur Förderung
<p>Wörter in einem Satz beziehen sich aufeinander und müssen im Deutschen bestimmte Formen annehmen – flektiert werden –, um in ihrer Kongruenz die Zusammengehörigkeit und das Verhältnis zu einem anderen Satzbestandteil anzuzeigen.</p> <p>Lernende mit anderen Erstsprachen bestimmen u. U. Beziehungen durch Positionen im Satz und passen die Bestandteile nicht durch Flexion aneinander an oder ihr Flexionssystem funktioniert anders.</p> <p>Das Flexionssystem im Deutschen birgt aufgrund seines Endungsreichtums für Lernende viele Schwierigkeiten.</p>	<p>innerhalb eines Satzgliedes: Satzbeispiel a): „Bagger“ = mask., Singular braucht „der“ als Artikel im Nominativ, neu wird flektiert zu „neue“: Der neue Bagger</p> <p>siehe deutsche Syntax allgemein</p> <p>„Der neuer Bagger“ „Erde aus die Baugrube“ „Ich schreibt die Brief.“</p>	<p>Bei diesem komplexen Thema ist es besonders wichtig, an jeder möglichen Stelle Fehler aufzugreifen und zu verbessern, damit das Richtige gehört und wiederholt wird;</p> <p>Parallelbeispiele vorgeben, sodass sich ein Muster abbildet: „Der neue Bagger, der große Hund, der böse Lehrer.“</p> <p>„Aus der Baugrube, aus der Schachtel ...“</p>

**Kohäsion: Konjugation<sup>25</sup>, allgemein**

Beschreibung/Funktion	Beispiele	Hinweise zur Förderung
<p>Die Gestalt von Verben werden durch viele Konjugationsklassen bestimmt, wie Person (1.–3.), Numerus (Singular und Plural), Tempus (sechs Tempora), Modus (Indikativ, Konjunktive und Imperativ), Genus verbi (Aktiv und Passiv) und verändern also ihre Gestalt dementsprechend vielfältig.</p> <p>Nicht konjugierte Verbformen sind der Infinitiv und die Partizipien.</p> <p>Zudem gibt es noch unregelmäßige Verben, die den Stammvokal ändern.</p> <p>Verbformen verhalten sich in Person und Numerus kongruent zum Subjekt.</p> <p>Es sind für Lernende u. U. sehr viele Kategorien zu beachten, um die passende Verbform für einen Kontext zu wählen.</p>	<p>1. Person, Singular, Präteritum, aktiv: <b>Ich schaute.</b></p> <p>3. Person, Singular, Konjunktiv I, Passiv: <b>Er werde gefüttert.</b></p> <p>schauen, schauend, geschaut</p> <p>singen, sang, gesungen</p> <p>Ihr holtet Feuerholz.</p>	<p>Die Komplexität der Flexion muss pragmatisch angegangen werden; schnelle situative Verbesserung; Parallelbeispiele, möglichst viele gesteuerte Redeanlässe, die möglichst viel Erfahrung mit den richtigen Formen ermöglichen.</p>

<sup>23</sup> Kohäsion liegt vor, wenn grammatisches Wissen verwendet wird, um einen Zusammenhang herzustellen.

<sup>24</sup> Als Flexion bezeichnet man die Bildung von Wortformen, die *Beugung* von Nomen, Artikel, Pronomen, Adjektiven nennt man auch *Deklination* und die *Beugung* von Verben *Konjugation*.

<sup>25</sup> Konjugation (Flexion des Verbs): Jedes Verb kommt in verschiedenen Formen vor; es wird konjugiert. Man unterscheidet finite und infinite Verbformen.

**Kohäsion: Konjugation, Tempora**

Beschreibung/Funktion	Beispiele	Hinweise zur Förderung
<p>Die Zahl der Tempora und somit die Zahl der verschiedenen Formen ist für Lernende nicht leicht zu überblicken. Andere Sprachen haben u. U. weniger Tempora und bilden diese auch anders.</p> <p>Besonders das Präteritum ist oft und nicht nur bei Mehrsprachigen fehlerbehaftet, da es in der Umgangssprache selten vorkommt und häufige Verben oft unregelmäßige Präteritumsformen bilden. Die Lernenden haben sie auch nach längerem Sprachkontakt nicht „im Ohr“.</p> <p>Die große Menge an Hilfsverben und ihre Anordnung im Futur II ist auch schwierig zu überblicken und kommt im Alltag zu selten vor, als dass die Formen geläufig wären.</p>	<p>Oliver: „Dennis rufte in den Becher.“ Mario: „Wenn Calcium in den Becher geworfen wird, dann ist die Flamme rot.“</p> <p>Er wird ausgelacht worden sein.</p>	<p>Transformationsübungen: Bilde den gleichen Satz im Präteritum, etc.</p> <p>Lernen der unregelmäßigen Verben ist unerlässlich; Aufgreifen im Unterricht: „Was ist das Präteritum von „nehmen“?“</p> <p>Eigene reflektierte Verwendung der Tempora; Aufmerksamkeit der Lernenden auf Tempora lenken</p>

**Kohäsion: Konjugation, Hilfsverben**

Beschreibung/Funktion	Beispiele	Hinweise zur Förderung
<p>Das Deutsche kennt bei der Bildung zusammengesetzter Zeiten zwei Hilfsverben: <b>sein</b> (bei Verben der Bewegung), <b>haben</b> (bei allen anderen), <b>werden</b> (bei Passiv). Andere Sprachen bilden u. U. keine zusammengesetzten Zeiten, bei denen Hilfsverben benötigt werden oder sie verwenden im Aktiv immer dasselbe Hilfsverb. Das häufigste Hilfsverb im Deutschen ist aber „haben“, weshalb es trotz anders funktionierender Erstsprache schnell zu einer Überverwendung kommen kann.</p>	<p>Ich bin geschwommen. Wir hatten gegessen. Sie wird gefahren.</p> <p>slo. govoril(a) sem (govoriti) *ich bin gesprochen slo. šel (šla) sem (iti) ich bin gegangen</p> <p>Janine: „Der Korke hat geschwommen, weil viel Luft drin ist.“</p>	<p>(s. o.)</p> <p>Lernen der Verben der Bewegung</p>

**Kohäsion: Konjugation, Passiv**

Beschreibung/Funktion	Beispiele	Hinweise zur Förderung
<p>Im Deutschen sind sich das Präsens Passiv und das Futur I Aktiv gelegentlich so ähnlich, dass die Formen zu Missverständnissen führen. Sie verwenden beide „werden“.</p> <p>Das Passiv kommt in der Alltagssprache eher selten vor und auch das Futur wird häufig mit dem Präsens und einer Adverbiale der Zeit ausgedrückt.</p> <p>Die Lerner haben eher wenig Erfahrung mit beiden Formen. Ein passives Präsens wird oft als Futur missverstanden.</p> <p>Eine weitere Unsicherheit bietet diesbezüglich das Partizip II, weil es in Passiv- und in Aktivformen vorkommt. Im Perfekt taucht das „ge-“ sehr häufig auf und ist somit eher aktivisch konnotiert. Kommt es dann in einer Passivform vor, wird dieses Genus verbi nicht als solches erkannt.</p>	<p>Lehrkraft: „Dampf wird ausgestoßen.“ Schülerin: „Aber ich kann ihn jetzt schon sehen.“</p> <p>„Wir werden abgeholt.“ klingt für viele schon nach Futur.</p> <p>„Wir werden abgeholt werden.“ klingt für viele komisch durch die zweifache Verwendung von „werden“, die sie sonst nie hören.</p> <p>Einige Lernende können zwischen „Wir sind gefahren.“ und „Wir werden gefahren.“ keinen Unterschied festmachen.</p>	<p>Auf die eigene richtige Verwendung von Futur achten; je häufiger es vorkommt, desto selbstverständlicher wird es aufgenommen</p> <p>Aktive Formen in passive umwandeln lassen, da das Passiv in der Fachsprache sowieso gerne vorkommt</p>

**Kohäsion: Deklination<sup>26</sup>, allgemein**

Beschreibung/Funktion	Beispiele	Hinweise zur Förderung
<p>Die Deklination von Nomen und Pronomen richtet sich nach Genus, Numerus und Kasus. Die zugehörigen Adjektive werden mitdekliniert.</p> <p>Die Deklination von Nomen, Pronomen und den zu ihnen gehörigen Adjektiven ist abhängig von ihrer Funktion als Subjekt, direktes oder indirektes Objekt, von Präpositionen und Verben, die sie regieren.</p> <p><b>n-Deklination:</b> Einige Maskulina haben im Genitiv, Dativ und Akkusativ Singular anstatt <b>-(e)s</b> ein <b>-(e)n</b>. Wird häufig falsch gebildet.</p>	<p>der Staat – die Staaten des Staats, dem Staat, den Staat, der Staaten, den Staaten, die Staaten</p> <p>Der Lehrer zeigt der Klasse den Versuch. Wer zeigt wem wen oder was? (zeigen+Dativ+Akk.): Das Kind spielt mit dem Hund. Wer spielt mit wem oder was? (mit + Dativ):</p> <p>des/dem Bären, des/dem Menschen ...</p>	<p>Neue Verben als Verbalphrasen aufschreiben oder mit Beispielsätzen aus dem Unterricht versehen: „differenzieren zwischen + Dativ: Ich differenziere zwischen dem Früh- und dem Spätwerk Picassos.“</p> <p>Bei Vokabelangaben als n-Deklination markieren</p>

<sup>26</sup> Deklination: Die Flexion von Nomen, Artikelwort/Pronomen und Adjektiven

**Kohäsion: Deklination, Endungen**

Beschreibung/Funktion	Beispiele	Hinweise zur Förderung
Die Flektionsendungen der Nomen werden mehrfach verwendet, sodass dann auch im Zusammenhang mit den verwendeten mehrdeutigen Artikeln Unklarheit darüber entsteht, welcher Kasus vorliegt. Dieses Problem geht außerdem noch mit Unsicherheiten in der Syntax (s. u.) einher.	der Bär    die Bären des Bären    der Bären dem Bären    den Bären den Bären    die Bären  „Bären beißen Wölfe.“ oder „Die Bären beißen die Wölfe.“ (Bedeutung wird betonungsabhängig.)	

**Kohäsion: Deklination, Artikel**

Beschreibung/Funktion	Beispiele	Hinweise zur Förderung
Auch die (flektierten) Artikel werden für mehrere Kasus verwendet. Es kommt bei genereller Unsicherheit bei der Deklination zu Falschinterpretationen von Kasus und somit von Funktionen der Satzglieder. Häufig ist nicht klar, ob ein Deklinationsfehler vorliegt oder schon ein falsches Genus angenommen wurde. (s. u. Genuszuordnung)	Lehrkraft: „Der Stimme fehlt die Spannung.“ Selma: „Das ist, weil der Stimme immer so gleich ist.“ (der: maskulin, Nominativ Singular; maskulin, feminin, neutral, Genitiv, Plural; feminin, Genitiv und Dativ, Singular)	Bei Verbesserung thematisieren: „Die Stimme. Die Stimme verändert sich nicht, meinst du? (...) Wer ist laut? Die Stimme. Wem höre ich zu? Der Stimme. Wem fehlt die Spannung?“

**Kohäsion: Deklination, Plural**

Beschreibung/Funktion	Beispiele	Hinweise zur Förderung
Auch hier herrscht wieder Formenreichtum, da folgende Pluralendungen möglich sind: -en, -n, -er, -s, reiner Umlaut, mit Endung kombinierter Umlaut, Ø-Morphem.  Welches Nomen welche Pluralmarkierung erhält, ist ohne sprachgeschichtliches Studium nicht vorhersehbar. Die Lerner sind auf Analogiebildung angewiesen, was aber nicht immer funktioniert. Ein falsch gebildeter Plural kann zu Missverständnissen führen.	der Pfau – die Pfauen die Blume – die Blumen das Maul – die Mäuler das Hobby – die Hobbys die Tochter – die Töchter der Wagen – die Wagen  der Hut – die Hüte der Turm – die Türme aber: der Wurm – die Würmer  Die Tochter melken die Kühe. (Wer melkt wen?)	Situative Verbesserung und Wiederholung, Gruppen von gleich gebildeten Pluralen sammeln

**Kohäsion: Deklination, Adjektive**

Beschreibung/Funktion	Beispiele	Hinweise zur Förderung
<p>Die Flexion der Adjektive in einer Nominalphrase hängt davon ab, ob bestimmte, unbestimmte oder gar kein Artikel oder Pronomen davor stehen:</p> <p>Bei Maskulina und Neutra im Nominativ sichtbar: Demonstrativpronomen, bestimmter Artikel: schwache Deklination</p> <p>Possessivpronomen unbestimmter Artikel, Artikel im Plural: starke Deklination</p> <p>bei Plural ohne unbestimmten Artikel: schwache Deklination</p> <p>Die Lerner sind versucht, gleiche Endungen für zusammengehörige Wörter in einer Phrase zu bilden.</p> <p>Mit Adjektiven bei Feminina und in den weiteren Fällen bei den anderen Genera gibt es keine Schwierigkeiten, weil die Adjektive dann die gleiche Endung besitzen.</p>	<p>dieser/der hohe Berg, diesem/dem hohen Berg</p> <p>mein, ein hoher Berg meines hohen Berges die hohen Berge</p> <p>hohe Berge hohen Bergen</p> <p>*der hoher Berg *diesem hohem Berg</p> <p>diese abgelegene Insel, eine abgelegene Insel ...</p>	<p>situative Verbesserung, Parallelbeispiele anbieten:</p> <p>Wessen? des fürsorglichen Staats Wem? dem fürsorglichen Staat Wen? den fürsorglichen Staat usw.</p>

**Kohärenz<sup>27</sup>**

Beschreibung/Funktion	Beispiele	Hinweise zur Förderung
<p>Sie beschreibt den inhaltlichen Zusammenhalt eines Satzes oder eines Textes. Dieser geht einerseits mit der Kongruenz der Formen (s. o.) einher (z. B. mit Pronomina), aber wird andererseits auch semantisch durch die Verwendung verweisender Wörter hergestellt, z. B. durch Adverbien. Dieses Vorgehen ist ökonomisch, weil es Wiederholungen vermeidet, die einen Text aufblähen würden.</p> <p>Es ist aber häufig zu beobachten, dass Lerner nicht (sofort) erkennen, auf was sich diese verweisenden Wörter beziehen. Bei Prono-</p>	<p>Der Pharao steht an der Spitze der Gesellschaft. <b>Er</b> ist <b>ihr</b> oberster Priester und weltlicher Herrscher.</p> <p>falsche Annahme: ihr = feminin, der Gesellschaft = maskulin, der Pharao = maskulin: keine Passung möglich.</p> <p>Der Pharao lässt mit Steinen aus entfernten Steinbrüchen eine Pyramide bauen. <b>Dort</b> wird er nach seinem Lebensende begr-</p>	<p>Verweisende Wörter identifizieren und im Text mit Pfeilen auf die Bezugswörter/-phrasen kennzeichnen lassen (s. u.)</p>

<sup>27</sup> Kohärenz: Die Kohärenz eines Textes entsteht durch semantische Zusammenhänge zwischen den einzelnen Sätzen.

mina können Unsicherheiten bei Genus und Kasus eine Rolle spielen.	ben. dort = Pyramide dort = Steinbrüche	
--	---	--

Auf der Abbildung sieht man ein jungsteinzeitliches Dorf. Zum Schutz vor wilden Tieren und Fremden ist es von einem Zaun dicker und hoher Holzpfählen umgeben. Bauern und ihre Familien wohnen dort und halten auch Haustiere. Handwerker brauchten Werkzeuge und stellten auch welche her. Auf Feldern wird Getreide und Gemüse geerntet. Diese können als Vorräte entweder kühl in Erdkellern oder trocken in erhöht gebauten Speichern gelagert werden. In der Jungsteinzeit kann dadurch der Winter, in dem es kaum Nahrung gibt, gut überbrückt werden. Seit dieser Zeit sind die Bevölkerungszahlen gestiegen.

Verweisende Wörter (Quelle: N. Stein)

### Genuszuordnung<sup>28</sup>

Beschreibung/Funktion	Beispiele	Hinweise zur Förderung
<p>Die Genuszuordnung ist bei Nomen außer beim biologischen Geschlecht meist nicht logisch erschließbar. Es erscheint oft willkürlich und unterscheidet sich von der Genuszuordnung in anderen Sprachen. Es gibt thematische Wortgruppen oder solche mit besonderen Endungen, die das gleiche Genus tragen und die erlernbar sind.</p> <p>Bei einem Nomen aber vom korrekten Genus auszugehen, ist für die Bildung eines richtigen Satzes wichtig, da nur so auch die sich daraus ergebenden Flexionsendungen stimmen, die dann die Funktion anzeigen und die Kohäsion mit den zusammengehörigen Wörtern herstellen. Häufig ist Endungsfehlern nicht anzusehen, ob sie nicht ursprünglich Genusfehler sind.</p> <p>Genusfehler sind sehr häufig und bleiben lange ein Thema.</p>	<p>dt. der Mond (maskulin) gr. το φεγγάρι (neutral) slo./it. luna (feminin)</p> <p>Nomen auf -heit, -keit, -schaft, und -ung sind immer feminin</p> <p>Der Bürger gibt der Staat Geld. (*die Staat anstatt der Staat, bei dann ansonsten richtiger Deklination)</p>	<p>Aufstellung von Wortgruppen, die dasselbe Genus haben (siehe Aufstellung der Genuszuordnungen auf der CD-ROM)</p> <p>Das Genus muss zusammen mit dem Nomen aufgeschrieben und gelernt werden.</p>

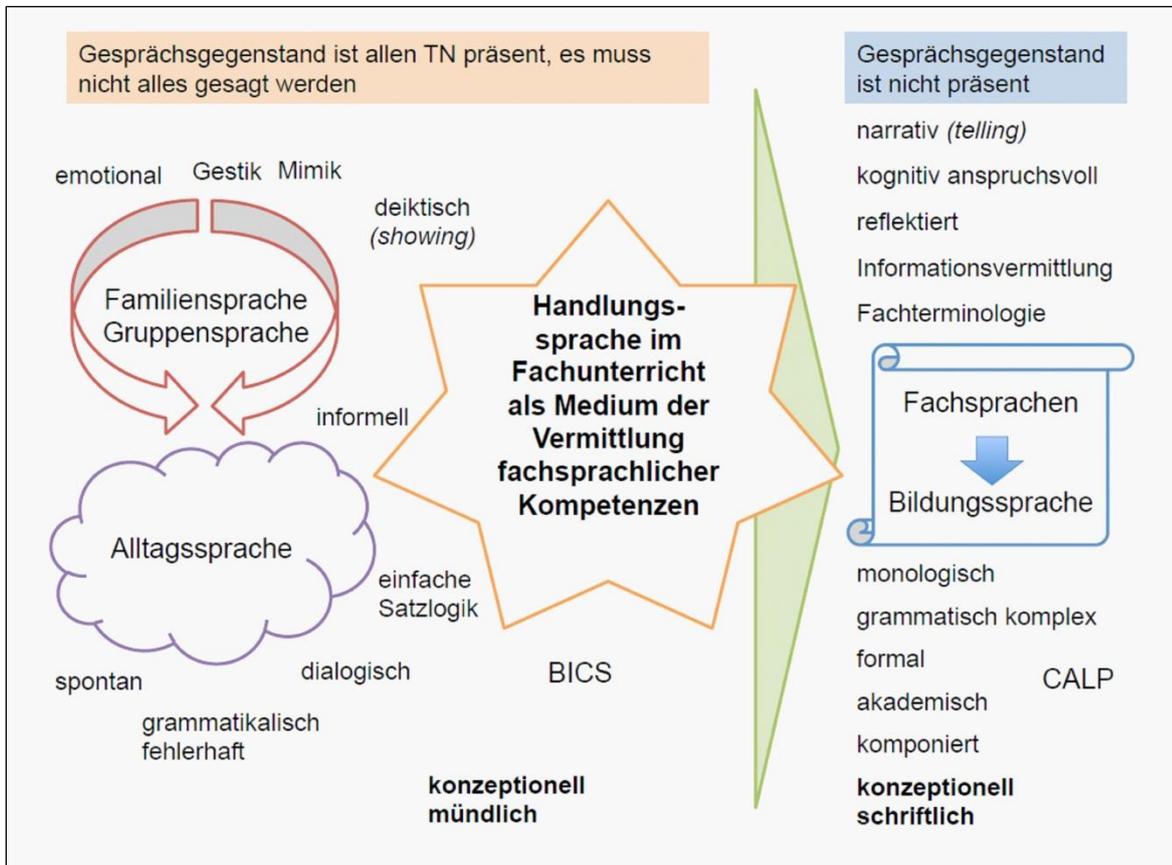
<sup>28</sup> Jedes Substantiv gehört einem Genus oder grammatischen Geschlecht an. Im Deutschen gibt es drei Genera: Maskulinum, Femininum und Neutrum.

**Präpositionen<sup>29</sup> – Wechselpräpositionen**

Beschreibung/Funktion		Beispiele	Hinweise zur Förderung
<p>1. Präpositionen regieren bestimmte Kasus. Man muss wissen, welche Präposition welchen Kasus verlangt.</p> <p>In den Erstsprachen der Lernenden verlangen dieselben Präpositionen andere Kasus oder Verhältnisse werden durch Endungen ausgedrückt.</p> <p>Wechselpräpositionen: Einige Präpositionen können den Dativ oder den Akkusativ nach sich ziehen. Häufig wird die falsche Variante gewählt.</p>	<p>mit + Dativ trotz + Dativ durch + Akkusativ</p> <p>dt. aus der Schule (Dativ) slo. iz šole (Genitiv)</p> <p>auf: Wohin? auf <b>den</b> Mond Wo? auf <b>dem</b> Mond</p>	<p>Präposition und Kasus müssen zusammen gelernt werden.</p> <p>Bei den meisten Wechselpräpositionen helfen die Fragen „Wo? oder Wohin?“ weiter. (siehe Liste der Wechselpräpositionen auf der CD-ROM)</p>	
<p>2. Nicht nur was auf die Präposition folgt, sondern die Wahl der Präposition selbst, ist für Lernende schwierig, da in ihren Erstsprachen die gleichen Verben eventuell mit anderen Präpositionen verbunden werden.</p> <p>Präpositionen drücken ein bestimmtes Verhältnis aus. Das ist vor allem in den Naturwissenschaften wichtig, z. B. für die Berechnungen, die sich an Textaufgaben anschließen.</p>	<p>dt. sich <b>um</b> jemanden kümmern</p> <p>engl. to take care <b>of</b> sb</p> <p>tr. biriyle igilenmek (keine Präposition)</p> <p>Er <b>zieht</b> die Fläche <b>ab</b>. (subtrahieren)</p> <p>Er <b>zieht</b> die Fläche <b>weg</b>. (entfernen)</p>	<p>Die Phrasen müssen als Ganzes gelernt werden.</p> <p>Bedeutungsunterschiede durch Änderung der Präposition thematisieren</p>	

<sup>29</sup> Präposition: Die deutsche Bezeichnung *Verhältniswort* bezieht sich auf die Funktion dieser Wortart, zwei Größen zueinander in Bezug zu setzen.

### 3.2.2 Fallstricke der Fachsprache



Konzeptionelle Schriftlichkeit und konzeptionelle Mündlichkeit (Quelle: N. Stein)

Hier werden nicht mehr alle für die Fachsprache kennzeichnenden Schwierigkeiten besprochen, da einige davon schon bei den „Stolpersteinen“ abgehandelt wurden. So wird z. B. beim Thema „Hypotaxe“<sup>30</sup> nicht mehr ausführlich auf die Kohäsion eingegangen. Die Abstraktion von Fachtexten beinhaltet komplexere Ausformungen der oben genannten „Stolpersteine“, wie die Nominalisierung, deren eigentlicher Vorgang oben beschrieben wird, deren Auswirkungen in Fachtexten aber erst hier thematisiert wird.

#### Abstraktion, allgemein

Beschreibung/Funktion	Beispiele	Hinweise zur Förderung
Bei der Abwesenheit eines zu beschreibenden Gegenstandes und zur Verallgemeinerung eines Sachverhaltes hin zu einer Regel muss sich die Fachsprache bemühen, objektiv, präzise, umfassend und allgemeingültig zu formulieren. Das Verständnis der so verdichteten Fachsprache und auch die Produktion solcher Texte, die kon-	Die Entwicklung von: „Das muss dahin.“ und „Jetzt mache ich das so.“  schrittweise hin zu: „Wenn die Mischung im Reagenzglas erhitzt wird, geht NaCl schneller in Lö-	Schritt für Schritt von der Handlungssprache des Versuchs hin zu mehr Abstraktion. Alltagssprachliche Begriffe und Phrasen ersetzen durch fachsprachliche.

<sup>30</sup> Hypotaxe: s. Fußnote übernächste Seite

zeptionell schriftlich sind, auch wenn sie in manchen Fällen mündlich vorgetragen werden, erfordert eine speziell darauf geschulte Les- und Schreibkompetenz, die man nicht einfach voraussetzen kann.	sung mit H <sub>2</sub> O, als wenn dies bei Raumtemperatur geschieht.	
--	--	--

### Abstraktion, unpersönliche Formulierungen

Beschreibung/Funktion	Beispiele	Hinweise zur Förderung
<p>Die Objektivität des Ausdrucks verlangt, dass vom beobachtenden Subjekt abstrahiert wird. Es fällt weg, wird zum „man“. Diese Stufe wird noch relativ leicht erreicht, weil die Satzstruktur die geläufige bleibt.</p> <p>Wenn das Subjekt ganz wegfällt und durch eine Formulierung mit „es“ ersetzt wird, das sich nicht mehr auf eine Komponente in der beobachtbaren Realität beziehen lässt, ist dieser Schritt kognitiv schwieriger.</p> <p>Es kann auch noch die Tätigkeit wegfallen und adjektivisch als Prädikativum dargestellt werden (s. o.).</p>	<p>Man kann Dampf sehen. In diesem Fall darf man runden.</p> <p>Es sind Temperaturen von 1200 °C nötig, um ...</p> <p>Es ist Dampf sichtbar.</p>	Umformungen von Vorgangsbeschreibungen mit Subjekt und Prädikat im Aktiv zu unpersönlichen Formulierungen.

### Abstraktion, Passivverwendung

Beschreibung/Funktion	Beispiele	Hinweise zur Förderung
<p>Eine Möglichkeit der unpersönlichen Formulierung, die strukturell für ungeübte Lerner anspruchsvoll ist, ist das Passiv. Auch hier fällt das Agens weg und wird in seiner syntaktischen Funktion vom Patiens abgelöst. Das Passiv wird oft auch mit dem unpersönlichen „es“ kombiniert.</p> <p>Agens und Patiens können auch beide wegfallen.</p>	<p>Das Austreten von Dampf wird beobachtet.</p> <p>Es wird das Austreten von Dampf beobachtet.</p> <p>Das Volumen eines Quaders kann mit der Formel <math>V = a \cdot b \cdot c</math> berechnet werden.</p> <p>Hier darf nicht gerundet werden.</p>	Umformungen von aktivi-schen Formulierungen zu passivischen.

### Abstraktion, Nominalisierung und ausgedehnte Nominalphrasen

Beschreibung/Funktion	Beispiele	Hinweise zur Förderung
<p>In Fachtexten ist die Dichte von Nomen meist sehr hoch und die der Verben niedrig, während in Alltagssprachlichen Kontexten ein umgekehrtes Verhältnis zu sehen ist.</p>	<p>Es findet eine Erholung der zuvor durch den großen Bestand von Räubern verringerten Population der Beutetiere statt, da ...</p>	Vereinfachen oder Vorentlasten solcher Texte; Vergleich zwischen Nominal- und Verbalstil; Umformungen in beide Richtungen an Beispielen

<p>Verben und auch Adjektive werden nominalisiert, mit anderen Wörtern zu Komposita zusammengesetzt und mit weiteren Attributen zu langen Nominalphrasen mit sehr verdichteter Bedeutung kombiniert. Sie sind nicht nur lang, sondern sie spreizen auch den Raum zwischen zwei eigentlich sehr eng zusammengehörigen Wörtern wie Artikel und Nomen oder sie dehnen das Mittelfeld so sehr, dass der unmittelbare Zusammenhang der die Satzklammer bildenden Prädikatsbestandteile verloren geht.</p>	<p>Die <b>schon früh im antiken Athen gegen die Gefahr einer Alleinherrschaft entwickelte</b> Gewaltenteilung stellt <b>die für jede moderne demokratische Gesellschaft unabdingliche Grundlage</b> dar.</p>	
--	--	--

**Hypotaxe<sup>31</sup>**

Beschreibung/Funktion	Beispiele	Hinweise zur Förderung
<p>Komplexe Zusammenhänge verlangen oft komplexe Satzgefüge, um diese abbilden zu können. Es liegt auf der Hand, dass Nebensätze die Überschaubarkeit eines Satzes erschweren. Die Bezüge innerhalb des Satzes werden vielfältiger, die Bezugswörter müssen stimmen.</p> <p>Es gibt in den Naturwissenschaften immer wieder auftretende Konstruktionen.</p> <p>Aber in den Geisteswissenschaften sind aufgrund der Einmaligkeit von Ereignissen und Zusammenhängen diese oft nicht in einheitlichen typischen Satzmustern darstellbar. Hypotaxen sind hier vielfältiger in ihren Erscheinungen.</p>	<p>Wenn ..., dann ... Je ..., desto ... Aus ... folgt ...</p>	<p>Vorgabe und wiederholtes Üben von Satzmustern; komplexe Hypotaxen besprechen; Konjunktionen und ihre Bedeutungen in den Blick nehmen und gegebenenfalls klären.</p>

**Interferenz zwischen Alltagssprache und Fachsprache**

Beschreibung/Funktion	Beispiele	Hinweise zur Förderung
<p>Polysemantik: Im Alltag gebrauchte Begriffe bekommen in den Fachsprachen andere Bedeutungen. Sie werden in Aufgabenstellungen und Fachtexten dann falsch verstanden.</p>	<p>Fachsprache: Bei Körpern kommt zur Höhe und Breite die <b>Tiefe</b>.</p> <p>Alltagssprache: Er stürzte in die <b>Tiefe</b>.</p>	<p>Mehrdeutige Begriffe vor-entlasten; die Bedeutungen kontrastieren</p>
<p>Funktionsverbgefüge: Alltägliche Verben verlieren in besonderen Verbalphrasen ihre ei-</p>	<p>in Kraft treten unter Anklage stehen in Gang kommen</p>	<p>Solche Gefüge müssen erklärt und in ihrer Bedeutung als Ganzes mit einem</p>

<sup>31</sup> Hypotaxe: Unterordnung (in komplexen oder zusammengesetzten Sätzen)

gentliche Bedeutung. Die Bedeutung eines solchen Gefüges ist oft nicht erschließbar.		Formulierungsbeispiel gelernt werden.
Konkurrenz: Alltagssprache wird statt Fachsprache gebraucht. Oberflächlich im Fachkontext funktionierende sprachliche Mittel setzen sich gegen fachsprachliche durch. Es kommt zu mangelnder Präzision und zu inhaltlichen Fehlern.	Für ein Dreieck muss ich drei <b>Striche</b> machen.	Auf Verwendung der Fachbegriffe bestehen und in der Leistungsmessung berücksichtigen.

Das vorgestellte linguistische Rüstzeug soll es ermöglichen, die Hürden der Lernenden besser zu erkennen, zu beschreiben und dann auch gezielt zu fördern. Ziel ist es, dass alle Kinder und Jugendlichen am Ende der Schullaufbahn auf einem angemessenen Niveau am bildungssprachlichen Diskurs teilnehmen können, um ihre weitere Persönlichkeitsbildung betreiben und Ausbildung und Berufsleben erfolgreich meistern zu können.

Hinweise, wie bei mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern deren Erstsprache die Entwicklung im Deutschen beeinflussen kann, finden Sie im nachfolgenden Kapitel.

### 3.2.3 Quellen

Ahrenholz, B. (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache (2. durchges. u. akt. Aufl.). Tübingen 2010.

Ahrenholz, B. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (3. Aufl.). Freiburg 2011.

Ahrenholz, B.: Sprache im Fachunterricht untersuchen. In: Röhner, C., Hövelbrinks, B. (Hrsg.): Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen. Weinheim und Basel 2013. S. 87–98.

Beese, M.; Benholz, C.: Sprachförderung im Fachunterricht. Voraussetzungen, Konzepte und empirische Befunde. In Röhner, C., Hövelbrinks, B. (Hrsg.): Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen. Weinheim und Basel 2013. S. 37–56.

Benholz, C., Iordanidou, C.: Sprachliche Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe I. Allgemeine Überlegungen und Literaturempfehlungen (2. Aufl.). Soest 2005

Engin, H., Müller-Boehm, E., Steinmüller, U. und Terhechte-Mermeroğlu, F.: Kinder lernen Deutsch als zweite Sprache. Prinzipien, Sequenzen, Planungsraster, Minimalgrammatik. Berlin 2004.

Fröhlich, B.: Schwierigkeiten bei der Verwendung deutscher Präpositionen in gebundener Struktur. Theorie und Beispiele. Linguistik-Server Essen 2003. [www.linse.uni-due.de/linse/esel/pdf/praepositionen\\_verwendung.pdf](http://www.linse.uni-due.de/linse/esel/pdf/praepositionen_verwendung.pdf). abgerufen am 27.6.2016.

Gogolin, I., Lange, I., Michel, U., Reich H. H. (Hrsg.): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Reihe: FörMig Edition, Band 9. Münster 2013.

Gogolin, I., Saalman, W.: Das Modellprogramm FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund): Konzept und Beispiel aus der Praxis im Län-

- derprojekt Sachsen. In Ahrenholz, B. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (3. Aufl.). Freiburg 2011.
- Grießhaber, W.: Die Rolle der Sprache bei der Vermittlung fachlicher Inhalte. In Röhner, C., Hövelbrinks, B. (Hrsg.): Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen. Weinheim und Basel 2013. S. 58–74.
- Gürsoy, E., Benholz, C., Renk, N., Prediger, S. und Büchter, A.: Erlös = Erlösung? – Sprachliche und konzeptuelle Hürden in Prüfungsaufgaben zur Mathematik. *Deutsch als Zweitsprache*, 1/2013, S. 14–24.
- Hölscher, P.: Lernszenarien. Sprache kann nicht gelehrt, sondern nur gelernt werden. In Ahrenholz, B. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (3. Aufl.). Freiburg 2011. S. 155–171.
- Institut der deutschen Sprache: grammis. das grammatische informationssystem des instituts für deutsche sprache. <http://hypermedia.ids-mannheim.de/index.html>, abgerufen am 27.6.2016.
- Kniffka, G., Siebert-Ott, G.: Deutsch als Zweitsprache – Lehren und Lernen (3. akt. Aufl.). Paderborn 2012.
- Kostrzewa, F.: Formeln in der Lernaltersprache. *Deutsch als Zweitsprache*, 1/2008, S. 10–15.
- Leisen, J.: Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenteil. Stuttgart 2013.
- Mehlem, U.; Sahel, S.: Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen im DaZ-Kontext. Stuttgart 2013.
- Michalak, M., Bachtsevanidis, V.: Zweitsprache Deutsch in Chemie, Geschichte und Co. – Sprachliche Voraussetzungen und didaktische Anforderungen im fachsprachlichen Schulunterricht. *Deutsch als Zweitsprache*, 2/2012, S. 4–19.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Kernlehrplan für die Gesamtschule – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen: Naturwissenschaften Biologie, Chemie, Physik. [www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp\\_SI/GE/NW/KLP\\_GE\\_NW.pdf](http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/GE/NW/KLP_GE_NW.pdf), abgerufen am 27.6.2016
- Oleschko, S.: Genus International. Universität Duisburg 2010. [www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/das\\_genus\\_in\\_verschiedenen\\_sprachen\\_alphabetisch\\_geordnet.pdf](http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/das_genus_in_verschiedenen_sprachen_alphabetisch_geordnet.pdf), abgerufen am 27.6.2016.
- Pulli, D., Sieber, P., Sigg, M.: Ohne Funktionswörter geht nichts – Die Entwicklung von Textkompetenz bei Kindern und Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache. *Deutsch als Zweitsprache*, 1/2013, S. 25–40.
- Richter, T.: Erwerb des korrekten Genus-Gebrauchs im Kontext sprachlicher Fossilisierungseffekte. Wie die Bewusstmachung des Sprachbaus am Beispiel des Genus den Lernprozess von „Fließendfalschsprechern“ wieder in Gang bringen kann. *Deutsch als Zweitsprache*, 3/2009, S. 40–48.
- Röhner, C., Hövelbrinks, B. (Hrsg.): Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen. Weinheim und Basel 2013.
- Rösch, H. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Braunschweig 2003.

- Sahel, S.: Ein Kompetenzstufenmodell für die Nominalphrasenflexion im Erst- und Zweitspracherwerb. In Mehlem, U., Sahel, S.: Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen im DaZ-Kontext. Fillibach bei Klett. Stuttgart 2013. S. 185–209.
- Schlatter, K., Sieber, P., Sigg, M.: Zweitsprachdidaktik Deutsch im Zürcher Modell. Einführung mit Fokus auf grammatische Fragen. *Deutsch als Zweitsprache*, 2/2012, S. 20–33.
- Schmölzer-Eibinger, S., Dorner, M., Langer, E. und Helten-Pacher, M.-R.: Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen. Stuttgart 2013.
- Solinger, S.: Sprachberatung und Coaching von Lehrerinnen und Lehrern in DaZ. Auf dem Weg zur Spracharbeit im Fachunterricht. *Deutsch als Zweitsprache*, 4/2006, S. 28–34.
- Tajmel, T.: DaZ-Förderung im naturwissenschaftlichen Fachunterricht. In Ahrenholz, B. (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen 2010. S. 167–184.
- Tracy, R.: Wie Kinder Sprache lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen 2008.
- Tracy, R.: Linguistische Grundlagen der Sprachförderung. Wieviel Theorie braucht (und verlangt) die Praxis? In Ahrenholz, B. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (3. Aufl.). Freiburg 2011. S. 17–29.
- Vollmer, H. J., Thürmann, E.: Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In Ahrenholz, B. (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen 2010. S. 107–132.
- Weis, I.: DaZ im Fachunterricht. Sprachbarrieren überwinden – Schüler erreichen und fördern. Mülheim an der Ruhr 2013.
- Zydatis, W.: Parameter einer „bilingualen Didaktik“ für das integrierte Sach-Sprachlernen im Fachunterricht: die CLIL-Perspektive. In Ahrenholz, B. (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen 2010. S. 133–152.

### 3.3 Der Einfluss der Erstsprache auf den Zweitspracherwerb

Obwohl zweisprachig aufwachsende Schülerinnen und Schüler in unserem Bildungswesen längst keine „Randerscheinung“ mehr darstellen, sind unsere Schulen bei weitem noch nicht auf eine sprachlich heterogene Schülerschaft vorbereitet. Diese Schülerschaft, die nach dem Prinzip der kollektiven Gleichbehandlung beschult wird, erfährt durch diese „Gleichbehandlung“ eine grobe Benachteiligung.

Für die Mehrheit der zweisprachig aufwachsenden Schülerinnen und Schüler ist der (Deutsch-) Unterricht zugleich Zweitsprachenunterricht. Hinzu kommt, dass die komplexen Lerninhalte des Schulunterrichts in einer der nicht-deutschsprachigen Schülerschaft häufig unzugänglichen Fachsprache vermittelt werden, wodurch viele zweisprachige Schülerinnen und Schüler sich bereits in der Grundschule als unverständlich erleben und frustriert sind.

Häufig werden die erstsprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler weder berücksichtigt noch gefördert. Forschungen haben ergeben, dass die Entwicklung einer altersangemessenen Bildungssprache (cognitive academic language proficiency = CALP) fünf bis sieben Jahre in Anspruch nimmt. Bei Schülerinnen und Schülern mit nicht gefestigten Kompetenzen in der Erstsprache ist die Erwerbsdauer wesentlich länger. Daher erscheint es mehr als naheliegend, die zweisprachig aufwachsende Schülerschaft rechtzeitig in ihren erstsprachlichen Fähigkeiten zu stärken, d. h. eine kombinierte Spracherziehung anzustreben (vgl. hierzu Sprachförderung unter Berücksichtigung herkunftssprachlicher Fähigkeiten).

Des Weiteren belegen Studien, dass die Struktur der jeweiligen Herkunftssprache der Schülerinnen und Schüler den Erwerb der Zweitsprache nachweislich beeinflusst.

Der Einfluss der Erstsprache auf den Erwerb der Zweitsprache wird in der Zweitspracherwerbsforschung sehr kontrovers diskutiert. Dennoch herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass die Erstsprache während des Zweitspracherwerbsprozesses nicht gänzlich ausgeblendet werden kann:

*Im Kopf des oder der Lernenden werden die sprachlichen Daten der neuen Sprache mit den bekannten Daten abgeglichen, und zwar mehr oder weniger bewusst. [...] Dies ist keine bloße Behauptung und kein bloßes Aufwärmen der Kontrastivhypothese, sondern gültiger Befund neuer Forschungen. (Oomen-Welke 2008, S. 33)*

Besonders deutlich ist der Einfluss der Erstsprache bei Sprachmischungen zu beobachten, wenn Lerner ihr vorhandenes erstsprachliches Wissen auf die Zweitsprache übertragen. Dieser Vorgang wird als Transfer bezeichnet, das Resultat des Transfers als Interferenz (Jeuk 2010, S. 42).

So schreibt beispielsweise ein türkisch-deutschsprachiger Hauptschüler (Klasse 6):

*An einen wunderschönen Morgen ging Herr Müller und sein Sohn in den See [...] Herr Müller hat auf sein Sohn gehört und war einferstanden und brachten den Fisch wieder zum See. Herr Müller lasste den Fisch in den Wasser [...]*

Im obigen Textausschnitt werden Interferenzen insbesondere auf morphologischer Ebene erkennbar. So taucht beispielsweise die Konstruktion *\*in den See* auf, d. h. der Schüler verwendet hier die falsche Präposition. Betrachtet man die türkische Übersetzung *göle* der rekonstruierten richtigen Version *an den See*, so wird ersichtlich, dass es nur eines Wortes im Türkischen bedarf, um die deutsche Entsprechung bestehend aus Präposition + dekliniertem bestimmten Artikel + Nomen auszudrücken. Die türkische Form *göle* besteht aus dem Nomen *göl* (=See) und der türkischen Dativendung *-e*, die die lokale Funktion der Richtung übernimmt. Da es im Türkischen weder Präpositionen noch Artikel (kein Genus) gibt, wird der Schüler gleich mit zwei Hürden konfrontiert: Die richtige Präposition muss gewählt und zugleich der entsprechende Präpositionalkasus gebildet werden.

Die Schwierigkeiten mit den Präpositionen spiegeln sich im selben Text auch in den folgenden Konstruktionen wider: *\*und brachten den Fisch wieder zum See* und *\*in den Wasser*.

Da das Türkische eine agglutinierende Sprache ist, d.h. alle grammatischen Formen durch entsprechende Endungen (Morpheme) angezeigt werden, unterscheidet es sich wesentlich von der deutschen Sprache, die dem Prinzip der Flexion folgt. So können insbesondere im morphologischen Bereich bei zweisprachig türkisch-deutsch aufwachsenden Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten verzeichnet werden.

Auch wenn sich nicht alle Lernschwierigkeiten auf Sprachunterschiede zwischen den beteiligten Sprachen zurückführen lassen, ist eine kontrastiv linguistische Sicht- und Vorgehensweise für die Interpretation möglicher Interferenzen und – noch viel entscheidender – für die Konzeption eines Unterrichts, der der zweisprachigen Schülerschaft gerecht wird, unumgänglich.

### 3.3.1 Sprachförderung unter Berücksichtigung herkunftssprachlicher Fähigkeiten

Die Frage, ob es sich bei einer sprachlichen Abweichung um einen Transferfehler handelt, kann – wie bereits angeführt - nur durch eine kontrastive Vorgehensweise beantwortet werden. Dabei wird nicht vorausgesetzt, dass Lehrerinnen und Lehrer über ein fundiertes Wissen in den (sehr unterschiedlichen) Herkunftssprachen ihrer Schülerinnen und Schüler verfügen, sondern vertraut sind mit den grundlegenden Strukturmustern: Wie groß bzw. wie gering sind die strukturellen Unterschiede in Erst- und Zweitsprache? Tauchen bestimmte sprachliche Abweichungen gehäuft auf? Wenn ja, in welchen Bereichen und wie sehen die entsprechenden erstsprachlichen Konstruktionen aus?

Eine differenzierte Ursachenerklärung könnte durch die Zusammenarbeit mit den muttersprachlichen Lehrkräften gesichert werden. Durch solch eine Vorgehensweise könnte zudem gewährleistet werden, dass die im Regelunterricht durch sprachliche Hürden entstandenen Verständnisprobleme der Schülerinnen und Schüler im muttersprachlichen Unterricht im Medium der jeweiligen Herkunftssprache erklärt werden könnten.

Das folgende Schaubild stellt eine mögliche Vorgehensweise für eine angemessene zweitsprachliche Förderung dar<sup>32</sup>:

---

<sup>32</sup> Entnommen aus: Tunç, S. (2012): Der Einfluss der Erstsprache auf den Erwerb der Zweitsprache.

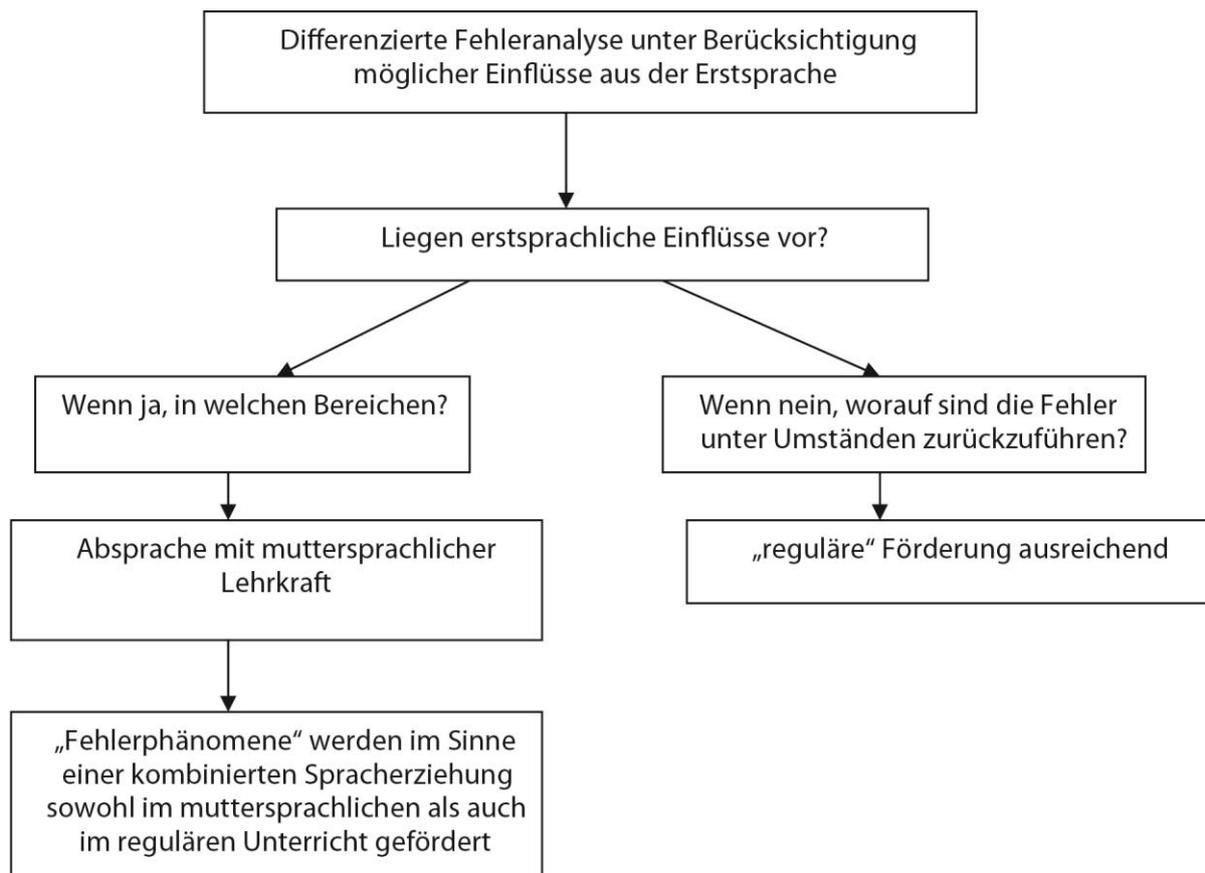


Abbildung 1: Fehleranalyse und Sprachförderung unter Berücksichtigung möglicher Einflüsse aus der Erstsprache (Quelle: Tunç 2012).

### 3.3.2 Linguistische Interdependenz und ihre Folgen für den Erwerb und die Entwicklung der kognitiv-akademischen Sprachkompetenz und der Schulleistung

Neben dem Einfluss rein struktureller Merkmale der Erstsprache auf den Zweitspracherwerbsprozess stellt das Niveau der jeweiligen Erstsprache zum Zeitpunkt des Zweitspracherwerbs eine weitere entscheidende Einflussgröße für die Entwicklung der kognitiv-akademischen Sprachkompetenz und den damit verbundenen Schulerfolg dar.

Durch eine mangelhafte erstsprachliche Kompetenz können verschiedene Lernschwierigkeiten eintreten, die sich bereits in den ersten Schuljahren bemerkbar machen können, wenn das zweisprachig aufwachsende Kind nun zum ersten Mal mit der schulischen Lesesozialisation konfrontiert wird. Das Nicht-Erreichen einer angemessenen Lesekompetenz hat zur Folge, dass auch die schriftsprachlichen Fähigkeiten stark beeinträchtigt werden. Die mangelhafte Beherrschung dieser Grundfähigkeiten führt zu einer Lernverzögerung im kognitiv-akademischen Sprachbereich, zumal dessen Entwicklung in Wechselwirkung mit dem Erwerb von Lesen und Schreiben steht. Ferner ist bei einer unterentwickelten Erstsprache die kognitiv-akademische Sprachentwicklung im Bereich der Begriffsbildung gefährdet. Der Erwerb und die Entwicklung des Wortschatzes zeichnen sich vor und während der Grundschulzeit primär durch die Bildung von Alltagsbegriffen aus, die auf der sinnlichen Wahrnehmung basieren (Fthenakis et al. 1985, S. 54).

Daher erscheint es besonders wichtig, bereits in den ersten Jahren der Alphabetisierung zweisprachige Kinderbücher zur Verfügung zu stellen und auch die Eltern dahingehend zu sensibilisieren. Dies setzt auch voraus, dass erstsprachliche Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler beim Lehren der Zweitsprache genutzt werden. In Anlehnung an die UNESCO-Empfehlungen vom Jahre 1953 und 2003 hebt auch Romaine (2009) die Schwierigkeit des schulischen Lernens in einer noch nicht ausgebildeten Zweitsprache hervor:

*As far as mother tongue teaching is concerned, UNESCO advises that it should cover teaching both of and through this language for as long as possible. Learning through a language other than one's own presents a double burden. Not only must new knowledge be mastered, but another language as well. (Romaine 2009, S. 379)*

Ein weiterer erschwerender Faktor für die Ausbildung der akademisch-kognitiven Sprachkompetenz ist „die Reduktion der Problemlösungsfähigkeit unter Bedingungen, bei denen Informationen in der schwächer entwickelten Sprache gegeben werden. Dazu trägt bei, dass Problemlösen in einer Zweitsprache hohen Stress auslösen kann“ (Fthenakis et al. 1985, S. 55).

Da die Zweitsprache selbst (noch) Lerninhalt ist und die Schülerinnen und Schüler zu sehr mit dem Erwerb der Sprache beansprucht sind, ist folglich auch der Wissenserwerb auf das Mindeste beschränkt (ebd.). In den ersten Schuljahren kommen die Schülerinnen und Schüler häufig noch mit ihren „grundlegenden interpersonellen Kommunikationsfähigkeiten“ (basic interpersonal communication skills = BICS) aus, deren Erwerb nicht von guter erstsprachlicher Beherrschung abhängt. Zumal der Wissenserwerb im Laufe der Schulzeit zunehmend kontextunabhängiger und abstrakter wird, verschärft sich das Problem in höheren Klassenstufen (ebd.). Auch Genesee (1994) erinnert in diesem Zusammenhang an das Abhängigkeitsverhältnis von Sprache und Kognition:

*The interdependence between language and cognition becomes especially important in the higher grades, where more and more of the academic goals become abstract and dependent on language for their acquisition (in mathematics, science and history, for example). (Genesee 1994, S. 4)*

Nach Fthenakis et al. (1985) befinden sich Schülerinnen und Schüler mit unzureichenden zweisprachlichen Fähigkeiten folglich in einem „Teufelskreis“ (vgl. Abb. 2), dem sie häufig aufgrund mangelnder bzw. nicht angemessen ausgerichteter sprachlicher Förderung nur sehr schwer entkommen.

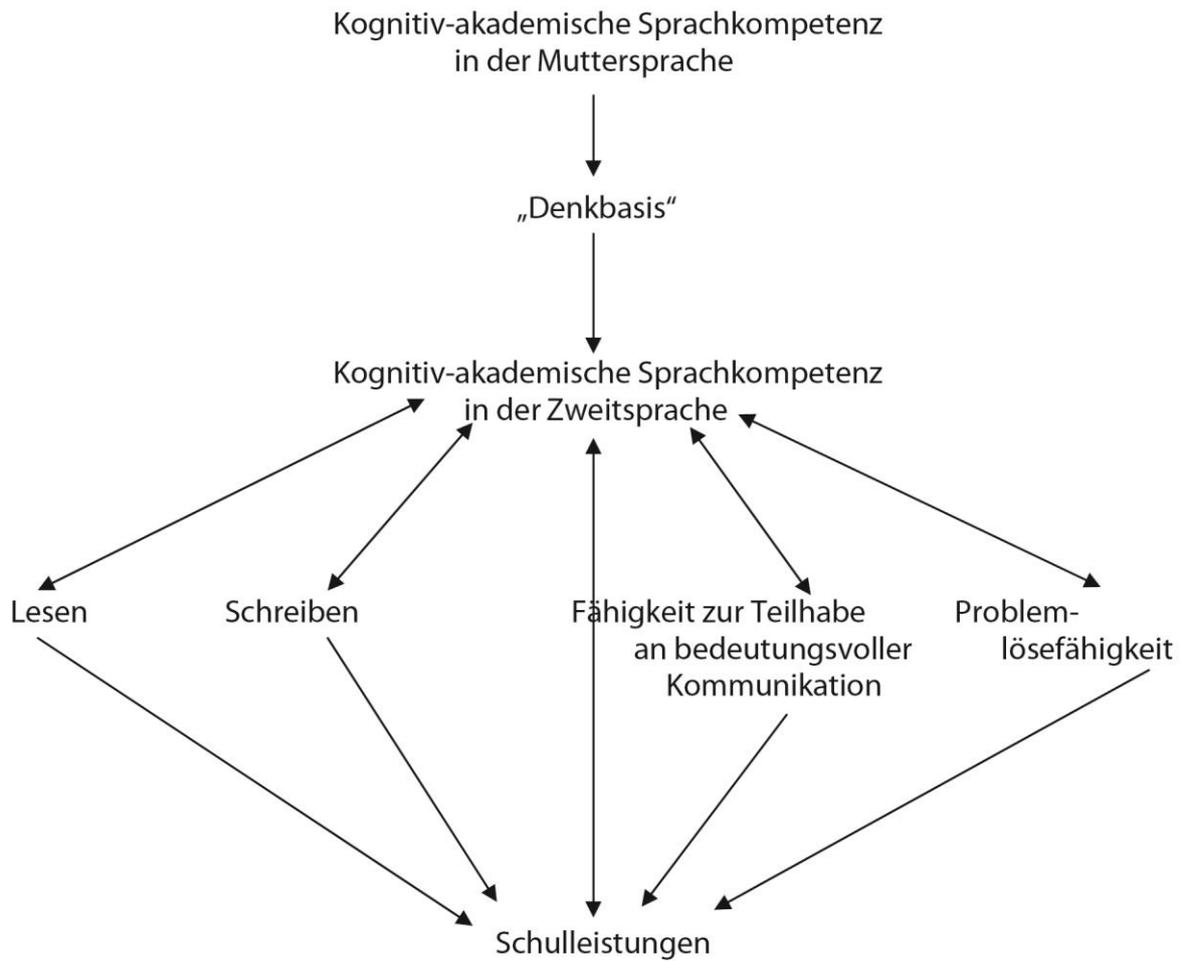


Abbildung 2: Aus einer reduzierten kognitiv-akademischen Sprachkompetenz in der Erstsprache resultierender Teufelskreis<sup>33</sup> (Quelle: S. Tunç)

### 3.3.3 Konsequenzen und Ausblick

Für die schulische Alltagspraxis bedeutet dies konkret, durch angemessene Unterstützungsangebote die Schülerinnen und Schüler in ihrem Zweitspracherwerbsprozess nicht „alleine“ zu lassen. Neben der Wichtigkeit einer fundierten zweitsprachlichen Förderung, auf die im Folgenden eingegangen werden soll, kann den Lernenden im schulischen Alltag durch einfache Mittel geholfen werden. Ein Beispiel hierfür sind die häufig sprachlich viel zu komplex gestellten Arbeitsaufträge, die sich problemlos einfacher und vor allem verständlicher gestalten lassen. Die oftmals gerne verwendeten langen Nebensatzkonstruktionen lassen sich ohne großen Aufwand in kürzere und verständlichere Sätze umwandeln.

Die Erfahrung hat gezeigt, dass sprachlich benachteiligte Schülerinnen und Schüler – hierzu zählen auch einsprachige – bereits bei den Arbeitsaufträgen sprachlich „aussteigen“, da diese entweder zu kompliziert formuliert sind bzw. zu viele Fachbegriffe enthalten. Insbesondere im Fach Mathematik wird immer wieder deutlich, dass Schülerinnen und Schüler auch mit sprachlichen Schwierigkeiten die Aufgaben an und für sich lösen könnten (sprich mathematisches Verständnis vorhanden ist), jedoch durch das Nichtverstehen der Arbeitsaufträge (v. a. längerer Textaufgaben)

<sup>33</sup> In Anlehnung an Fthenakis et al. 1985, S. 56.

erst gar nicht dazu befähigt werden, die Aufgaben berechnen zu können. Wichtig erscheint es daher, als Lehrkraft zunächst ein Bewusstsein für diese Problematik zu entwickeln, um überhaupt angemessen reagieren zu können. Ziel einer pädagogisch wertvollen und gerechten Arbeit sollte es sein, die gestellten Arbeitsaufträge an die sprachlichen Ausgangsbedingungen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler anzupassen.

Die Wichtigkeit einer kontrastiven Vorgehensweise bei der zweitsprachlichen Förderung wird von einigen Forschern seit Jahren gefordert, findet jedoch in der Lehrkräfteausbildung und folglich in der schulischen Praxis immer noch keine angemessene Beachtung.

Sprachförderkonzepte, die die erstsprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler unter Submersionsbedingungen<sup>34</sup> gänzlich ausblenden, sind weder erfolgversprechend, noch entsprechen sie einem zeitgemäßen Umgang mit Mehrsprachigkeit.<sup>35</sup>

Eine „Reise durch die bunte Welt der Sprachen“<sup>36</sup> bietet *Das mehrsprachige Klassenzimmer* von Krifka et. al., erschienen 2014 im Springer Verlag. Das allen Schulen vorliegende Werk bietet ein wertvolles Überblickswissen über die folgenden Herkunftssprachen: Albanisch, Arabisch, Bosnisch, Bulgarisch, Chinesisch, Englisch, Französisch, Griechisch, Hebräisch, Hindi, Italienisch, Japanisch, Koreanisch, Kroatisch, Kurdisch, Persisch, Polnisch, Portugiesisch, Romani, Rumänisch, Russisch, Serbisch, Spanisch, Tschechisch, Türkisch, Ukrainisch, Urdu und Vietnamesisch. Zudem wird anschaulich und vor allem gut verständlich dargestellt, mit welchen Schwierigkeiten bei den Deutschlernenden mit der jeweiligen Sprache im Zweitspracherwerbsprozess unter Umständen zu rechnen und worauf diese zurückzuführen sind. Besonders hervorzuheben sei in diesem Zusammenhang, dass *Das mehrsprachige Klassenzimmer* den Anspruch erhebt, auch für Laien zugänglich zu sein und diesem auch gerecht wird. Das wiederum bedeutet, dass sich dieses Werk nicht nur an Sprachwissenschaftler und/oder Deutschlehrkräfte richtet, sondern für Lehrende aller Fächer geeignet ist.

### 3.3.4 Quellen

Barkowski, H., Krumm, H.-J.: Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen 2010.

Fthenakis, W. E., Sonner, A., Thrul, R. und Walbinger, W.: Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. München 1985.

Genesee, F.: Educating second language children. The whole child, the whole curriculum, the whole community. Cambridge 1994.

Jeuk, S.: Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung. Stuttgart 2010.

<sup>34</sup> Submersion bezeichnet eine Situation, in der eine Zweitsprache gelernt wird, ohne dass die Herkunftssprache der Lernenden anerkannt und berücksichtigt wird. Die Teilnahme am Unterricht im Medium der Zweitsprache ist dabei oft nicht erfolgreich (Definition entnommen aus: Barkowski; Krumm 2010, S. 324).

<sup>35</sup> Vgl. hierzu den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen: Sprachenpolitische Ziele des Europarats (Kap. 1.2, S. 15), worin festgeschrieben wird, „dass das reiche Erbe der Vielfalt der Sprachen und Kulturen in Europa ein wertvoller gemeinsamer Schatz ist, den es zu schützen und zu entwickeln gilt [...]“

<sup>36</sup> Krifka et. al (2014): *Das mehrsprachige Klassenzimmer*. Über die Muttersprachen unserer Schüler. Im Vorwort, S. 6

- Krifka, M., Błaszczak, J., Leßmöllmann, A., Meinunger, A., Stiebels, B., Tracy, R. und Truckenbrodt, H. (Hrsg.): Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Sprachen unserer Schüler. Berlin, Heidelberg 2014.
- Oomen-Welke, I.: Deutsch und andere Sprachen im Vergleich. In Ahrenholz, B., Oomen-Welke, I.: Deutsch als Zweitsprache. (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Handbuch in XI Bänden, hrsg. v. Winfried Ulrich, Bd. 9). Baltmannsweiler 2008, S. 33–48.
- Romaine, S.: Language, culture, and identity issues across nations. In Banks, J. (ed.): Routledge International Companion to Multicultural Education. London 2009. Chapter 27, S. 373–384.
- Rösch, H.: Mitsprache. Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe I. Grundlagen. Übungsideen. Kopiervorlagen. Braunschweig 2007.
- Sheils, J., Trim, J., North, B., Coste, D.: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen. Hrsg. vom Goethe-Institut, der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und dem österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK). Berlin u. a. 2001.
- Tunç, S.: Der Einfluss der Erstsprache auf den Erwerb der Zweitsprache. Eine empirische Untersuchung zum Einfluss erstsprachlicher Strukturen bei zweisprachig türkisch-deutschen, kroatisch-deutschen und griechisch-deutschen Hauptschülern und Gymnasiasten. Münster, New York, München, Berlin 2012.
- UNESCO: The Use of Vernacular Languages in Education. Paris 1953.
- UNESCO: Education in a multilingual world. Paris 2003.

## 4 Anregungen und Methoden für alle Fächer

### 4.1 Kooperative Lernformen: Ein Beitrag zur Sprach- und Integrationsförderung

Jugendliche mit Migrationshintergrund sind, was den Bildungserfolg in deutschen Schulen anbelangt, immer noch benachteiligt. Mehrere Studien haben dies belegt (vgl. Pisa-Konsortium Deutschland 2007, S. 26).

Die Ursachen dafür sind vielfältig. Sie liegen zum Teil im Selbstbild der Kinder und Jugendlichen, zum Teil an der Haltung der Lehrenden und zum Teil an der methodischen Ausrichtung des Unterrichts. In diesem Kapitel sollen kooperative Lernformen als eine wirksame Möglichkeit dargestellt werden, wie Lernende mit und ohne Sprachförderbedarf gemeinsam erfolgreich lernen können.

#### 4.1.1 Was bedeutet „kooperatives Lernen“?

In kooperativen Lernformen soll jedes Individuum einen eigenen, aktiven Beitrag leisten und kann sich nicht hinter der Gruppe verstecken. Dies wird dadurch erreicht, dass jedes Gruppenmitglied Verantwortung für eine Teilaufgabe trägt, das Gruppenziel aber nur gemeinsam erreicht werden kann. Die Gruppe wird also als eine Einheit betrachtet, deren Leistung als Gesamtheit gewürdigt wird, sodass keine Wettbewerbsverhältnisse nach außen entstehen. Die Leistungen einzelner Lerner bleiben jedoch als solche sichtbar und werden in einem Feedback gewürdigt. Aufgaben werden so strukturiert, dass zur Lösung ein sprachlicher Austausch nötig ist. So braucht jedes Gruppenmitglied neben fachlichem Wissen auch soziale Kompetenzen, um erfolgreich arbeiten zu können. Im Mittelpunkt stehen der sprachliche Austausch von Ergebnissen sowie die Reflexion über den Arbeitsprozess. So schafft das kooperative Lernen nicht nur Gelegenheit zur Kommunikation, sondern gibt einzelnen Lernern langfristig Vertrauen in ihr eigenes Potenzial und verhindert negative Selbstzuschreibungen (vgl. Johnson et al. 1983 sowie 2005).

#### Vorüberlegungen zum kooperativen Lernen im Unterricht

In einer internationalen Studie wurden Prozesse und Strukturen in der schulischen Umgebung genauer untersucht, die nachteiligen Einfluss auf den Bildungserfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund nehmen können (vgl. Schofield 2006).

Im Wesentlichen wurden drei Hemmnisse erkannt:

Erstens sind dies negative stereotype Selbstzuschreibungen, z. B. im Hinblick auf die eigenen intellektuellen Fähigkeiten. Das kann bei Schülerinnen und Schülern mit Sprachförderbedarf dazu führen, dass sie sich zurückziehen und langfristig Herausforderungen vermeiden.

Zweitens wurden sogenannte Erwartungseffekte beobachtet. Darunter ist zu verstehen, dass sich Lehrkräfte ein Bild von ihren Schülerinnen und Schülern machen und diese bewusst oder unbewusst als „gute“ oder „schlechte“ Schüler kategorisieren, wobei der Faktor Migrationshintergrund einen negativen Einfluss auf die Beurteilung hat. Dies führt dazu, dass Lehrkräfte diesen Lernenden weniger anspruchsvolle Aufgaben geben, was eine Weiterentwicklung ebenso hemmt wie die selbst empfundene Geringschätzung der Leistungsfähigkeit.

Drittens wurde beobachtet, dass Schülerinnen und Schüler, die in homogene, leistungsschwächere Gruppen eingeteilt wurden, nicht ausreichend gefördert werden.

Diese Erkenntnisse können genutzt werden, um einen wertschätzenden, motivierenden und erfolgreichen Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe zu planen und durchzuführen.

Über diese genannten Einflussfaktoren hinaus muss immer bedacht werden, dass vor allem die Beherrschung der Unterrichtssprache für den Bildungserfolg entscheidend ist, was ebenfalls durch Studien belegt wurde (vgl. Esser 2006).

Sprachliche Kompetenz ermöglicht zunächst das Naheliegende, dem Unterrichtsinhalt zu folgen und darüber hinaus mit Mitschülerinnen und Mitschülern in der Zielsprache Deutsch zu kommunizieren. Diese sozialen Kontakte sind es wiederum, die dabei helfen können, selbst zugeschriebene stereotype Minderwertigkeitskonzepte zu überdenken und Selbstkonzepte langfristig positiv zu verändern.

Es gilt ein pädagogisches Gesamtkonzept zu finden, das mehr auf „Peer-Learning“ im umfänglichen Sinne setzt, auf soziale Interaktion mit Gleichaltrigen, wenn man Chancengerechtigkeit im deutschen Bildungswesen herstellen möchte. Dazu gehören die Etablierung einer Feedbackkultur, das gemeinsame Bearbeiten von Aufgaben und eine eher prozessorientierte Leistungserhebung, um negative Effekte durch Lehrerzuschreibungen vermindern zu können. Die sozialen Kontaktzeiten zwischen Lernenden mit unterschiedlicher Erstsprache sollten zugunsten des ungesteuerten Spracherwerbs ausgeweitet werden. Dafür bietet die Schule einen idealen Rahmen und das kooperative Lernen als Gesamtkonzept eine ideale Form, da so beide wichtigen Integrationsfaktoren, die soziale und die strukturelle Integration von Jugendlichen mit Sprachförderbedarf, positiv beeinflusst werden.

#### **4.1.2 Binnendifferenzierung durch kooperative Lernformen im Unterricht**

Durch den hohen Grad an Schüleraktivierung sind kooperative Lernformen gerade in heterogenen Lerngruppen sinnvoll, um eine binnendifferenzierte Förderung zu ermöglichen. Lernende arbeiten zwar an denselben Aufgaben, erhalten jedoch durch das Prinzip der Verlangsamung und durch die verbalisierte Auseinandersetzung mit einem Thema die Möglichkeit, bei Verständnisschwierigkeiten nachzufragen und im Dialog mit anderen Lernenden Ergebnisse zu überprüfen und ggf. Gedankengänge zu hinterfragen. So kann sowohl der leistungsstärkere als auch der leistungsschwächere Lernende von diesem unterrichtlichen Arrangement profitieren. Erworbene Sprachmuster werden ungezwungener und häufiger angewendet, die muttersprachlichen Mitschülerinnen und Mitschüler dienen als Sprachvorbilder (vgl. Lanphen 2006, S. 76 f).

Ähnlich argumentiert auch Hattie in seiner Metaanalyse „Visible Learning“, wenn er von der hohen Effektstärke des „Peer-Learning“ spricht (vgl. Hattie 2013, S. 126).

Durch die Schülerorientierung ergibt sich darüber hinaus für die Lehrperson die Möglichkeit, prozessorientiert zu diagnostizieren, um einzelne Lernende fachlich zu begleiten und individuell zu unterstützen. So können z. B. Lesekompetenzen, Präsentationstechniken und nicht zuletzt die

Reflexion über das eigene Lernen (metakognitive Strategien) gezielt geübt werden.<sup>37</sup> Damit liefert kooperatives Lernen einen wichtigen Beitrag, um personalisierte Konzepte der Förderung im Sprachbereich und das wichtige gemeinsame kommunikative Lernen innerhalb einer heterogenen Gruppe auszubalancieren.

### **Die fünf Grundelemente des kooperativen Lernens**

(vgl. Johnson; Johnson; Holubec 2005)

#### **1. Positive Interdependenz:**

Es gibt ein klares Gruppenziel. Jedes Gruppenmitglied trägt die Verantwortung für das Arbeiten und Lernen der gesamten Gruppe, weil das jeweilige Gruppenziel nur gemeinsam erreicht werden kann. Auch deshalb werden innerhalb der Arbeitsgruppe keine Wettbewerbsverhältnisse geschaffen, um den einzelnen Lernenden Vertrauen in ihr eigenes Potenzial zu geben und negative Selbstzuschreibungen zu verhindern (Vgl. Johnson und Johnson; Maruyama 1983).

#### **2. Eigen- und Gruppenverantwortung:**

Jedes Individuum leistet seinen eigenen Beitrag und kann nicht in einer anonymen Masse abtauchen. Eine Einzelleistung bleibt auch als solche sichtbar und wird entsprechend mit einem Einzelfeedback gewürdigt. Dennoch geht es auch darum, zusammen zu arbeiten und einander, wenn erforderlich, zu helfen und zu unterstützen.

#### **3. Direkte Interaktion:**

Dabei müssen die Aufgaben so strukturiert sein, dass zu ihrer Lösung ein echter Austausch in der Gruppe nötig wird. Ganz pragmatisch betrachtet muss nicht nur die Aufgabenstellung einen echten Austausch nötig machen, sondern auch die örtlichen Gegebenheiten müssen so arrangiert sein, dass ein Austausch möglich ist. So sollten die Lernenden nah genug beieinander sitzen, um miteinander sprechen zu können, ohne andere zu stören. Ferner müssen sie entsprechend darin trainiert sein, leise miteinander zu sprechen und sich auf dieses Gespräch fokussieren können, damit in einem einzigen Raum mehrere Gruppen gleichzeitig interagieren können. Hierfür hat sich eine Gruppengröße von drei oder vier Personen als ideal erwiesen (vgl. Lou et al. 1996, S. 423 ff).

#### **4. Soziale Kompetenz:**

Neben fachlichen Kompetenzen braucht jeder Lernende auch soziale Kompetenzen, um erfolgreich in einer Gruppe arbeiten zu können. Er muss beispielsweise leise arbeiten können, sich an Gesprächsregeln halten und andere Meinungen akzeptieren können.

#### **5. Gruppenreflexion:**

Die Gruppenmitglieder besprechen, wie gut sie ihre Ziele erreicht haben und ob die Arbeit innerhalb der Gruppe gewinnbringend war. Sie denken also über ihre Arbeitshaltung und ihre Arbeitsstrategien nach. Dadurch werden metakognitive Strategien gefördert.

<sup>37</sup> Wie wichtig diese metakognitiven Strategien für das gelingende Lernen sind, insbesondere auch das Sprachenlernen, wird in den Beiträgen von Pierre-Yves Martin (1999) und Wai Meng Chan (2000) eindrücklich beschrieben.

### 4.1.3 Konkrete Umsetzung im Unterricht

Kooperatives Arbeiten stellt ein didaktisch-methodisches Gesamtkonzept dar, das einzelne Arbeitsphasen bewusst verknüpft und dadurch positive Lerneffekte auf verschiedenen Ebenen erzielt.

- 1. Schritt: Think-Phase  
Lernen ist ein individueller Konstruktionsprozess. Jeder Lernende muss die Gelegenheit erhalten, eigene Wissens- und Bezugsnetze bewusst aufzurufen, um neue Informationen damit in Beziehung setzen zu können. Insbesondere in Gruppen, in denen verschiedene sprachliche Kompetenzen und kulturelle Prägungen aufeinandertreffen, bietet diese Einzelarbeitsphase die Möglichkeit, an eigenes Vorwissen, an Gefühle und Erlebnisse anknüpfen zu können (Konstruktion). Verschiedene Methoden des kooperativen Lernens unterstützen diesen Prozess.
- 2. Schritt: Pair-Phase  
Im Anschluss an die Einzelarbeitsphase sollen die Lernenden ihre Gedanken mit anderen austauschen. Dies kann innerhalb einer Partnerarbeit erfolgen oder auch innerhalb einer kleineren Gruppe, deren optimale Größe bei drei bis vier Teilnehmenden liegt (vgl. Lou et al. 1996). Subjektive Gedanken und Lösungsvorschläge müssen in dieser Phase zumindest so versprachlicht werden, dass sie für andere verständlich und nachvollziehbar sind. Im günstigen Fall führt dies umgekehrt beim Einzelnen dazu, dass er seine eigenen Gedanken konkretisiert und dadurch seine innere geistige Ordnung restrukturiert. Zusätzlich trainieren Lernende in dieser Phase, anderen zuzuhören, deren Gedanken mental nachzuvollziehen und Alternativen bzw. Widersprüche zu ihren eigenen Gedanken wahrzunehmen und ggf. aufzugreifen (Ko-Konstruktion<sup>38</sup>).
- 3. Schritt: Share-Phase  
In dieser Phase werden die Ergebnisse innerhalb der gesamten Lerngruppe präsentiert. Hier bieten sich erneut Möglichkeiten, eigene Gedankenkonstrukte mit anderen zu vergleichen, zu reorganisieren und anderen verständlich darzustellen (Ko-Konstruktion).

Auf eine solchermaßen strukturierte Gruppenarbeit kann auch eine erneute Einzelarbeitsphase folgen, in der wiederum Fragestellungen, die in der Gruppenphase aufgetreten sind, in einer weiteren Denk- und Handlungsspirale inhaltlich und sprachlich vertiefend bearbeitet werden.

### 4.1.4 Die Rolle der Lehrkraft im kooperativen Unterricht

Beim kooperativen Unterricht verändert sich die Lehrerrolle. Die Lehrkraft gibt den kooperativen Lernprozessen einen Rahmen. Sie initiiert, sie unterstützt Lernprozesse und schließt sie ab. Dabei nimmt sie die Lernausgangslagen in den Blick, organisiert und moderiert die Lernsituation und begleitet und unterstützt die Schülerinnen und Schüler beim aktiven Lernen (vgl. Green 2007, S. 98).

---

<sup>38</sup> Ko-Konstruktion: Ergebnisse mit anderen abgleichen. Diese Auseinandersetzung, die Phase der Ko-Konstruktion von Wissen, führt zur Bestärkung oder zur Korrektur der eigenen kognitiven Annahmen.

Zunächst muss die Lehrkraft in der Klasse die Voraussetzungen schaffen, dass die Schüler effektiv in Gruppen arbeiten können. Das heißt, die Lehrkraft integriert die Basiselemente des kooperativen Lernens in das Leben der Klassengemeinschaft.

Eine positive Abhängigkeit der Gruppenmitglieder untereinander und eine individuelle Verantwortlichkeit des Einzelnen sind für eine gelingende Gruppenarbeit und einen gelingenden Lernprozess entscheidend.

Klarheit und Struktur der Lernsituation sind Voraussetzung für einen gelingenden kooperativen Unterricht. Das bedeutet, dass die Lehrkraft im Vorfeld wichtige Entscheidungen trifft (vgl. Wehr 2010, S. 21). Wie werden die Gruppen gebildet? Wie setzen sich die Gruppen zusammen? Welche Aufgaben sind vorgesehen? Dazu gehören auch eine präzise Zielsetzung sowie sämtliche Vorbereitungen bezüglich Raum, Material, Medien u. a.

Das kooperative Lernen bietet die Chance, die Jugendlichen miteinander ins Gespräch zu bringen. Dies bietet gerade für Schülerinnen und Schüler verschiedener Erstsprachen die Möglichkeit der aktiven Sprachpraxis. Bei der Unterrichtsplanung und -organisation für Lernende mit unterschiedlichen Erstsprachen ist immer zu bedenken, dass die Lehrkraft eine wichtige „Input-Provider-Rolle“ einnimmt (vgl. Keßler 2005, S. 280) und (Sprach-)Vorbildfunktion hat. Im kooperativen Unterricht setzen sich die Jugendlichen mit dem Lerngegenstand aktiv auseinander. Sie tauschen sich aus, entwickeln gemeinsam Lösungen und erweitern ihren Horizont. Sie sprechen, erwerben Wissen und erweitern ihre Kompetenzen. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten in kleinen Gruppen eng zusammen, sie brauchen sich gegenseitig. Dabei haben sie eine gemeinsame Aufgabe und jeder trägt seinen Teil zum Gelingen bei. Die Schülerinnen und Schüler tauschen sich aus, sie besprechen sich, sie beraten sich gegenseitig, sie helfen einander und begegnen sich gleichwertig. Die Rolle der Lehrkraft ist dabei zu beobachten, zu unterstützen, zu regulieren, zu ermutigen und die Gruppenprozesse ganzheitlich im Blick zu haben (vgl. Green 2007, S. 101). Sie steht den Lernenden als Ansprechpartnerin, aufmerksame Beobachterin und individuelle Beraterin während Gruppenarbeitsphasen zur Seite.

Die Lehrerin oder der Lehrer bietet den Rahmen für aktives Lernen, sprachlichen Austausch und individuelles Lernen. Gegenseitiger Respekt und Einfühlungsvermögen helfen dabei, sprachliche Hürden zu überwinden und die soziale Integration des einzelnen Schülers und der einzelnen Schülerin zu unterstützen.

Die Qualität der Lernprozesse zeigt sich in der Reflexion. Es ist Aufgabe der Lehrkraft, diese in den Blick zu nehmen. Was ist gelungen und warum? Was ist nicht gelungen und weshalb? Was hat warum funktioniert? Die Schülerinnen und Schüler evaluieren ihre eigene Arbeit in der Gruppe. Die Ergebnisse transparent zu machen und für weitere kooperative Unterrichtsstunden konstruktiv zu nutzen, ist eine weitere wichtige Aufgabe der Lehrkraft. Ziel ist, die Schülerinnen und Schüler auf dem Weg zum selbstwirksamen und selbstverantwortlichen Lernen zu unterstützen.

#### 4.1.5 Aufbau von Kompetenzen durch Methoden des kooperativen Lernens

##### Aufbau sozialer Kompetenzen

Das kooperative Lernen fördert das Miteinander innerhalb einer Lerngruppe. Teamfähigkeit kann im Unterricht jedoch nicht stillschweigend vorausgesetzt werden. Subjektive Vorstellungen unterscheiden sich zum Teil deutlich von dem, was in der Gruppe gemeinsam erarbeitet wird. Die konstruktive Zusammenarbeit mit anderen muss geübt werden. Beispielsweise kann das Flüstern regelmäßig in unterschiedlichen Austauschphasen im Unterricht trainiert werden. Das Zuhören kann geübt werden durch das gemeinsame Lesen einer Geschichte: Einer liest, der andere hört zu und fasst das Gehörte zusammen. Regeln für die Gruppenarbeit können gemeinsam erarbeitet und dann im Klassenraum für alle sichtbar ausgehängt werden.

Diese Methoden sind für alle Lerngruppen sinnvoll, ganz besonders jedoch, wenn Kinder und Jugendliche mit verschiedenen Begabungen und unterschiedlicher sprachlicher und kultureller Prägung zusammen lernen und arbeiten.

##### Aufbau von Lernkompetenz

Inhalte gleich welcher Art werden meist besser verstanden und können leichter durchdrungen werden, wenn sie visualisiert sind (z. B. durch Mindmaps oder durch die Strukturlegetechnik) und wenn im Anschluss darüber gesprochen wird. In einer ersten Phase notieren sich die Gruppenmitglieder Stichworte zum gelesenen Text z. B. auf Haftnotizen/Klebezetteln. Zunächst legt jedes Gruppenmitglied für sich eine Struktur, die Verbindungen und innere Zusammenhänge sichtbar macht, um sich in einem nächsten Arbeitsschritt mit den anderen Gruppenmitgliedern über deren Vorschläge auszutauschen. Eventuelle Veränderungen, die im Gespräch einleuchten, können nach dieser Phase noch vorgenommen werden. Eine Variante dieser Methode besteht darin, dass die Strukturierungshilfe des Flussdiagramms vorgegeben wird, um eine Chronologie oder Kausalkette darzustellen. Insbesondere auch für Gruppenmitglieder, die sprachliche Schwierigkeiten haben, kann diese Methode sehr hilfreich sein, weil sie innertextliche Bezüge sichtbar macht und hilft, gezielt Schlüsselwörter aus einem Text zu entnehmen, um diesen dann zu verstehen.

##### Kooperative Aktivierung von Vorwissen

Alle Gruppenmitglieder kommen mit einem bestimmten inhaltlichen und sprachlichen Vorwissen in die Gruppe, das man aktivieren sollte, um bessere Lernerfolge zu erzielen. Eine mögliche Strategie zur Aktivierung des Vorwissens im Sinne eines *Scaffolding*<sup>39</sup> kann Brainstorming oder die Placemat-Methode sein: Jede Gruppe erhält einen großen Bogen Papier<sup>40</sup>. Der Bogen wird so aufgeteilt, dass jedes Gruppenmitglied ein eigenes Feld erhält. In der Mitte bleibt ein Feld für das Gruppenergebnis frei. In einer ersten Phase notieren die Lernenden ihre Gedanken, Erkenntnisse oder Fragen zum gestellten Thema in ihrem eigenen Feld. In der zweiten Phase (Austauschen) sprechen die Gruppenmitglieder über ihre Ergebnisse, um so zu einem gemeinsamen Gruppenergebnis zu gelangen. Dieses Ergebnis wird in das zentrale Feld in der Mitte eingetragen, um in der dritten Phase im Plenum als Gruppenergebnis vorgestellt zu werden.

---

<sup>39</sup> Scaffolding: s. Kap. 3.1 und Glossar

<sup>40</sup> Eine Beispielvorlage findet sich auf der Begleit-CD.

### **Kooperative Formen der Präsentation**

Die Ergebnisse werden, nachdem sie in der Gruppe diskutiert wurden, im Plenum präsentiert. Damit diese Präsentationen nicht eintönig werden und die Lernenden allein durch die Form ermüden, kommen vielfältige Präsentationsarten in Frage, wie z. B. ein Galeriegang, ein Marktplatz, bei dem jede Gruppe ihr Ergebnis ansprechend vorstellt, oder durch ein schnelles Blitzlicht, welches das Hauptaugenmerk auf die wesentlichen Erkenntnisse der unterschiedlichen Gruppen lenkt. Außerdem ist die Methode „Einer bleibt, die anderen gehen“ denkbar. Ein Gruppenmitglied wird per Zufall bestimmt. Dieses präsentiert am Tisch die Arbeit der Gruppe. Die anderen Gruppenmitglieder begeben sich auf einen Rundgang und hören sich die Präsentationen an den anderen Tischen an. Sie machen sich dabei Notizen, denn sie haben im Anschluss daran die Aufgabe, der Mitschülerin bzw. dem Mitschüler, die/der am Tisch zurückgeblieben ist, über die Ergebnisse der anderen Gruppen zu informieren.

### **Reflexion als Bestandteil des kooperativen Lernens**

Die Reflexion über einen Arbeitsprozess eröffnet so viel Lernpotenzial wie der Prozess selbst, indem über wichtige Strategien für gelingendes Lernen, wie z. B. über die Vorgehensweise, die Durchführung sowie das eigene Methodenrepertoire und dessen Einsatz, nachgedacht wird.

Die Methoden „Zielscheibe“ oder „Fünf-Finger-Rückmeldung“ eignen sich zum Feedback, auch für Lernende mit geringen Sprachkenntnissen. Bei der „Zielscheibe“ wird auf einer Karte das Ziel der Gruppenarbeit notiert und in die Mitte eines Kreises gelegt. Durch die imaginäre Zielscheibe haben die Gruppenmitglieder die Möglichkeit, sich weiter weg oder näher am Kärtchen aufzustellen und so mitzuteilen, wie er/sie mit dem Gruppenprozess zufrieden ist im Hinblick auf das Erreichen des Zieles. Im Falle der „Fünf-Finger-Methode“ ist es möglich, eine Folie mit dem Bild einer Hand auf dem Overheadprojektor zu zeigen. Die Teilnehmenden können dann per Zuruf eine Rückmeldung dadurch zeigen, dass sie einen bestimmten Finger für die Rückmeldung verwenden.<sup>41</sup> Dabei ist darauf zu achten, den Mittelfinger auszusparen, um unliebsame Missverständnisse zu vermeiden, da das Zeigen des Mittelfingers in vielen Kulturen negativ konnotiert ist.

### **Schrittweiser Aufbau kooperativer Arbeitsmethoden**

Kinder und Jugendliche haben verschiedene Schulerfahrungen. Sie sind unterschiedlich schulisch, sozial und kulturell geprägt, kennen ggf. aus ihren Herkunftsländern auch autoritäre Schulsysteme. Manche sind Befehl und Gehorsam gewohnt und reagieren eventuell hilflos untätig oder undiszipliniert in offeneren Formen des Unterrichts. Dies sollte man bei kooperativen Lernformen bedenken. Für die Lehrkraft bedeutet dies, systematisch und behutsam vorzugehen und zunächst mit kurzen Einzelarbeitsphasen zu beginnen, um Partner- und Gruppenarbeit schrittweise einzuführen (vgl. Projekt 8, Landesinstitut für Schule Bremen 1996, S. 24). Gleichzeitig bedarf es häufig weiterer

---

<sup>41</sup> Bei der Fünf-Finger-Rückmeldung ist jeder Finger mit einem bestimmten Frageimpuls verknüpft. Der jeweilige Finger dient als symbolisierendes Medium, um kritische Äußerungen zu einer abgelaufenen Arbeitsphase aufzurufen.  
 Kleiner Finger: Das ist mir zu kurz gekommen..., Ringfinger: Ich bin zufrieden mit ...gut war..., Daumen: Ich fand gut ...tolle Sache..... Quelle: [www.schulentwicklung.nrw.de/methodensammlung/karte.php?karte=027](http://www.schulentwicklung.nrw.de/methodensammlung/karte.php?karte=027), abgerufen am 15.08.2016.

Vorübungen zur Anbahnung sozialer Kompetenzen, die für die kooperative schülergesteuerte Arbeit gebraucht werden.

Eine mögliche Vorübung kann darin bestehen, eine „Kompetenz der Woche“ festzulegen (z. B. Flüstern, Ausredenlassen usw.), deren Bedeutung im Unterricht thematisiert wird und deren Indikatoren festgelegt werden (Woran merkt man, dass...?). Die Lehrkraft dient hier als Vorbild und sollte unbedingt demonstrieren, wie es ist, wenn die besprochene soziale Kompetenz auch tatsächlich praktiziert wird.

Anschließend sollten immer wieder Anlässe geschaffen werden, die das Einüben ermöglichen, um im Anschluss gemeinsam zu reflektieren, ob und inwiefern sich das Arbeitsverhalten maßgeblich verändert hat.<sup>42</sup>

#### 4.1.6 Aufbau von Lesekompetenz durch kooperative Lernformen

Vor allem für Schülerinnen und Schüler, die noch Schwierigkeiten haben, Gelesenes zu verstehen, ist die Förderung von Lesekompetenz ein wesentliches Fundament für den weiteren Lernerfolg.

Dies ist jedoch nicht nur die Aufgabe des Deutschunterrichts, sondern eine Angelegenheit, die in allen Fächern eine Rolle spielen muss, da Lesen ein individueller Konstruktionsprozess ist, in dem der geübte Leser bzw. die geübte Leserin nach einem inhaltlichen Zusammenhang sucht (vgl. Brüning 2006 sowie Willenberg 2003, S. 9–12). Im kooperativen Austausch mit anderen Lernenden können Schülerinnen und Schüler ihre Verstehensschwierigkeiten diskutieren und so gemeinsam mit anderen bearbeiten. Die fortgeschrittene Form dieses gemeinsamen Leseprozesses liegt im reziproken Lesen. Hier nehmen die einzelnen Gruppenmitglieder verschiedene Rollen ein, die sich für den Lese- und Verstehensprozess als bedeutsam erwiesen haben. Ein Gruppenmitglied übernimmt z. B. die Rolle des Fragen-Stellenden, ein Mitglied fasst die gelesenen Inhalte zusammen, ein drittes Gruppenmitglied streicht schwer verständliche Textstellen an und bittet die Gruppe um eine gemeinsame Klärung, während das vierte Gruppenmitglied vorhersagt, was im nächsten Abschnitt des Textes stehen könnte. Der Text wird innerhalb dieses Verfahrens abschnittsweise bearbeitet. Zunächst liest jedes Gruppenmitglied den Abschnitt still, im Anschluss daran wird er gemäß der vorgegebenen Rollen arbeitsteilig bearbeitet.

Diese komplexe kooperative Form der Texterschließung bedarf einer systematisch aufbauenden Anbahnung von Klasse 5 an. Dort sollte mit einfachen Methoden der Texterschließung begonnen werden, die dann systematisch weiter entwickelt werden.

Folgende Stufung sieht Brüning (2006) hier vor:

##### 1) Paarweises Lesen

Ein Lernender liest seinem Gegenüber einen Abschnitt vor, dieses soll das Gelesene im Anschluss mit eigenen Worten paraphrasieren. Für Deutschlernende bietet es sich an, Satzanfänge auf vorbereiteten Kärtchen zur Verfügung zu stellen, die Einstiegshilfen ins Paraphrasieren bieten, wie beispielsweise:

*Im Text geht es um...*

---

<sup>42</sup> Siehe hierfür: Weidner, M. 2/2005. Außerdem hat M. Weidner einen Sozialziele-Katalog als Lehrgang zur Steigerung von Sozialkompetenz mit sämtlichem Schülermaterial erarbeitet. Zu finden ist dieser im Internet: [www.foerderzentrum-bad-toelz.de/attachments/1011\\_Sozialzielekatalog-Begründung-Ziele.pdf](http://www.foerderzentrum-bad-toelz.de/attachments/1011_Sozialzielekatalog-Begründung-Ziele.pdf), abgerufen am 15.08.2016.

*Die Geschichte handelt von folgenden Personen, die ...*

Außerdem ist als Variante auch denkbar, dass der Lernende mit Hilfe von Bildimpulskarten zum Text versucht, einfache Sätze zum Gehörten zu bilden, oder dass die einzelnen Abschnitte mit Wortkarten als Formulierungshilfen entlastet werden. Hier entscheiden die angebotenen Materialien über den Schwierigkeitsgrad der Übung. Das Hauptaugenmerk bei dieser Art zu lesen liegt beim aufmerksamen Zuhören und beim Zusammenfassen des Gehörten zu einem eigenen Text.

Eine Variante hierzu ist, dass beide zunächst still den Text lesen, falls die Vorlesekompetenz einem schnellen Zuhören noch im Weg stünde. Im Anschluss daran fasst ein Lernender das Gelesene zusammen, während die Partnerin oder der Partner zuhört und gegebenenfalls kontrolliert.

## 2) Prinzip des wechselseitigen Lesens und Erklärens in „Murmelgruppen“

Wenn die Lernenden mit der Methode des paarweisen Lesens vertraut sind und es gelingt, dass sie sich über einen Text in Flüsterlautstärke mit ihrem nahe sitzenden Nachbarn unterhalten, wird es allmählich möglich, dass viele Lernende in einem Raum sitzen und in „Murmelgruppen“ an unterschiedlichen Stellen des Unterrichts intensiv miteinander kooperieren. Sie können sich z. B. in einer ersten Phase des Lesens selbstständig Notizen am Rand des Textes machen, um sich anschließend mit ihrer Teampartnerin bzw. ihrem Teampartner auszutauschen.

## 3) Lesestrategien anregen, in Teams zum Austausch auffordern

Lesestrategien sind vielfältig und können beim paarweisen Lesen variantenreich eingeführt werden. Alles hängt hier vom Arbeitsauftrag ab.

Mehrere Lesestrategien, die das Verstehen eines Textes befördern, können hier zur Anwendung kommen. Genannt seien an dieser Stelle:

**Imaginieren:** Welche inneren Bilder entstehen bei mir beim Lesen?

**Reduzieren:** Schlüsselbegriffe unterstreichen und den Text dadurch auf das Wesentliche verdichten

**Elaborieren:** Den Blick weiten durch Paraphrasieren, das Unterteilen in Abschnitte oder gezieltes Fragen nach Unverstandenem

**Assoziieren:** Spontane Kommentare abgeben, mit Erinnerungen an andere Sachverhalte verknüpfen

**Selbstreflexion:** Gefühle beim Lesen erkunden oder über Lernstrategien nachdenken (Frage: „Was hilft mir weiter?“)

**Umwandeln von Texten** in andere Textsorten, Lieder, Mindmaps oder Zeichnungen.

**Kommunizieren:** Strukturlegetechnik zu zweit, sich über den Text und darüber, wie man ihn versteht, gezielt unterhalten

**Schlussfolgern und Urteilen:** Beispielsweise mit Fragen, wie „Was würde wohl passieren, wenn...“ oder „Wie stehst du zu der Aussage?“ (vgl. Willenberg 2003. S. 9 f)

Die hier genannten Anregungen zur Förderung der Lesekompetenz geben einen Überblick, wie Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen sprachlichen und sozialen Voraussetzungen durch kooperative Lernformen gezielt gefördert werden können. Indem sie geeignete Hilfestellungen und passendes Material erhalten, wird ihnen der kommunikative Austausch erleichtert.

Die Lehrkraft sollte bei der Planung jedoch bedenken, dass erstsprachige Schülerinnen und Schüler gegenüber Zweitsprachlernenden häufig im zeitlichen Vorteil sind, da sie Inhalte sprachlich schneller aufnehmen und verarbeiten können. Das kann dazu führen, dass sie während einer Gruppenphase ungeduldig reagieren.

Um diese Situation zu vermeiden, ist die Gestaltung der Erstbegegnung mit einem Text im Vorfeld zu einer Gruppenphase entscheidend: Murmelgruppen und Partnerarbeit ermöglichen, dass Lernende auch in unterschiedlichem Tempo arbeiten können, ohne sich gegenseitig aufzuhalten. Gleichzeitig ist ein gedeihliches Arbeiten in der Gruppe nur dann möglich, wenn soziale Kompetenzen im Vorfeld eingeübt und immer wieder auch eingefordert und vorgelebt werden. So sollte es möglich sein, auch mit vordergründig leistungsschwächeren Lernenden zusammenzuarbeiten. Es soll eine Atmosphäre entstehen, die es jedem Lernenden ermöglicht, eigene Stärken einzubringen.

Dieses Kapitel sollte zeigen, dass kooperative Lernformen und Methoden genau hier ansetzen können: Die Lehrkraft kann neben dem fachlichen Lernen das soziale Miteinander und den wertschätzenden Umgang mit anderen durch diese Maßnahmen sinnvoll unterstützen und dadurch einen wertvollen Beitrag zur Integrationsförderung leisten.

#### 4.1.7 Quellen

- Abraham, U.: Lese- und Schreibstrategien im themenzentrierten Deutschunterricht. Zu einer Didaktik selbstgesteuerten und zielbewussten Umgangs mit Texten. In: ders.: Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach Pisa. Freiburg 2003, S. 204–219.
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, Teilhabe und Zusammenhalt, Integrationspolitik in der 17. Legislaturperiode, Stand: 22. März 2013, Berlin. [www.bundesregierung.de/Content/Infomaterial/BPA/IB/2013-03-22-teilhabe-und-zusammenarbeit.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=7](http://www.bundesregierung.de/Content/Infomaterial/BPA/IB/2013-03-22-teilhabe-und-zusammenarbeit.pdf?__blob=publicationFile&v=7), abgerufen am 05.08.2014.
- Brüning, L.: Erziehungsziel Kooperation. Soziale Voraussetzungen für Kooperatives Lernen schaffen. *Pädagogik*, 9/2004, S. 20–24.
- Brüning, L., Saum, T.: Schüleraktivierendes Lehren und Kooperatives Lernen – ein Gesamtkonzept für guten Unterricht. GEW NRW (Hrsg.) Frischer Wind in den Köpfen, Abbildung 4, Sonderdruck. Bochum 2011.
- Brüning, L., Saum, T.: Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung. Essen 2006.
- Chan, W.-M.: Metakognition und der DaF-Unterricht für asiatische Lerner. In Internationale Hochschulschriften, Band 327. Münster, New York 2000.
- Diehr, B.: Reden und reden lassen. *Grundschule*, 9/2006, S. 37 f.
- Esser, H.: Migration, Sprache und Integration (Aki-Forschungsbilanz 4). Wissenschaftszentrum für Sozialforschung. Arbeitsstelle interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration, Berlin 2006.
- Green, N., Green, K.: Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch. Seelze 2006.
- Hattie, J.: Lernen sichtbar machen. Hohengehren 2013.
- Hefendehl-Hebeker, L., Leuders, T., Weigand, H.-G. (Hrsg.): Mathemagische Momente. Berlin 2009, S. 130–147.

- Johnson D. W., Johnson, R. T., Maruyama, G.: Interdependence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individuals: A theoretical formulation and a meta-analysis of the research. *Review of Educational Research*, 53 (1)/1983, S. 5–54.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E.: Kooperatives Lernen – kooperative Schule. Mülheim 2005.
- Keßler, J.-U.: Fachdidaktik meets Psycholinguistik – Heterogenität im Englischunterricht erkennen, verstehen und als Chance nutzen. In Bräu, K.; Schwerdt, U.: Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster 2005, S. 263–284.
- Landesinstitut für Schule Bremen: Projekt 8 Spracherwerb, Alphabetisierung und berufliche Orientierung in Kursen für ausländische Jugendliche der ABS. Allgemeine Berufsschule Bremen 1996.  
[www.lis.bremen.de/detail.php?qsid=bremen56.c.16606.de](http://www.lis.bremen.de/detail.php?qsid=bremen56.c.16606.de), abgerufen am 7.6.2016.
- Lanphen, J.: Kooperatives Lernen und Integrationsförderung. Eine theoriegeleitete Intervention in ethnisch heterogenen Schulklassen. Münster 2011.
- Lou, Y.; Abrami, P. C.; Spence, J. C.; Poulsen, C.; D'Apollonia, S.: Within-Class Grouping: A meta-analysis. In: *Review of Educational Research*, 66 (4)/1996, S. 423–458.
- Martin, P.-Y.: Metakognition im Lernprozess. Bedeutung und Umsetzung im Primarschulbereich. Zürich 1999.  
<http://homepage.hispeed.ch/pymagix/Tourist%20Info/Psychologie/Metakognition/Metakognition%20im%20Unterricht.htm>, abgerufen am 27.6.2016.
- Pisa-Konsortium Deutschland: Pisa 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster 2007.
- Schofield, J. W.: Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen Entwicklungs- und Sozialpsychologie (Aki-Forschungsbilanz 5). Wissenschaftszentrum für Sozialforschung. Arbeitsstelle interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration. Berlin 2006.
- Wehr, H.: Die Rolle des Lehrers/der Lehrerin beim Kooperativen Lernen. *Lehren und Lernen*, 1/ 2010, S. 20–25.
- Weidner, M.: Kooperatives Lernen im Unterricht. [http://foerderzentrum-bad-toelz.de/attachments/1011\\_Sozialzielekatatalog%20-%20Begr%C3%BCndung%20-%20Ziele.pdf](http://foerderzentrum-bad-toelz.de/attachments/1011_Sozialzielekatatalog%20-%20Begr%C3%BCndung%20-%20Ziele.pdf), abgerufen am 27.06.2016.
- Weis, I.: DaZ im Fachunterricht. Sprachbarrieren überwinden – Schüler erreichen und fördern. Mülheim 2013.
- Willenberg, H.: Schritte zum Textverstehen. Lesen aus der Perspektive der Gehirnforschung. *Schulmagazin 5 bis 10*, 6/2003, S. 9–12.

## 4.2 Lesen und Schreiben in allen Fächern

Den Kompetenzbereichen „Schreiben“ und „Lesen“ müssen in unserer literal geprägten Gesellschaft besondere Bedeutung zugemessen werden. Gesellschaftliche Teilhabe ist ohne sie deutlich eingeschränkt. Im Fachunterricht stehen Lesen und Schreiben in einem Wechselverhältnis zum fachlichen Lernen und gehören zu den Basiskompetenzen. Wie Schülerinnen und Schüler unterstützt werden können beim Umgang mit und beim Verfassen von Texten wird in diesem Beitrag aufgezeigt.

### 4.2.1 Förderung der Lesekompetenz mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler

Spätestens die Ergebnisse von PISA (2000 und 2009) haben belegt, dass in Deutschland 15-jährige Jugendliche aus zugewanderten Familien die schulischen Anforderungen vor allem im Bereich Lesen in signifikant geringerem Maße erfüllen als ihre gleichaltrigen Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Migrationshintergrund.

Hierbei gibt es je nach Herkunftsland bemerkenswerte Unterschiede. Besonders schwer tun sich bisher Jugendliche mit türkischer Abstammung. So heißt es in der PISA-Studie 2000 „Sie bleiben in ihren Lesekompetenzen (...) auch dann noch mehr als zwei Schuljahre hinter Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund zurück, wenn sie selbst in Deutschland geboren sind.“ (PISA 2000, S. 223; zit. nach Hiller und Gehring 2013, S. 22).

Immigrantinnen und Immigranten aus den Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion und Polen erreichen im Durchschnitt deutlich bessere Werte. Eingewanderte Vietnamesinnen und Vietnamesen schneiden statistisch gesehen im deutschen Bildungsbereich am erfolgreichsten ab (vgl. Geißler und Weber-Menges 2008).

Die Autoren der PISA-Studie erklären diese Beobachtungen damit, dass das sozioökonomische und kulturelle Umfeld und der Zugang zur Literatur auf die Lesekompetenz einen entscheidenden Einfluss haben (vgl. Hiller und Gehring 2013, S. 22).

Es gibt hier eine erfreuliche Tendenz: „Die Lesekompetenz von Jugendlichen türkischer Herkunft hat sich seit PISA 2000 leicht, die von Jugendlichen, deren Eltern aus dem Gebiet der ehemaligen UdSSR stammen, deutlich verbessert. Trotz der Verbesserungen sind auch in PISA 2009 die mit einem Migrationshintergrund verbundenen Disparitäten weiterhin groß. So beträgt der Unterschied in der Lesekompetenz zwischen in Deutschland geborenen Schülerinnen und Schülern zugewandelter Eltern (zweite Generation) und Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund 57 Punkte, was einem Lernfortschritt von mehr als einem Schuljahr entspricht (vgl. KMK 2010).

Bedeutend für die Ausbildung der Lesekompetenz ist auch, in welcher Sprache der Leseerwerb erfolgt ist. Wurde das Lesen bereits in einer Erstsprache gelernt, können erworbene Lesekompetenzen auch auf die zweite Sprache übertragen werden.

#### **Was versteht man unter Lesekompetenz?**

„Lesekompetenz ist mehr als einfach nur lesen zu können. PISA versteht Lesekompetenz als ein wichtiges Hilfsmittel für das Erreichen persönlicher Ziele, als Bedingung für die Weiterentwicklung des eigenen Wissens und der eigenen Fähigkeiten und als Voraussetzung für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Der PISA-Test erfasst, inwieweit Schülerinnen und Schüler in der

Lage sind, geschriebenen Texten gezielt Informationen zu entnehmen, die dargestellten Inhalte zu verstehen und zu interpretieren sowie das Material im Hinblick auf Inhalt und Form zu bewerten. Dabei wird eine breite Palette verschiedener Arten von Texten eingesetzt, die neben kontinuierlichen Texten wie Erzählungen, Beschreibungen oder Anweisungen auch nichtkontinuierliches Material wie Tabellen, Diagramme oder Formulare umfasst.“ (Stanat et. al. 2002, S. 6).

Die Konzeption der Kompetenzstufen wurde bei PISA 2009 im Vergleich zu den vorangegangenen Erhebungen ergänzt und teilt die Lesekompetenz in sieben Stufen (Ib-VI) ein.

„Jugendliche auf der Stufe Ib können in einem kurzen, syntaktisch einfachen Text aus einem gewohnten Kontext, dessen Form vertraut ist (z. B. in einer einfachen Liste oder Erzählung), eine einzige, explizit ausgedrückte Information lokalisieren, die leicht sichtbar ist...“.

„Jugendliche auf Stufe VI dagegen können Schlussfolgerungen, Vergleiche und Gegenüberstellungen detailgenau und präzise anstellen. Dabei entwickeln sie ein volles und detailliertes Verständnis eines oder mehrerer Texte und verbinden dabei unter Umständen gedanklich Informationen aus mehreren Texten miteinander...“ (Naumann 2010, S. 28).

Schwache Leserinnen und Leser – darunter auch mehrsprachige Schülerinnen und Schüler – erreichen Stufe II und III oft nicht.<sup>43</sup> Sie kommen über das Dekodieren einfacher Strukturen nicht hinaus und können sinnstiftende Textzusammenhänge nur schwer erkennen und Transferleistungen selten erbringen. Es fehlt ihnen an Wortschatz, bzw. an Vorkenntnissen zum Thema. Junk-Deppenmeier und Schäfer weisen darauf hin, dass gerade Schulbuchtexte auf diese besonderen Schwierigkeiten wenig Rücksicht nehmen. Die Texte und Arbeitsaufträge sind oft viel zu abstrakt formuliert und gehen an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler vorbei (vgl. Junk-Deppenmeier und Schäfer 2010, S. 73).

#### 4.2.2 Folgerungen für den Fachunterricht

Welche Folgerungen ergeben sich aus dem bisher Ausgeführten? Wo kann Leseförderung in der Sekundarstufe sowohl im Deutsch- als auch im Fachunterricht ansetzen?

Die kognitiven Grundfähigkeiten und das Weltwissen kann die Schule nur teilweise fördern. Sie kann aber die Lesekompetenz unterstützen und fördern indem Lesemotivation geweckt, Lesestrategien vermittelt und im Fachunterricht angemessen mit Texten umgegangen wird.

Um auch Jugendliche aus bildungsferneren Elternhäusern an das Lesen heranzuführen und sie zu motivieren, ist eine schulische Lesekultur notwendig. Diese sollte auch berücksichtigen, dass Leseschwierigkeiten häufig auch durch ein negatives Selbstkonzept entstehen. Aus dem Gefühl: „Ich kann nicht lesen“, wird: „Ich will nicht lesen“. Der Umkehrschluss legt nahe, dass Erfolgserlebnisse im Umgang mit Texten auch die Motivation erhöhen, sich auf schriftliche Texte einzulassen.

Zur Lesekultur gehört z. B. eine gut sortierte Schulbibliothek, die auch Sachbücher und Literatur in den gängigen Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler enthält. Eine Schulbücherei kann zum Selbstlernzentrum werden, zum lebendigen Ort des Recherchierens, Lesens und Lernens mit

---

<sup>43</sup> Einen Überblick über die charakteristischen Anforderungen der sieben Kompetenzstufen (Ib-VI) gibt die Tabelle S. 12 (28): [www.pedocs.de/volltexte/2011/3530/pdf/Naumann\\_et.Al\\_Lesekompetenz\\_D\\_A.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2011/3530/pdf/Naumann_et.Al_Lesekompetenz_D_A.pdf)

ruhigen Lesezonen. Lesepaten oder auch ältere Schülerinnen und Schüler, die sich als Lese-Scouts betätigen, können Lesefreude und Lesekompetenz positiv unterstützen.<sup>44</sup> In zahlreichen Orten hat sich eine Kooperation zwischen Schulen und Stadtbibliotheken bewährt. Die Lesekultur in der Schule kann auch gefördert werden durch Lesenächte, Dichterlesungen, Vorlesewettbewerbe und auch durch Schülerlesungen von selbstverfassten, gelungenen Texten.

Die Bedeutung der Peers gerade im Jugendalter ist bekannt. Wenn Lesen nicht als „uncool“ angesehen wird, sondern positiv besetzt ist, bedeutet dies eine hervorragende Motivation (vgl. Wrobel 2009, S. 85–93).

#### 4.2.3 Das defensive Vorgehen: Aufbereitung und Auswahl von Texten

Soll sprachsensibler Fachunterricht erfolgreich umgesetzt werden, ist es notwendig, dass auch Fachlehrkräfte mit wesentlichen Elementen und den Schwierigkeiten der Lese- und auch der Schreibkompetenz vertraut sind. Nur dann können sie die Problematik eines gegebenen Textes einschätzen und Unterstützungsmaßnahmen bereitstellen. Der Lese- und Verstehensprozess ist bei Sachtexten und literarischen Texten in weiten Bereichen gleich.

Der erste Schritt für die Lehrkraft ist dabei, die Texte zu optimieren, d. h., sie so auszuwählen und aufzubereiten, dass sie für Schülerinnen und Schüler mit bildungssprachlichem Förderbedarf möglichst gut verständlich, altersgemäß, motivierend und informativ sind. Die Texte werden an die Leserin und den Leser angepasst (vgl. Leisen 2013, S. 121 ff).

Die Verständlichkeit, also das richtige und schnelle Verstehen einer schriftlichen Botschaft oder eben eines Textes, ist nach dem Hamburger Verständlichkeitsmodell abhängig von:

- Einfachheit
- Gliederung/Ordnung
- Kürze/Prägnanz
- „zusätzlicher Stimulanz“

Leisen (1999) konkretisiert die Möglichkeiten der Textoptimierung in Bezug auf Auswahl und Layout folgendermaßen:

- eine der Altersgruppe angemessene Schriftgröße
- Zwischenüberschriften; Platz für Zwischenüberschriften
- Zeilennummerierung
- klare Gliederung
- schwierige Wörter erklären oder durch Synonyme ergänzen  
(Schüler dürfen immer ein Wörterbuch, auch ein zweisprachiges verwenden)
- erklärende Bilder hinzufügen
- Platz für Schülernotizen lassen
- Textglossare für Fachbegriffe anlegen

<sup>44</sup> Einen Ideenpool zur Leseförderung und Informationen zum Lesepatenprojekt finden sich auf der Seite des Landesbildungssurfers BW: [www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/lesefoerderung](http://www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/lesefoerderung)

- klare Leseaufträge stellen
- sprachliche Vorentlastung (Fachbegriffe, mehrdeutige Begriffe...)
- Anregungen an Schüler, den vorgegebenen Text in eigene Darstellungsformen zu transferieren (Zeichnung, Tabelle, Assoziogramm). Danach können die Lernenden einen eigenen Text produzieren. (vgl. Leisen 1999)

Wichtig bei der Auswahl der Texte ist es, sich im Vorhinein bewusst zu machen, wo die Stolpersteine des Verstehens liegen: Das können unbekannte Wortzusammensetzungen sein (was bedeutet „Sauerstoff“, „Ballaststoff“? „ballaststoffreich“, „kohlenhydratarm“ „Mineralstoff“, was bedeutet „Sättigungsgefühl“ „Verpackungsmittelindustrie“?). Enthält der Text grammatikalische Schwierigkeiten, die geklärt werden müssen, zum Beispiel Satzkonstruktionen wie: „Seit der Zeit um das Jahr 1000 ist eine Zunahme an Städten in Deutschland zu verzeichnen“? Verstehen alle Schülerinnen und Schüler den Ausdruck „ist zu verzeichnen“? (vgl. Rösch 2005 S. 72) .

Hilfreiche, passende Texte bietet das große Angebot von literarischen und aktuellen Themen in einfacher oder leichter Sprache, die auch für Deutschlernende sehr gut geeignet sind.

Weitere Quellen für Texte und Informationen, die durch die vier Merkmale für Verständlichkeit geprägt sind:

Aktuelle Nachrichten aus dem In- und Ausland:

[www.einfachezeitung.de/cms/website.php](http://www.einfachezeitung.de/cms/website.php)

Die Bundesregierung bietet eine Seite auf ihrer Homepage an, auf der historische und politische Informationen in leichter Sprache angeboten werden:

[www.bundesregierung.de/Webs/Breg/DE/LeichteSprache/leichteSprache\\_node.html](http://www.bundesregierung.de/Webs/Breg/DE/LeichteSprache/leichteSprache_node.html)

Das Goetheinstitut und die Deutsche Welle bieten ebenfalls didaktisch gut aufbereitetes Material für verschiedene sprachliche Niveaustufen an:

[www.goethe.de/de/spr/unt.html](http://www.goethe.de/de/spr/unt.html); [www.dw.de/deutsch-lernen/s-2055](http://www.dw.de/deutsch-lernen/s-2055).

#### **4.2.4 Das offensive Vorgehen: Lesestrategien vermitteln**

Neben der sprachsensiblen Auswahl und Aufbereitung der Texte gilt es möglichst, den Lernenden genügend „Handwerkszeug“ zum Textverständnis zu vermitteln: Lesestrategien. Der offensive Umgang mit Texten ist eine vordringliche Aufgabe zum Aufbau und zur Entwicklung von Lesekompetenz.

Die folgenden Methoden zur Texterschließung werden vor allem im Deutschunterricht eingeübt, sollten aber gleichermaßen in den Sachfächern beim Umgang mit Texten angewandt werden. Generell gilt: Vor dem ersten Schritt ist das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler zu dem jeweiligen Thema z. B. durch ein Blitzlicht oder das Sammeln von Assoziationen zum Thema, zu aktivieren, um somit das Neue mit dem Bekannten zu verknüpfen.

Für den Zugang zu und die Arbeit mit Texten im Fachunterricht bietet sich die „Fünf-Schritt-Lesetechnik“ an:

##### 1) Übersicht verschaffen

Worum geht es in diesem Text? Dazu können die Lernenden den Text überfliegen und sich insbesondere die Überschriften, Zwischenüberschriften und Abbildungen ansehen.

## 2) Fragen stellen

Die Schülerinnen und Schüler formulieren Fragen, auf die der Text eine Antwort geben könnte.

## 3) Genaues Lesen

In diesem dritten Schritt lesen die Schülerinnen und Schüler den Text genau durch, indem sie zunächst unbekannte Wörter in einem (Fremdwörter-)Lexikon nachschlagen und nicht verstandene Textpassagen mit einem Fragezeichen markieren. Danach unterstreichen sie die wichtigsten Aussagen des Textes und die zentralen Schlüsselbegriffe.

## 4) Text in Abschnitte gliedern und zusammenfassen

Die Schülerinnen und Schüler gliedern den Text und versuchen, für jeden Abschnitt eine Überschrift zu finden, die so knapp wie möglich den Inhalt des Textes wiedergibt.

## 5) Hauptaussagen formulieren

In diesem letzten Schritt formulieren die Schülerinnen und Schüler mit eigenen Worten die Hauptaussagen (Thesen) des Textes und beantworten die zu Anfang gestellten Fragen (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2012).

Ähnlich funktioniert auch die „Textknackermethode“ (hier gibt es allerdings nicht fünf, sondern acht Schritte) sowie die Detektivmethode von Miller (2009), die sich mit vier Schritten begnügt. Immer geht es darum, sich dem Text langsam und schrittweise zu nähern und so zum genauen und sinnfassenden Lesen zu gelangen. Wichtig ist, dass die Methoden langfristig und fächerübergreifend angewendet werden. Je nach Lernstand sollten die einzelnen Schritte unterstützt werden, um die Lernenden nicht zu überfordern und damit zu demotivieren.

Das Erkennen z. B. von Schlüsselbegriffen setzt selbst schon wieder ein gutes Textverständnis voraus und ist deshalb nicht immer leistbar. Es führt oft dazu, dass ganze Textpassagen markiert werden. Deshalb sind Leitfragen oder auch das Finden von Oberbegriffen hilfreich. Vereinfachte oder vom Umfang her reduzierte Aufgaben, die dem Lernstand angemessen sind, können differenzierend sinnvoll sein.

Die Bereitstellung unterschiedlicher Entlastungsmaterialien wie beispielsweise Wörterlisten, Wörterbücher und Ähnlichem unterstützt die Schülerinnen und Schüler bei der Erschließung von Texten. Gerade für DaZ-Lernende ist es während des Lesens dringend notwendig, sich daran zu gewöhnen, stets und in allen Fächern mit dem Wörterbuch zu arbeiten (einsprachig oder zweisprachig, je nach Leistungsstand) und die neuen Begriffe in ein Vokalbelheft oder Wortglossar zu übertragen. Bei Nomen empfiehlt sich dies immer mit Artikel und der Pluralform (vgl. Kapitel 3.2).

Eine gute Aufgabenstellung kann sein: „*Findet aus allen Unterstreichungen die zwölf wichtigsten Begriffe heraus*“ oder „*Stellt fünf Fragen zu dem Text*“ (vgl. Hiller und Gehring 2013, S. 31). Diese Aufgaben können auch in Partnerarbeit oder Gruppenarbeit geleistet werden.

Da Wissen nicht nur sprachlich, sondern in besonderem Maße auch bildlich konstruiert und gespeichert wird, ist die Visualisierung als Lehr- und Lernstrategie besonders wichtig. Deshalb benötigen die Schülerinnen und Schüler verschiedene Visualisierungsmethoden, damit sie zunehmend ihre eigenen Lernstrategien anwenden können. Dazu gehören: Symbole, Bildergeschichten, Co-

mics o. Ä. zeichnen, Zeitleisten, Cluster, Fluss-, Kreis-, Säulendiagramme, Conceptmaps, Wordclouds, Advance Organizer anlegen, etc. „Wenn ein Text in eine grafische Struktur transformiert wird, dann erfordert dies notwendigerweise eine vertiefte aktive Auseinandersetzung mit dem Inhalt.“ (Brüning und Saum 2007, S. 6)<sup>45</sup>

Am besten legt man in der Klasse eine Methodenkartei mit den eingeführten Methoden an, auf die die Lernenden jederzeit zugreifen können.

Auch aus der Theaterpädagogik lassen sich für das Textverständnis Methoden übertragen, indem man Standbilder bauen lässt, Szenen nachspielt u. v. m.

Eine weitere unverzichtbare Methode im Umgang mit Texten ist das reziproke Lesen (vgl. Kapitel 4.1 und Material auf Begleit-CD zu Kapitel 5.1), die folgendermaßen funktioniert:

Die Schülerinnen und Schüler arbeiten in Vierergruppen. A liest einen Abschnitt des Textes vor und stellt den Gruppenmitgliedern anschließend Fragen zum Text. B fasst den Inhalt des Abschnitts kurz zusammen, C stellt Fragen zu Textstellen, die schwierig sind, und zu den Textstellen, die er/sie nicht verstanden hat und D stellt Vermutungen an, wie der Text weitergehen könnte.

Durch die Methode des reziproken Lesens wird sichergestellt, dass alle Schülerinnen und Schüler einer Gruppe am Prozess der Texterschließung beteiligt sind. Sie hilft ganz besonders auch DaZ-Lernenden, da sie in der Gruppe mehr Möglichkeiten der Kommunikation über den Text und seine Bedeutung haben.

#### 4.2.5 Schreiben: Ausgangslagen

Entsprechend den Schwierigkeiten bei der Entwicklung der Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern sind auch die Herausforderungen beim Schreiben von Texten groß.

Schwierigkeiten treten nicht bei allen und nicht nur bei mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern auf. Bei mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern kann man unterscheiden zwischen Lernenden, die die Schriftsprache vor allem in Deutsch als Zweitsprache erworben haben, und Lernenden, welche die Schriftsprache in einer Herkunftssprache erworben haben und erst im Laufe ihrer Schulzeit nach Deutschland eingewandert sind (Seiteneinsteiger).

Schülerinnen und Schüler der ersten Gruppe haben häufig (zumal, wenn sie aus bildungsfernen Elternhäusern kommen) Schwierigkeiten im Erkennen und der Anwendung von Textstrukturen. Neben den grammatikalischen Unkorrektheiten bei selbst verfassten Texten fällt vor allem auf, dass sich diese Lerngruppe häufig schwer tut, z. B. einen narrativen Text folgerichtig zu gestalten, einen sinnvollen Schluss oder eine Pointe zu finden. Oft werden die Erzählungen abgebrochen, weil die Komplexität die Jugendlichen überfordert (vgl. Aschenbrenner, Junk-Deppenmeier und Schäfer 2012, S. 236–237).

Lernende der zweiten Gruppe bringen dagegen in vielen Fällen genügend Erfahrungen im Umgang mit Schriftlichkeit mit. Gängige Methode bei diesen Kindern und Jugendlichen ist, dass sie grammatikalische Strukturen von der Herkunftssprache auf das Deutsche übertragen. Es fehlt

<sup>45</sup> Eine umfangreiche Liste mit konkreten Visualisierungsformen findet man bei teachsam:

[http://www.teachsam.de/arb/visua/visua\\_0.htm](http://www.teachsam.de/arb/visua/visua_0.htm)

Reichhaltiges Material und Ideen bietet auch das Handbuch von Josef Leisen: Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Stuttgart 2013.

ihnen häufig noch an Wortschatz. Die Schreibmotivation in der Zweitsprache wird oft dadurch gebremst, dass sie nicht ausdrücken können, was sie in der Muttersprache gut könnten. Dieser Umstand frustriert sie.

Im Gegensatz dazu erleben Kinder und Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache, die in Deutschland aufgewachsen sind, ihre schriftsprachlichen Kompetenzen zunächst weniger defizitär, weil sie keine Vergleichsmöglichkeiten haben. In Alltagssituationen kommen sie mit ihren Deutschkenntnissen gut zurecht. Mit den Freunden, beim Einkaufen, etc. können sie ausreichend kommunizieren, sie besitzen die Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS). Was ihnen fehlt, sind die schulbezogenen, kognitiven Sprachkenntnisse, kurz auch CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) genannt. Es ist schwer zu vermitteln, dass die mündliche Sprache nicht die gleiche ist wie die schriftliche und die darauf basierende Bildungssprache („Ich kann doch Deutsch“). Wenn diese Schülerinnen und Schüler immer wieder die Erfahrung machen, dass ihre Textproduktionen schlecht bewertet werden, sinkt die Motivation noch mehr.

#### **4.2.6 Förderung der Schreibkompetenzen**

Wie kann man diesem Dilemma im Unterricht kompetenzfördernd begegnen? Motivation schafft man in der Regel am besten durch Erfolgserlebnisse. Denn Schreiben erlernt man vor allem durch Schreiben! Und schreiben sollen die Lernenden in allen Fächern. Grießhaber jedoch beklagt, dass die Schülerinnen und Schüler vor allem auch im Fachunterricht weitgehend nur noch Lückentexte in Arbeitsblättern ausfüllen, anstatt zusammenhängende Texte zu produzieren. „Jeder Unterricht sollte demnach auch den Aspekt der Präsentation der Fachinhalte in zusammenhängenden Texten und der von Lernenden zu leistenden Aneignung des Wissens in zusammenhängenden Texten geplant werden. (Grießhaber 2008, S. 233)

Dabei bieten sich in den Sachfächern vielfältige Möglichkeiten, die Schülerinnen und Schüler (auch längere) Texte schreiben zu lassen: Berichte, Protokolle, Beschreibungen (Bild- und Vorgangsbeschreibungen) Interviews, Textzusammenfassungen, Argumentationen, (Lern-) Tagebücher, Lernplakate, Referate und andere Präsentationen. Alle diese Schreib- und Textformen kommen im Fachunterricht zum Einsatz, werden häufig jedoch nicht in sprachlicher Hinsicht reflektiert oder eingeführt. Damit die Schülerinnen und Schüler diese Anforderung erfolgreich erfüllen können, benötigen sie Schreibstrategien, die gemeinsam besprochen, eingeübt und reflektiert werden. Struktur und Aufbau der geforderten Textform müssen ihnen bewusst vermittelt werden. So erfahren sie, dass Schreiben erlernbar ist. Ein entsprechendes Strukturschema als „Spicker“ passend zu den Anforderungen eines Faches und einer bestimmten Aufgabenart kann hier weiterhelfen.

#### **Gute Schreibaufgaben stellen**

Eine gute Schreibaufgabe zeichnet sich dadurch aus, dass die Schülerinnen und Schüler Interesse an dem zu bearbeitenden Thema haben. Das bedeutet vor allem für den Deutschunterricht, aber auch für den Geschichts- und Gemeinschaftskundeunterricht, dass kreatives und biografisches Schreiben einen wichtigen Stellenwert hat. Schreiben ist nicht nur ein funktionaler Vorgang, sondern immer auch eine Form der „Entäußerung“ der schreibenden Person, in dem Sinne, dass sie etwas Eigenes weggibt. Das gilt in ganz besonderem Maße für Menschen mit starken biografischen Brüchen. Themenbereiche wie Heimat, Heimweh, Fremdsein haben in der Schreibdidaktik

mit Jugendlichen mit Migrationserfahrungen einen breiten Raum. Ein Brief an einen Freund, eine Freundin oder an die Großeltern im Heimatland, in dem über das derzeitige Leben berichtet wird, über Freunde, die Schule und über das, was man vermisst, kann z. B. so eine Schreibaufgabe sein. (vgl. hierzu auch die Liste der Schreibansätze auf der Begleit-CD.)

Den Schülerinnen und Schülern sollte zudem klar sein, wer der Adressat des zu schreibenden Textes ist, welchen Umfang der Text haben sollte, wieviel Zeit zur Verfügung steht und welchen Zweck der Text erfüllen soll. Rösch führt zu dem Aspekt gute Schreibaufgaben aus: „Neben freiem Schreiben zu Bildimpulsen, Wörtern, Situationen etc. sind folgende Aufgabenformate für DaZ-Lernende sinnvoll: Schreiben von vorstrukturierten und formalisierten Texten mit Hilfe von Skelett- und Parallel- und Modelltexten, die im Unterschied zu vorgegebenen und abzuarbeitenden Textsortenschemata eine induktive Erarbeitung ermöglichen und im Sinne von Scaffolding als Gerüst anzusehen sind, das durch die spiralcurriculare Verwendung sukzessive internalisiert wird (Rösch, 2010, S. 265).

Der Umfang des Schreibgerüsts und der Hilfestellungen ist also dem jeweiligen Lernstand der Schülerinnen und Schüler anzupassen. Der Schreibprozess vollzieht sich jedoch bei längeren Texten (ob literarische Texte oder Sachtexte) immer in folgenden drei Phasen:

- Phase I, Schreibplanung:  
Diese Planung ist eine Art Stoffsammlung und Gliederung. Sie kann bestehen aus:
  - Assoziation durch Bilder, Texte, Gegenstände, Musik, Video, Gerüche, usw.
  - Automatisches Schreiben
  - Assoziationsalphabet
  - Cluster, Mindmap
  - Recherche in Quellen (Bücher, Internet, Zeitschriften, etc.)
  - Interviews, Statistiken
  - Flussdiagramm
  - Ober- und Unterbegriffe finden
- Phase II, Formulierungsprozess:  
In dieser Phase benötigen Schülerinnen und Schüler besondere Unterstützung in Form von Schreibhilfen. Dazu gehören sprachliche Muster zur Förderung des Formulierungsprozesses, z. B. Checklisten für Satzanfänge, Konjunktionen, Wörterbücher, Synonymwörterbücher, Modelltexte (am besten sind gelungene Schülerbeispiele), Strukturierungshilfen wie Gliederungsbeispiele, Strukturdiagramme, Formulierungshilfen in Form von Wortgeländern, Satzmustern, Fachbegriffen, Wortlisten, etc.
- Phase III, Überarbeitungsprozess:  
Diese Phase ist fast die wichtigste. Zeitliche Distanz evoziert auch eine kritischere Distanz zum eigenen Text in Hinblick auf Verständlichkeit, innere Logik, Rechtschreibung und Grammatik. Korrekturen können durch die Schreiberin, den Schreiber selbst, durch Mitschülerinnen und Mitschüler durchgeführt werden (z. B. durch eine Schreibkonferenz, Schreibpartnerschaften, Textausstellungen, etc.) oder durch die Lehrkraft, wobei Fehler nicht defizitorientiert, sondern als Anlass für neue Lernaufgaben gesehen werden. Die Lehrenden sollen handlungsleitende Impulse setzen und sich u. U. auf einen oder zwei bestimmte Fehlertypen, die im Vordergrund stehen, beschränken (z. B. Kasus und Präpositi-

onen oder Wortfeld „sagen“, etc.). Das Er- und Überarbeiten ist am PC motivierender als handschriftlich im Heft, weil man nicht alles neu schreiben muss.

Produktionsorientiertes Arbeiten, wie das Erstellen eines Lese- oder Lernjournals, kleine Broschüren, Lernplakate, Textausstellungen u. Ä. spornen die Lernenden in der Regel besonders an, ihre Texte möglichst normgerecht zu gestalten (vgl. Schäfer 2013, S. 15 ff).

Schreiben im sprachsensiblen Unterricht bedeutet also vor allem fächerübergreifendes und prozesshaftes Arbeiten.

#### 4.2.7 Lernen durch Schreiben

Während des Schreibens laufen Prozesse ab, die das Lernen, Verstehen und Behalten unterstützen (vgl. Fix 2008, S. 6–15). Ausgehend von der Grundannahme, dass Schreiben und Denken untrennbar miteinander verknüpft sind und dass schreibend neue Einsichten und sprachliche Kompetenzen erworben werden, kann dies im Fachunterricht gezielt genutzt werden. Beispiele aus der Unterrichtspraxis verdeutlichen, wie man auch fächerverbindend das Schreiben für das Verstehen, zur Analyse und Reflexion von Fachinhalten einsetzen kann (vgl. ebd.).

Als erweiterte Strategie des Leseverstehens dient „Talking to the Text“. Diese Methode, die zur Erschließung der unterschiedlichsten Textsorten genutzt werden kann, vereint die Formate der Texterschließung, wie sie oben beschrieben wurden. In einem zweiten Schritt verschriftlichen die Lernenden „alles, was ihnen im Zuge des Lesens in den Sinn kommt: Kommentare zum Gelesenen, Fragen zu einzelnen Wörtern, Deutungen vereinzelter Passagen, Worterklärungen, Zusammenfassungen von Abschnitten.“ (Masanek 2008, S. 22–23) Man könnte das Verfahren auch als ein **verschriftlichtes lautes Denken** bezeichnen. Wichtig ist, dass die Lehrkraft die Methode zunächst selbst an einem Textbeispiel demonstriert, bevor es die Schülerinnen und Schüler selbst üben.

Das Verfahren lässt sich auch auf Sachtexte und mathematische Aufgabenstellungen übertragen.

#### 4.2.8 Einsatz von Graphic Novels

Eine geeignete Form, Lese- und Schreibkompetenz zu verbinden, ist der Einsatz von Bildergeschichten, Comics oder sogenannten Graphic Novels<sup>46</sup>.

Der Einsatz von Bildergeschichten ist traditionell Bestandteil des Deutschunterrichts in der Grundschule und der Orientierungsstufe. Die Abfolge von Bildern, die einen Vorgang oder eine Geschichte erzählen, regt zur Versprachlichung an und fördert den Wortschatz sowie die Ausgestaltung von Geschichten. Analog gilt dies auch für den Einsatz von Comics und Graphic Novels.

<sup>46</sup> Graphic Novel (dt. illustrierter Roman, Comicroman, Grafischer Roman) ist eine seit den 1980er Jahren populäre und aus den Vereinigten Staaten übernommene Bezeichnung für Comics im Buchformat, wobei sich diese aufgrund ihrer erzählerischen Komplexität häufig an eine erwachsene Zielgruppe richten. Der Terminus stellt den Versuch dar, längere und häufig als thematisch anspruchsvoll beworbene Comicbücher vom herkömmlichen westlichen Heftcomic und Comic-Album abzugrenzen, was auch durch den großflächigen Verkauf über den Buchhandel zum Ausdruck kommen soll... [https://de.wikipedia.org/wiki/Graphic\\_Novel](https://de.wikipedia.org/wiki/Graphic_Novel), abgerufen am 17.01.2016

Textgrundlage sind oft Literatur-Adaptionen (Emil und die Detektive), Biografien (Goethe, Kafka) oder Fantasy-, Jugend- oder Kriminalromane, aber auch Themen der Zeitgeschichte (Nationalsozialismus, Teilung Deutschlands) oder ganz aktuell politische Geschehnisse wie die Konflikte im Nahen Osten.

Die Versprachlichung der Grafiken sowohl mündlich als auch schriftlich sind motivierend und können auf verschiedenen Sprachniveaus bewältigt werden. Die Bilder unterstützen die Dekodierung des Textes, sie bieten Kontext. Teilweise kommen die Inhalte mit weniger (oder ohne) Sprache aus, was besonders für Lernende mit wenig Deutschkenntnissen hilfreich sein kann. Der sprachliche Input wird durch den visuellen Kontext nicht nur verständlicher, sondern auch leichter „interpretierbar“.

Bilder müssen auch erkannt und verstanden werden. Man muss sie „lesen“ können. Ist dies nicht der Fall, fehlen dem Lesenden wichtige Informationen, die häufig ohne Worte ausgedrückt werden. Es bleibt nicht nur die Bilderwelt (teilweise) verschlossen, sondern es kommt auch nicht zu dem Zusammenspiel von Bild und Text, das den Mehrwert von Comics ausmacht.

Der Vorteil des Einsatzes solcher grafischen Geschichten wird dennoch überwiegen. Die Versprachlichung der Bilder bietet jede Menge Sprech- und Schreibansätze.

Vor allem im Geschichts- und Politikunterricht bietet sich der Einsatz von Graphic Novels an. Historisches oder politisches Geschehen wird personalisiert und damit konkreter und verständlicher. Die Protagonisten sind oft im Jugendalter und bieten gute Identifikationsmöglichkeiten für Lernende der Sekundarstufe I und II.

Als Beispiel soll hier das Heft „Die Entdeckung“ von Eric Heuvel dienen, das durch das Anne Frank Haus in Amsterdam zu beziehen ist.

Die Handlung beginnt in der Jetztzeit und erzählt in einer Rückblende die Geschichte der Freundschaft zwischen einem holländischen und einem deutsch-jüdischen Mädchen, das mit seiner Familie von Deutschland zur Zeit der deutschen Besatzung 1938 nach Holland geflohen ist und von dort in ein Konzentrationslager deportiert wird. Die Sprache ist einfach, das Verständnis der durchaus komplexen historischen Handlung wird durch bildsprachliche Symbole und Piktogramme erleichtert. Die DaZ-Schülerinnen und -Schüler der Autorin dieses Beitrages waren sehr angetan von der Lektüre und betonten immer wieder, wie hilfreich die Bilder für sie seien.

Als Aufgabenformate für den Unterricht bieten sich an:

**Zur Stärkung der Lesekompetenz:**

Inhaltsbezogene Aufgaben (richtig/falsch-Zuordnung von Text- und Bild- oder Multiple-Choice-Fragen; Fragen zu Figuren, Handlungen, Ort oder Zeit)

Reihenfolge herstellen (einzelne Bilder zu einer Bildfolge ordnen, Sprech- und Denkblasen zuordnen, W-Fragen zu Comic beantworten;

Überschriften finden (anwendungsorientierte Leseaufgaben)...

**Zur Förderung der Sprech- und Schreibkompetenz:**

Bilder beschreiben lassen, die Handlung nacherzählen, Dialoge verfassen, Sprechblasen füllen, Landeskundliches und Historisches recherchieren, Figuren charakterisieren, Briefe an einzelne Figuren schreiben, weitere Paneele zeichnen, Fragen zum Geschehen formulieren, eigene Ge-

danken zu dem Geschehen formulieren.

Gut einsetzbar sind auch  **szenische Methoden**. So lassen sich einzelne Szenen nachspielen, Standbilder bauen und Figuren interviewen, Dialoge zwischen einzelnen Figuren ausgestalten und spielen.

Mit Graphic Novels lassen sich sehr gut individuell differenzierende Aufgaben stellen und Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen sprachlichen Niveaus können am gleichen Lerngegenstand lernen.

#### 4.2.9 Quellen

- Ahrenholz, B. (Hrsg.): Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung. Stuttgart 2012.
- Ahrenholz, B. (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen 2010.
- Belke, G.: Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Baltmannsweiler 2008.
- Belke, G.: Schrifterwerb und Mehrsprachigkeit. Alle lernen lesen und schreiben – aber in welcher Sprache? *Grundschule*, 5/2008, S. 24–27
- Boyke, K., Robben, C., Schulte-Bunert, E.: Gezielt fördern, Lesetraining, 5/6 und 7/8. Berlin 2012.
- Brüning, L., Saum, T.: Visualisieren als Strategie erfolgreichen Unterrichts. *Praxis Schule 5–10*, Heft 5/2007, S. 6–9.
- Bundeszentrale für politische Bildung: Fünf-Schritt-Lesemethode (14.11.2012). [www.bpb.de/lernen/grafstat/bundestagswahl-2013/148920/fuenf-schritt-lesemethode](http://www.bpb.de/lernen/grafstat/bundestagswahl-2013/148920/fuenf-schritt-lesemethode), abgerufen am 27.06.2016.
- Crämer, C., Füssenich, I.; Schumann, G. (Hrsg.): Lesekompetenz erwerben und fördern. Braunschweig 1998.
- Ehlers, S.: Lesekompetenz in der Zweitsprache. In Ahrenholz, B., Oomen-Welcke, I. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler 2014, S. 215–218
- Finke, E., Thums-Senft, B.: Begegnung mit Texten. Neu-Ulm 2008.
- Fix, M.: Lernen durch Schreiben. *Praxis Deutsch*, 210/2008, S. 6–15.
- Geißler, R., Weber-Menges, S.: Migrantenkinder im Bildungssystem: doppelt benachteiligt. Bundeszentrale für politische Bildung: Aus Politik und Zeitgeschichte 49/2008 [www.bpb.de/apuz/30801/migrantenkinder-im-bildungssystem-doppelt-benachteiligt?p=all](http://www.bpb.de/apuz/30801/migrantenkinder-im-bildungssystem-doppelt-benachteiligt?p=all), abgerufen am 27.06.2016.
- Grießhaber, W.: Schreiben in der Zweitsprache. In Ahrenholz, B.; und Oomen-Welcke, I.: Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler 2008, S. 228–238.
- Hiller, F., Gehring, C.: Förderung der Lesekompetenz, Studienbegleitbrief (Thema 12) zum Kontaktstudium „Interkulturelle Bildung – Schwerpunkt Sprachförderung“. Ludwigsborg 2013.
- Junk-Deppenmeier, A., Schäfer, J.: Lesekompetenz als Voraussetzung für das Lernen im Fachunterricht. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen 2010, S. 69–85.
- Heuvel, E.: Die Entdeckung. Amsterdam 2009
- Knapp, W., Pfaff, H.: Wie weit kommt Herr Bauer mit einer Tankfüllung. *Praxis Deutsch*, 210/2008 (35. Jahrgang), S. 26–30.

- Kultusministerkonferenz: Pisa 2009: Deutschland holt auf.  
[www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/pisa-2009-deutschland-holt-auf.html](http://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/pisa-2009-deutschland-holt-auf.html),  
 abgerufen am 20.12.2015.
- Lascho, B.: Praxishandbuch DaZ: Grundlagen – Unterrichtsbeispiele – Arbeitsblätter.  
 Hamburg 2013.
- Leisen, J. (Hrsg.): Methoden-Handbuch des Deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU).  
 Bonn 1999.
- Leisen, J.: Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der  
 Praxis. Stuttgart, 2013.
- Lehr- und Lernwerkstatt DaZ im Sprachförderzentrum Berlin-Mitte: Hamburger Verständ-  
 lichkeitsmodell. [http://daz-lernwerkstatt.de/glossar/hamburger-  
 verstaendlichkeitsmodell/](http://daz-lernwerkstatt.de/glossar/hamburger-verstaendlichkeitsmodell/), abgerufen am 27.06.2016.
- Masanek, N.: Talking to the Text. *Praxis Deutsch*, 210/2008 (35. Jahrgang), S. 22–25.
- Müller, A.: Sachtexte besser verstehen. Paderborn 2009.
- Naumann, J., Artelt, C., Schneider, W. und Stanat, P.: Lesekompetenz von Pisa 2000 bis  
 Pisa 2009. Münster 2010.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat,  
 P., Tillmann, K.-J. und Weiß, M. (Hrsg.): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schüle-  
 rinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001.
- Praxis Deutsch Heft 176/2002 (29. Jahrgang) Leseleistung – Lesekompetenz. Seelze  
 2002.
- Praxis Deutsch Heft 210/2008 (35. Jahrgang) Lernen durch Schreiben. Seelze 2008.
- Praxis Deutsch Heft 231/2012 (39. Jahrgang) Lesekultur. Seelze 2012.
- Praxis Deutsch Heft 252/2014 (42. Jahrgang) Graphic Novels. Seelze 2014.
- Rösch, H. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache – Sprachförderung in der Sekundarstufe 1.  
 Braunschweig 2005.
- Rösch, H.: Lesen und Schreiben mit mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. In:  
 Hoffmann, B., König, J. (Hrsg.): Professionalität von Lehrkräften – Was sollen Lehr-  
 kräfte im Lese- und Schreibunterricht wissen und können? Deutsche Gesellschaft  
 für Lesen und Schreiben, Berlin 2010.
- Schäfer, J.: Förderung der Schreibkompetenz, Studienbegleitbrief (Thema 11) zum Kon-  
 taktstudium „Interkulturelle Bildung – Schwerpunkt Sprachförderung“. Ludwigsburg  
 2013.
- Schreiter, I.: Schreibversuche – Kreatives Schreiben bei Lernern des Deutschen als  
 Fremdsprache. München 2002.
- Stanat, P. et al: PISA 2000: Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergeb-  
 nisse. (2002) In: [www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/PISA\\_im\\_Ueberblick.pdf](http://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/PISA_im_Ueberblick.pdf), abgerufen  
 am 27.6.2016
- Studienseminar Koblenz: Ein Text – Zehn Strategien zur Texterschließung:  
[www.studienseminar-koblenz.de/medien/seiteneinsteiger/seiteneinsteiger2010\\_1/  
 12%20Leseverstehen/03%20Zehn%20Lesestrategien%20.pdf](http://www.studienseminar-koblenz.de/medien/seiteneinsteiger/seiteneinsteiger2010_1/12%20Leseverstehen/03%20Zehn%20Lesestrategien%20.pdf), abgerufen am  
 27.6.2016.
- Wrobel, D.: Individuell lesen lernen. Baltmannsweiler 2009.
- Wrobel, D.: Graphic Novels. *Praxis Deutsch*, 252/2015, S. 4–14.
- Wrobel, D., Nickel, I.: Lesekultur. *Praxis Deutsch*, 231/2012, S. 4–12.

### 4.3 Wortschatzarbeit mit Hilfe von Mnemotechniken

In Kapitel 4 werden neben grundsätzlichen Überlegungen auch konkrete, fächerübergreifende Methoden dargestellt, die zu einem erfolgreichen sprachsensiblen Unterricht beitragen sollen.

Das folgende Unterkapitel stellt zwei Vorgehensweisen für die Wortschatzarbeit dar, die sich als Methoden für individualisierte Lernphasen eignen oder im Falle der Loci-Methode sogar in den Unterricht integriert werden können.

#### 4.3.1 Mnemotechniken

Mnemotechniken können auch als Merkhilfen oder „Eselsbrücken“ bezeichnet werden. Das Wort „Mnemo“ leitet sich aus dem griechischen Wort „mneme“ ab und bedeutet „Gedächtnis“. Gemeint ist also eine „Gedächtnistechnik“, die an bereits Erlerntes anknüpft und von jedem Lernenden individuell umgesetzt werden kann. Diese Techniken sind leicht zu erlernen und daher für die Sprachentwicklung und -förderung sowohl für Kinder und Jugendliche als auch für Erwachsene sinnvoll einsetzbar.

Für die konkrete Wortschatzarbeit beim Erlernen von Fach- oder Fremdwörtern kommen je nach Lerninhalt verschiedene Mnemotechniken zum Einsatz, zwei davon werden im Folgenden vorgestellt: Die sogenannte Loci-Methode hilft, das Genus eines Wortes visuell einzuprägen. Dagegen arbeitet die sogenannte Schlüsselwortmethode auf der lautlichen Ebene und ist beim Erlernen von Vokabeln für bestimmte Lerntypen sehr hilfreich.

Auf der Begleit-CD finden sich weitere Informationen zur historischen Entwicklung der Mnemotechniken mit anschaulichen Beispielen.

#### 4.3.2 Die Loci-Methode

Eine äußerst effektive Möglichkeit, um sich große Datenmengen einzuprägen, ist die Loci-Methode. Sie kann als Grundlage für viele verschiedene Lernprozesse verwendet werden, da sie sich ein natürliches Speicherprinzip des menschlichen Gehirns zunutze macht: das Prinzip der „stabilen Ordnung“. Das menschliche Gehirn kann Daten, die eine feste Zuordnung haben, sicher speichern und wiederholt abrufen. Ein gutes Beispiel hierfür ist die Zahlwortreihe: eins, zwei, drei, vier,... Die Zahlwörter besitzen eine feste Abfolge und können, wenn sie einmal im Gehirn abgespeichert sind, jederzeit in der korrekten Reihenfolge abgerufen werden (vgl. Mester 2008, S. 24). Das „Speichern“ einer Information vollzieht sich dabei gedächtnispsychologisch fast von selbst; das sichere „Abrufen“ der Information ist jedoch der entscheidende Vorgang: Je klarer Daten im Gehirn „verortet“ sind, desto zuverlässiger sind sie wiederholt abrufbar.

Die Loci-Methode nutzt dieses Lernprinzip, indem die zu erlernenden Wörter einer räumlichen Zuordnung unterworfen werden und der Lerninhalt damit im Gehirn konkret fixiert wird. Hierbei helfen Bilder und Assoziationen. Jedem Schüler und jeder Schülerin ist es je nach Wissens- und Lernstand möglich, sich das zu Erlernende einzuprägen und ein eigenes mentales Bild zu erschaffen. Unser Gehirn besitzt die außergewöhnliche Fähigkeit, diese mentalen Bilder später fast lückenlos wieder abzurufen. Verwechslungen, sogenannte Interferenzen, werden damit möglichst minimiert. Diese Fähigkeit macht sich die Loci-Methode zunutze, was an einem konkreten Unterrichtsbeispiel

weiter unten verdeutlicht werden soll. Zunächst wird jedoch die Problematik des zu erlernenden grammatischen Phänomens dargestellt.

### **Das Genus-Problem**

Für Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache erlernen, stellt das Genus eine erhebliche, wenn nicht sogar die größte Herausforderung dar (vgl. Kap.3.2.1.3 Genuszuordnung). Es sind vor allem zwei Problemfelder, die in der Unterrichtspraxis zu berücksichtigen sind:

- Genus der Erstsprache und Genus im Deutschen sind nicht identisch.
- Die Erstsprache unterscheidet weniger oder keine Genera (vgl. Rösch, 2003, S. 132).

Im Unterricht wird bis heute vielfach nur auf das klassische Auswendiglernen ohne ein konkretes System verwiesen (vgl. Sperber, 1989, S. 106). Im DaF-Unterricht werden gerne auch farbliche Zuordnungen des jeweiligen Genus genutzt: z. B. der: blau, die: rot, das: grün. Die Loci-Methode bietet eine einfache, für Schüler nachhaltig wirksame Alternative. Die Artikel „der“, „die“, und „das“ werden durch eine lokale Zuordnung mit den einzelnen Nomen verknüpft und im Gehirn verankert. Jedes der drei Genera repräsentiert demnach einen festen Ort, an dem die Objekte mit gleichem Genus abgelegt werden:

- alle Nomen mit dem Artikel „der“ stehen analog z. B. für „der Garten“,
- alle Nomen mit dem Artikel „die“ stehen analog z. B. für „die Garage“,
- alle Nomen mit dem Artikel „das“ stehen analog z. B. für „das Wohnzimmer“.

Neu zu erlernende Nomen können nun mental an ebendiese Orte projiziert werden. Entscheidend ist, dass allein die Orte den Hinweis auf das entsprechende Genus geben und die mentale Verknüpfung entstehen lassen – und nicht die dort befindlichen Objekte.

### **4.3.3 Umsetzung im Unterricht**

Diese Orte, die für ein bestimmtes Genus stehen, können von der Lehrkraft vorgegeben oder von Schülerinnen und Schülern neu benannt werden, je nach Lernstand und Hintergrund. Nachdem drei unterschiedliche Loci festgelegt wurden, verbindet der Lernende jede neue zu erlernende Vokabel mit dem entsprechenden Ort.

In einer konkreten Unterrichtssituation sollen die Wörter „Löwe“, „Kuh“ und „Auto“ zugeordnet werden. Da „der Garten“ das Maskulinum vertritt, soll „der Löwe“ mit dem gleichen Artikel in den Garten projiziert werden. Als Folge davon kann der Schüler durch die lokale Verknüpfung von „Löwe“ und „der Garten“ auf das korrekte Genus des Löwen schließen.

Nun muss das Nomen „Kuh“ richtig verortet werden. Als Vorschlag könnte „die Kuh“ in „die Garage“ marschieren und dort eine Aktion ausführen. Die Schülerin oder der Schüler schließt auf den richtigen Artikel und im Gehirn wird die Vokabel mit dem richtigen Genus abgespeichert.

„Das Schaf“ geht nun in „das Wohnzimmer“ und setzt sich auf „das Sofa“. Das Wort „Auto“ mit dem Artikel im Neutrum befindet sich ebenfalls im „Wohnzimmer“ – bzw., um dieses Bild eindrücklicher

zu gestalten, es kracht in das Wohnzimmer. Eine kurze Aktion in der Assoziationsphase verstärkt die Erinnerungsleistung. Aus der Gehirnforschung weiß man, dass die Erinnerungsleistung umso stärker ist, je ausgefallener oder gar verrückter die Assoziation ist. Auch neuere Studien zum kognitiven Lernen verweisen darauf, dass das Lernen „mit unterschiedlichen Sinnen erfolgen“ soll, „so dass das Gelernte im Gehirn multipel repräsentiert wird“ (vgl. Wagner 2009, S. 47). Dies erhöht die Erinnerungsleistung und hilft beim relevanten Abrufen der Information, dem sog. Decodieren. Schülerinnen und Schüler können also durch außergewöhnliche, phantasievolle Geschichten beim Lernen aktiv unterstützt werden: Ein Auto, das ins Wohnzimmer kracht, ist eindrücklicher, als ein Auto, das vor dem Haus parkt, und bleibt länger im Gedächtnis haften.

Alle Beispiele können von jedem Lernenden in ein mentales Bild umgesetzt werden, unabhängig von Alter, Wissensstand und kultureller Prägung.

Die genannten Beispiele können durch die natürlichen Fähigkeiten des Gehirns, der Assoziation und Imagination, verstärkt werden. Mentale Bilder können so durch handlungsorientierte Aktionen oder begleitende Geschichten (siehe das Auto, das ins Wohnzimmer kracht) noch an Verarbeitungstiefe gewinnen und langfristig zuverlässig wieder abgerufen werden. (vgl. ebd.) „Das Schaf“ bleibt mental im Wohnzimmer und wird durch die räumliche Trennung nicht verschoben. Ein Wort wird mit einem Ort assoziiert, der Artikel kann entsprechend „automatisch“ richtig verwendet werden.

Zum Einstieg in die Loci-Methode genügt Schülerinnen und Schülern eine geringe Anzahl an korrekt gelernten Nomen mit den entsprechenden Genera. Schülerinnen und Schüler, die ca. 25 Nomen mit richtigem Genus abrufen können, fällt es leichter, neue Wörter samt Genus zu erlernen. Ganz wesentlich ist ein stabiles und richtiges „Genus-Fundament“, um ein Bild zu bemühen (vgl. Merton et al. 1995, S. 18).

Das Lernen der Genera wird nun automatisiert, wie auch das Gehirn beim Zählen von 1, 2, 3 automatisch nun die 4 nach der 3 setzt. Ein Überlegen und Zuordnen ist durch Können ersetzt worden. Gleiches gilt für die Genera, denn im Alltag wird von fortgeschrittenen Lernern das Genus „automatisch“ richtig benutzt. Die Mnemotechnik auf Basis der Loci-Methode kann zu diesem Erfolg führen.

### **Beispiel**

Das folgende Bild, das die Loci-Methode veranschaulichen soll, kann im Unterricht an der Tafel bzw. auf Folie entwickelt werden, oder die Lehrkraft bringt vorbereitete Abbildungen mit.

Sofern es die Möglichkeit gibt, das Bild im Unterricht mehrfarbig darzustellen, kann die Szene (z. B. ein Wohnzimmer) zunächst schwarzweiß vorgegeben werden, um dann die einzuordnenden Wörter (das Schaf, das Buch,...) farbig hinzuzufügen. Typische Requisiten des Ortes können auf dem Ausgangsbild ausnahmsweise schwarzweiß abgebildet sein, auch wenn sie ein anderes Genus haben, um die Lokalität eindeutig darzustellen. Wenn im Unterricht keine farbige Abbildung eingesetzt wird, muss darauf geachtet werden, dass möglichst nur Bilder und Assoziationen in der Szenerie vorhanden sind, die den neutralen Artikel „das“ haben.

Nun muss das jeweils zu erlernende Nomen mit viel Fantasie an seinen richtigen Ort gebracht und dort visualisiert werden: So kommt es dann auch zu individuellen, fantasievollen Vorstellungen, die

eine grammatikalische Ordnung unabhängig von ihrem Sinnzusammenhang zulässt. Wie eben *das Schaf, das auf einem Sofa sitzt und das Buch liest.*

## Das Wohnzimmer

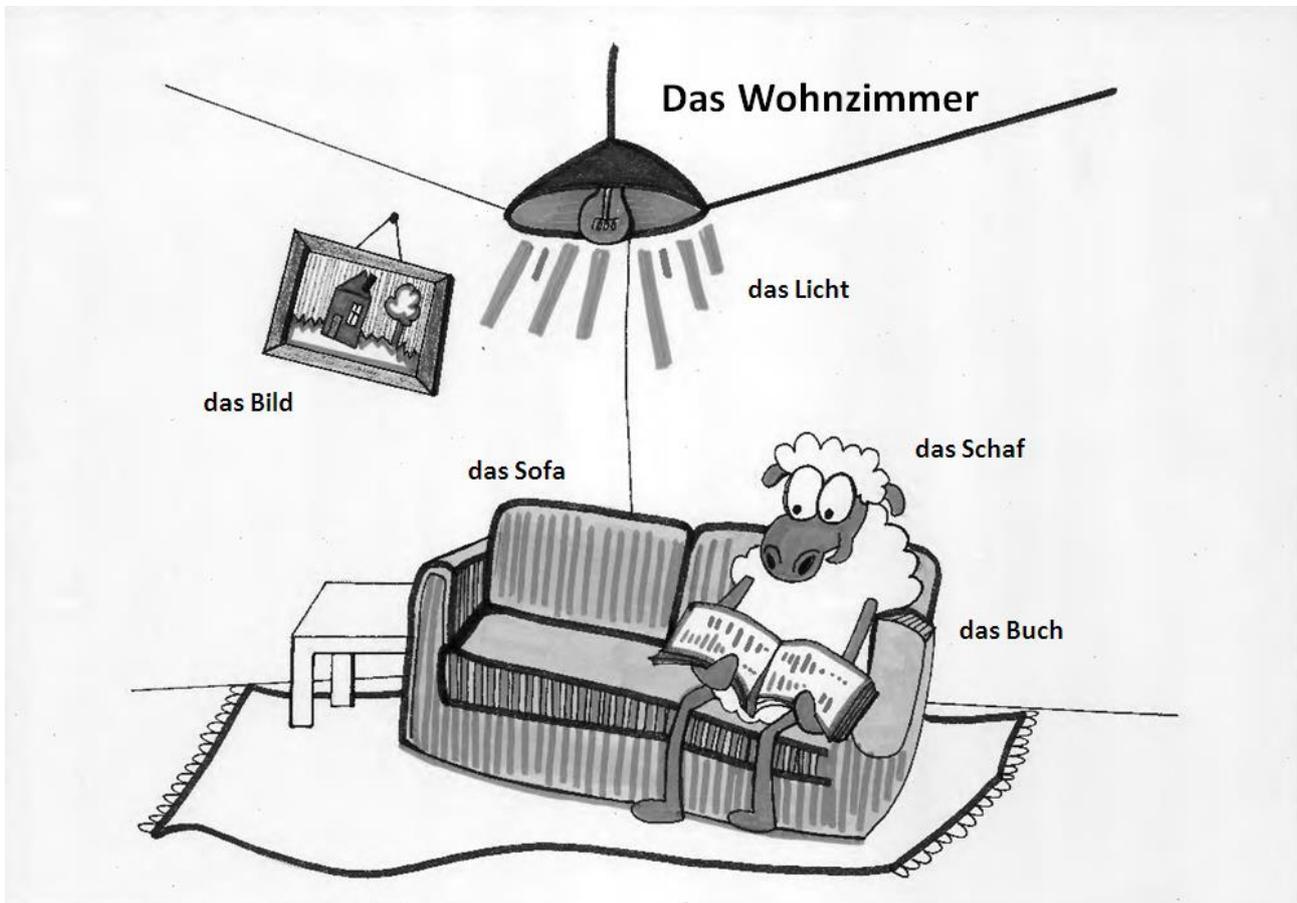


Abbildung: Das Wohnzimmer (Original: Dorothea Wagner)

### 4.3.4 Die Schlüsselwortmethode

Die zweite Mnemotechnik, die in diesem Kapitel vorgestellt werden soll, ist die Schlüsselwortmethode. Diese ist eine Technik, die auf den Grundlagen unseres alltäglichen Lernens basiert. Das Suchen nach phonetischen Ähnlichkeiten eines Wortes geschieht unbewusst in vielen Lernprozessen und kann je nach Situation auch bewusst gesteuert werden. Schüler mit einfachen Sprachbarrieren können sie ebenso wie Fortgeschrittene anwenden, sie kann die Wortschatzarbeit in verschiedenen Disziplinen unterstützen: im klassischen Fremdsprachenunterricht genauso wie in den Naturwissenschaften.

### 4.3.5 Umsetzung im Unterricht

Die Schlüsselwortmethode arbeitet zunächst mit phonetischen, also lautlichen Impulsen. Wieder spielen „Eselbrücken“ eine entscheidende Rolle, um ein neu zu erlernendes Fremd- oder Fachwort sicher abspeichern und später zuverlässig abrufen zu können.

Dies geschieht in zwei Schritten:

1. Zunächst liegt der Fokus auf der phonetischen Ebene. Es gilt, ein ähnlich klingendes Schlüsselwort in der Erstsprache zu finden.
2. Im zweiten Schritt vollzieht sich die Verknüpfung des Wortes auf der semantischen Ebene, also der Wortbedeutungsebene (vgl. Hasselhorn; Gold 2009, S. 92).

### Beispiele

Ein Schüler mit der Erstsprache Englisch soll die deutsche Vokabel „der Alltag“ lernen. Zunächst erhält er eine lautliche Assoziation im Englischen, z. B.: „we **all** play **tag** just on **or-dinary weekdays**“. Die fettmarkierten Wörter zeigen die jeweiligen Schlüsselwörter und sind der Hinweis auf das Zielwort. Zunächst hilft es dem Lerner, die Assoziation abzurufen, um sich an die Vokabel zu erinnern. Nach mehrmaligem Repetieren verblasst die gebildete Assoziation bzw. Geschichte, der Lerner kann die Vokabel dann unmittelbar abrufen. Mit dem festen Fundament an gelernten (Fach-) Wörtern und dem Beherrschen dieser Technik können schnell schwierige Wörter eingepreßt werden, ohne stets an die gebildete Geschichte denken zu müssen oder gar explizit Assoziationen bilden zu müssen.



Abbildung: „all ... tag“

So könnten entsprechende Lernkartei-Karten für die Schlüsselwortmethode für englischsprachige Deutsch-Lernende aussehen:

<p><b>weekday</b>                  Association: We <b>all</b> play <b>tag</b> just on ordinary weekdays.</p>	<p>der Alltag</p>
--	-------------------

Die Schlüsselwortmethode eignet sich insbesondere für Lerntypen, die Freude an der lautlichen Gestaltung von Sprache haben und die leicht auf der lautlichen Ebene Assoziationen zwischen ihrer Erstsprache und der neu zu erlernenden Sprache finden. Die Methode kann Schülerinnen und Schülern insbesondere dafür vermittelt werden, sich selbstständig den Wortschatz zu erweitern mit Hilfe ihrer Erstsprache.

### 4.3.6 Quellen

- Berns, J. J.; Neuber, W.: Ars memorativa. Zur kulturgeschichtlichen Bedeutung der Gedächtniskunst 1400–1750. Tübingen 1993.
- Hasselhorn, M.; Gold, A. : Pädagogische Psychologie: Erfolgreiches Lehren und Lernen. Stuttgart 2009.
- Merton, R. K.; Meja, V.; Stehr, N.: Soziologische Theorie und soziale Struktur. Berlin 1995.

- Mester, B.-N.: Das Projekt von Dewey/Kirkpatrick und das Projekt Mathe 2000 – Inhalte und Methoden und ihre Möglichkeiten und Grenzen im Förderunterricht. München 2008.
- O’Brien, D.: Perfect Memory. Woche für Woche mehr Konzentration; 52 praktische Übungen für ein lückenloses Gedächtnis. München 2005.
- Rischpler, S. : Biblia sacra figuris expressa: Mnemotechnische Bilderbibeln des 15. Jahrhunderts. Wiesbaden 2001.
- Rösch, H. : Deutsch als Zweitsprache: Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen zur Sprachförderung. Hannover 2003.
- Solso, R. L.; Reiss, M.: Kognitive Psychologie. Berlin 2006.
- Sperber, H. G.: Mnemotechniken im Fremdspracherwerb: Mit Schwerpunkt „Deutsch als Fremdsprache. München 1989.
- Strasser, G. F.: Emblematisches und Mnemonik der frühen Neuzeit im Zusammenspiel: Johannes Buno und Johann Justus Winckelmann. Wiesbaden 2000.
- Wagner, R. F.: Modul Pädagogische Psychologie: Grundlagenwissen und Hilfen für den beruflichen Alltag. Stuttgart 2009.
- Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion (Red.: Dieter Baer): Das große Fremdwörterbuch: Herkunft und Bedeutung der Fremdwörter. Mannheim 2000.

## 5 Umsetzung im Fachunterricht

(Bildungs-)Sprache wird nicht nur im Deutschunterricht vermittelt, sondern in allen Fächern, in denen Deutsch als Unterrichtssprache verwendet wird. Jeder Fachbereich hat seine eigenen sprachlichen Anforderungen an Wortschatz und Struktur. Dem wird im folgenden Kapitel mit den Unterrichtsbeispielen Deutsch, Biologie, Mathematik, Geschichte und Kunst Rechnung getragen, indem aufgezeigt wird, wie Unterrichtsszenarien auch ohne sprachdidaktischen Hintergrund sprachsensibel gestaltet werden können.

### 5.1 Hinweise und Ideen für einen sprachsensiblen Geschichtsunterricht

Im Verbund mit den anderen gesellschaftswissenschaftlichen Disziplinen trägt das Fach Geschichte in besonderem Maße zum Aufbau der Bildungssprache bei, die die Grundlage für eine gelingende Kommunikation in einer pluralistischen demokratischen Gesellschaft ist. So komplex die Existenz des sozialen Individuums in seinen unterschiedlichen zeitlichen und geografischen Kontexten ist, so komplex ist auch die Sprache, die diese abbildet.

Zunächst wird ein Blick auf die wichtigsten sprachlichen Eigenheiten des Faches geworfen, um zu erkennen, wo Lernende Unterstützung brauchen. Dann sollen Planungshinweise für das sprachensible Unterrichten gegeben werden, die in Unterstützungsmaßnahmen münden, die Les- und Schreibkompetenz und mündliche Sprachkompetenz entwickeln helfen und dabei möglichst auch den gesamten Sprachumsatz erhöhen. Am Ende werden drei Methoden genauer dargestellt: Der Umgang mit Bildmaterial, die Strukturlegetechnik sowie die Textrekonstruktion. Diese zentralen Arbeitstechniken eignen sich als wiederkehrende Routinen dafür, einerseits die sprachliche Seite des Geschichtslernens bewusst zu machen und andererseits die Schülerinnen und Schüler beim selbstständigen Arbeiten zu unterstützen.

#### 5.1.1 Fallstricke und Chancen im Geschichtsunterricht

Wenn man an sprachliche Herausforderungen im Fach Geschichte denkt, kommt einem zunächst die Beschäftigung mit Quellentexten in den Sinn. Sie beinhalten Sprachmaterial, das den Schülerinnen und Schülern sowohl semantisch als auch strukturell meist nur schwer zugänglich ist. Sie sind in einer Sprache abgefasst, die von ihrer Alltagssprache sehr weit entfernt ist, sei es ein Text aus vergangener Zeit (auch die Übersetzungen aus den alten Sprachen klingen in den Ohren der jungen Lernenden sehr altertümlich) oder auch aus einem ihnen fremden Lebensbereich, in dem sie nicht kompetent sind.<sup>47</sup> Altertümliche Wörter und Fachtermini, deren Bedeutungen unklar bzw. unbekannt sind, sowie ein heute unüblicher Satzbau erschweren und verhindern das Textverständnis. Solche Texte wurden in den seltensten Fällen für Kinder und Jugendliche geschrieben. Die viel größere Herausforderung im Fach Geschichte besteht allerdings darin, dass sich schriftliche Quellentexte und darstellende Texte häufig mit komplexen, einzigartigen Phänomenen be-

---

<sup>47</sup> vgl. z. B. Fackelmann (2012, S. 114), die in einer Darstellung ihres Projektes „Sprichst du Politik?“ zur Aktivierung junger Menschen im Bereich politische Diskussion davon ausgeht, dass die fehlende Motivation durch sprachliche Hürden im Verständnis des politischen Diskurses entsteht. Ein Ergebnis der Studie ist, dass der Ort für die Erziehung zum politischen Diskurs die Schule sei, die diesem Auftrag nicht oder nicht genügend nachkomme (S. 122 f). Das betrifft natürlich den gesamten gesellschaftswissenschaftlichen Bereich, in dem diese Fähigkeiten nicht entwickelt werden.

schäftigen. Diese müssen mit ihren individuellen Ursachen und Folgen zunächst rekonstruiert werden, und sind weniger von wiederkehrenden, gesetzmäßigen Zusammenhängen bestimmt, wie das in naturwissenschaftlichen Fächern der Fall ist.

Die Singularität von historischen Ereignissen<sup>48</sup> und ihrer Kontexte spiegelt sich in der Sprache wieder, die deshalb in Wortschatz und Struktur in besonderem Maße vielfältig und kreativ sein muss, um die Verflechtung ihrer Gegenstände adäquat zu erzählen, zu analysieren, zu erörtern und zu beurteilen. Zur Komplexität gehört auch die Abstraktion. In der Geschichte selbst findet das hohe Maß an Abstraktion gesellschaftlicher Theorie, z. B. die Ausformung von Herrschaft oder von Moralvorstellungen im Mittelalter, ihren Ausdruck in Bildsymbolen, die dem einfachen zeitgenössischen Volk zugänglich sein sollen. Im Geschichtsunterricht muss – am besten ausgehend von der rekonstruierten konkreten Lebensrealität – sowohl die (nicht mehr aktuelle) Symbolik entschlüsselt als auch deren Reflexion, also der Blick in die abstrakte Gedankenwelt dahinter bewerkstelligt werden.

Dies alles kann nur mit einer adäquaten sprachlichen Kompetenz geschehen.

Aus diesem Grund haben geschichtswissenschaftliche Texte oft eine ausgesprochen literarische Qualität mit einem hohen Anteil an metaphorischen Formulierungen, die Schülerinnen und Schüler verstehen müssen. Zudem brauchen die Lernenden ein gewisses aktives Instrumentarium für die Beschreibungs- und Reflexionsebene, wie es die Operatoren ja auch widerspiegeln, die alle sprachlich anspruchsvolle Handlungen selbst darstellen oder voraussetzen.

Ein weiteres Phänomen ergibt sich aus der Schwierigkeit, dass zentrale Begriffe durch die Zeit gleich bleiben, sich aber deren Bedeutung verändert. Die Konzepte hinter Begriffen wie „Herrschaft“, „Freiheit“, „Kindheit“, „Demokratie“, „Untertan“, „Staat“, „Friede/n“ etc. ändern sich perspektiv-, zeit- und ortsabhängig und man versteht jeweils etwas mehr oder minder anderes darunter. Die Termini bleiben gleich, sind aber somit mehrdeutig und müssen sprachlich präzisiert werden<sup>49</sup>. Ähnlich ist das Phänomen der Interferenz, bei dem sich eine alltagssprachliche und eine fach-

---

<sup>48</sup> Hamann und Krehan (S. 172/173) zählen umfangreich Merkmale der historischen Fachsprache auf. Die Handreichung, in der sie ihren Beitrag zum Fach Geschichte veröffentlichen, beschäftigt sich vor allem mit Wortschatzarbeit. So gibt es dort mit diesem Schwerpunkt eine methodisch reichhaltige Unterrichtssequenz zur Königsherrschaft im Mittelalter.

<sup>49</sup> Anhand der folgenden kleinen Anekdote zum Begriff „Frauenwahlrecht“ werden einige Hürden, die sich speziell im Geschichtsunterricht zeigen, deutlich: Beim Thema der rasanten Umgestaltung des Lebens vor allen Dingen des 3. Standes im 18./19. Jahrhundert im Zuge der Bauernbefreiung und der Industrialisierung meint ein Schüler der 8. Klasse, dass es dann ja auch bald das „Frauenwahlrecht“ gebe. Auf Nachfrage versteht er darunter, dass die zunehmende persönliche Freiheit auch dazu geführt habe, dass Männer sich ihre Ehefrauen selber wählen durften und nicht mehr heiraten mussten, wer vorher ausgesucht wurde. Neben den kognitiven Herausforderungen, die hier für das Fach Geschichte bei den Lernenden sichtbar werden, nämlich die Schwierigkeit heutige und historische Maßstäbe auseinanderzuhalten, oder das Begreifen der komplexen Entwicklung von Konzepten des menschlichen Zusammenlebens durch die Zeit und in den verschiedenen Gesellschaftsschichten, ist hier auch ein sprachliches Phänomen zu sehen: Komposita, obwohl beide Teile bekannt sind, sagen im Deutschen oft nichts über das neu entstandene Verhältnis ihrer Bestandteile zueinander aus. Ist bei Frauenwahlrecht die Frau das Objekt oder das Subjekt der Wahl bzw. des Wahlrechts? Bei der Bundestagswahl ist der Fall klarer, das Genitiv-s sagt, dass es um die Wahl des Bundestages geht. (Über das Kompositum „Bundestag“ könnte man wieder ein eigenes Kapitel schreiben.) Die in gesellschaftswissenschaftlichen Texten sehr häufige vermeintliche Präzisierung von Begriffen durch Zusammensetzung mit anderen ist trügerisch. Auch die Mehrdeutigkeit von Begriffen sorgt hier für Missverständnisse: Wahl kann im Sinne von Auswahl (hier einer Lebenspartnerin oder im Sinne von Alternative) verstanden werden oder als Vorgang politischer Partizipation.

sprachliche Bedeutung des selben Terminus überlagern, was zu Missverständnissen führen kann, wenn man dies nicht thematisiert, z. B. bei „der/das (!) Schild“, „das Geschlecht“, „die Diät“, „der Morgenstern“ etc.

Schülerinnen und Schüler sind also nur dann in diesem sprachlich sehr herausfordernden Fach erfolgreich, wenn sie im Unterricht umfassend Gelegenheit erhalten ihre fachsprachliche Kompetenz ausgehend von ihrer alltagssprachlichen Kompetenz an den Erfordernissen und an den Inhalten des Faches weiterzuentwickeln. Es ist die Aufgabe der Lehrkräfte ihnen das zu ermöglichen.

Ein nicht zu vernachlässigendes Problem ist die Einbettung jedes geschichtlichen Themas in Kontext, kulturelle Übereinkunft, Vorprägung und Vorwissen. Das Vorhandensein dieses kulturellen Kontextes wird sehr häufig in Schulbuchtexten vorausgesetzt, was nicht nur mehrsprachigen Lernenden und besonders solchen, die als Seiteneinsteiger nicht in Deutschland sozialisiert sind, den Zugang weiter erschwert, sondern auch Kindern und Jugendlichen aus bildungsferneren Familien. In den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern geht es umfassend um die kulturelle Kompetenz eines verantwortungsbewussten, mündigen und selbstbestimmten Bürgers, der am gesellschaftlichen Diskurs aktiv teilnehmen kann und will. Er kann dies vor allem durch sprachliche Handlungen erreichen.

Der hohe sprachliche Anspruch, der an die Kinder und Jugendlichen in diesem Fach gestellt wird, ist nicht nur eine Hürde. Er ist auch eine Chance, weil die Lernenden einer Komplexität und Qualität von Sprache ausgesetzt sind und dadurch mit sinnvoller Unterstützung auf ein höheres Niveau der Sprachverwendung gelangen können. Das bedeutet für den Unterricht, dass ein hoher Anteil an Kommunikationsmöglichkeiten für jeden einzelnen Lernenden in der Auseinandersetzung mit den fachsprachlichen Texten in diesem Fach zu einer Bereicherung der bildungssprachlichen Kompetenz führen kann, die ja das Ziel der Bemühung ist. Mit einem geplanten Mehr an fachbezogenen Sprachhandlungen wird zunächst die mündliche, aber auch in der Folge die schriftliche Sprachkompetenz erweitert.

### 5.1.2 Unterrichtsplanung

Häufig kann nicht automatisch davon ausgegangen werden, dass Quellentexte und auch die meisten Verfassertexte aus dem Schulbuch ad hoc verstanden werden. Sie müssen meist stärker didaktisch aufbereitet werden, als die Schulbücher dies bieten.

Oft kennt man schon durch längere Unterrichtserfahrung den Umstand, dass viele Texte falsch oder nicht vollständig verstanden werden und dass vor allem schriftliche Aufgaben sprachlich (auch inhaltlich?) nicht gemeistert werden. Soll aber die Verwunderung oder die Verärgerung einer konstruktiven Haltung dazu Platz machen, ist eine eingehendere Beobachtung der Ursachen nötig, um an dem Problem zu arbeiten.

Zunächst sollte man bei der Vorbereitung einer Unterrichtsstunde bzw. einer Unterrichtseinheit die Herausforderungen, die die eigene Fachsprache bietet und die für die Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten darstellen können, kennen. In unserem Fall sind es etwa Fachtermini, Archaismen<sup>50</sup>, Mehrdeutigkeit, kontextabhängige Bedeutungen, Interferenz zwischen Alltags- und Fach-

---

<sup>50</sup> Archaismus: altertümliche Ausdrucksform, veraltetes Wort

sprache, bildhafte Sprache, Abstraktion auf Wort- und Satzebene (z. B. unpersönliche Wendungen, Nominalisierungen, Funktionsverbgefüge ...) komplexe Syntax mit dichter Verweisstruktur von Pronomen und Adverbien.

Zusätzlich zum Eindruck, den man zur Lesekompetenz einer Klasse oder einzelner Lernender schon bekommen hat, kann die folgende Checkliste nützlich sein, um einen Text, den man verwenden will, auf mögliche sprachliche Hürden durchzusehen.

### **Verstehen die Schülerinnen und Schüler ...**

- die Fachtermini und weitere nicht alltagssprachlich gebrauchte Wörter?
- komplizierte Verbformen bzw. Funktionsverbgefüge?
- bildhafte Formulierungen?
- Nominalisierungen?
- worauf sich Ersatzformen/verweisende Wörter (Pronomen, Adverbien...) beziehen?
- verschachtelte Sätze?
- lange Nominalphrasen?
- Genitiv- und Präpositionalattribute?
- Passivkonstruktionen und andere unpersönliche Formulierungen?
- den Aufgabenkontext (Weltwissen)?

Ein Beispiel für eine Analyse eines Schulbuchtexes und ein daraus entwickelter Diagnosebogen zum Leseverstehen findet man auf der Begleit-CD.

Für ein zielgerichtetes Arbeiten ist es genauso wichtig, sich darüber im Klaren zu sein, welche sprachlichen Strukturen man passend zu den inhaltlichen und methodischen Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern erwartet. Die sprachlichen Kompetenzen, die man als Lehrkraft in den mündlichen und schriftlichen Beiträgen der Lernenden sehen möchte, müssen auch beigebracht worden sein. Häufig mangelt es an Wörtern, die die Textlogik herstellen, sodass z. B. Ursachen und Folgen oder zeitliche Anordnungen nicht deutlich werden können, die für die Darstellung vieler historischer Zusammenhänge zentral sind. Ähnlich wie bei einem Methodencurriculum wäre es hier lohnenswert, sich in der Fachschaft zusammen mit Deutschkolleginnen und -kollegen Gedanken zu machen, ob man sich auf sprachliche Lernziele verständigen kann, die man für eine Klassenstufe ins Auge fassen will. Für Klasse 6 könnten z. B. adverbiale Nebensätze in Geschichte ganz im Sinne und zum Wohl der historischen Erkenntnis und deren sprachlicher Verarbeitung aufgegriffen und eingeübt werden.

### 5.1.3 Möglichkeiten der Förderung von Sprechen, Lesen und Schreiben im Geschichtsunterricht

Ist man sich möglicher Schwierigkeiten des Sprachmaterials einer Stunde bewusst, kann man diese bei der Vorbereitung des Unterrichts berücksichtigen.<sup>51</sup> Hierfür bieten sich Methoden an, die aus dem Fremdsprachenunterricht bzw. aus dem bilingualen Unterricht bekannt sind: Maßnahmen, die das Textverstehen vor dem Lesen, während des Lesens und nach dem Lesen unterstützen (s. u.). Vor allem die letztgenannten *post-reading activities* bieten gute Gelegenheiten, Schreibkompetenz zu erwerben und die mündliche Sprachkompetenz zu schulen. Im Mittelpunkt steht stets der fachlich-inhaltliche und -methodische Kompetenzerwerb, der aber an der Sprache nicht scheitern soll. Die sprachliche Aufarbeitung soll sich an der inhaltlich-methodischen Verwertbarkeit des Materials orientieren und nicht Sprachbetrachtung an sich sein.

#### Vor dem Lesen

- Anknüpfen an Vorwissen, z. B. durch Vorbereitung eines Bildimpulses oder eines Advance Organizers<sup>52</sup>, wobei hier bereits Sprachmaterial enthalten ist, das im Text eine Rolle spielt oder das hilft, einen Fokus bzw. eine Problemfrage vor dem Lesen zu formulieren,
- Vokabelvorentlastung (z. B. Fachbegriffe, Komposita...) durch das Erstellen von Vokabeln mit Kurzdefinitionen,
- Bereitstellung von vorstrukturierenden Fragen, die den Lernenden ermöglichen, sich auf zentrale Aspekte des Themas bzw. des Textes zu fokussieren.

#### Während des Lesens

- Bereitstellen von Hilfsmitteln wie Schülerwörterbuch, Lexika, Geschichtsatlas ...,
- Vereinfachung darstellender Texte, z. B. durch kleinere Eingriffe in die Textkohäsion bei unklaren Stellen (aus fachwissenschaftlichen Gründen bei Quellentexten nicht möglich),
- Strukturierungsmaßnahmen, wie z. B. Zwischenüberschriften, Hervorhebungen wichtiger Begriffe und einfache Visualisierungen,
- Texterschließungsstrategien einfordern: 5-Schritt-Lese-Methode (nützlich auch auf einem Lesezeichen, das immer im Geschichtsbuch liegt, siehe Begleit-CD; vgl. Kap. 4.2),
- gemeinschaftliches Erschließen eines Textes durch reziprokes Lesen (siehe Material auf der Begleit-CD), dadurch werden den Lernenden unterschiedliche Funktionen zugewiesen,

---

<sup>51</sup> Die Begleit-CD bietet ein Planungsraster für inhaltlich-methodische und sprachliche Lernziele.

<sup>52</sup> Advance Organizer: Der Erwerb einer neuen Wissensmenge, einer neuen Kompetenz muss klar strukturiert an bereits Vorhandenes anschließen. Eine Möglichkeit besteht darin, dass man für einen neuen komplexen Inhalt eine mehr oder weniger umfangreiche übersichtliche, kognitive Struktur vor dem eigentlichen Lernprozess vorgibt (z. B. in Form eines Schaubilds, einer Tabelle mit vorgegebenen Kategorien), um eine Hilfe für die logische Einordnung und für das Lernen zur Verfügung zu stellen. Der Inhalt kann auch auf vorhergehendes eigenes entdeckendes Lernen der Schülerinnen und Schüler basieren, das systematisch geordnet dann dem weiteren Lernen zugrunde liegt.

mit denen sie auf den gelesenen Text abschnittsweise im Gespräch eingehen (z. B. Vorlesen, Zusammenfassen, Fragen stellen, Meinung äußern ...) (vgl. Kap.4.2.2).

### Nach dem Lesen

- Sicherung des Leseverstehens durch Vorbereitung einer Multiple-Choice-Aufgabe, in der noch einmal mögliche schwierige Stellen aufgegriffen werden können (vgl. Diagnose-Fragen im Material der Begleit-CD),
- Zuordnungsaufgaben können vorbereitet werden, bei denen z. B. die Fachtermini aus der Vokabelliste, ergänzt durch das Wissen aus dem Text, in einer vorgegebenen Skizze richtig zugeordnet werden können (z. B. die Bestandteile einer Burg und ihre Aufgaben),
- Anfertigen einer Skizze zum Inhalt und deren Vergleich mit den Skizzen der Mitschülerinnen und Mitschüler, was dabei helfen kann, das Verstehen zu überprüfen und zu berichtigen,
- schriftliche Beantwortung der Eingangsfragen wobei man Satzmuster oder Formulierungshilfen vorgibt, von denen man möchte, dass sie die Schülerinnen und Schüler erwerben (z. B. Begriffe der Satzlogik bzw. bestimmte Arten von Nebensätzen wie Kausalsätze oder Temporalsätze), dies kann auch dem Operatorentraining dienen,
- kreative mündliche und schriftliche Anschlussaufgaben, wie Rollenspiele oder Umformungen von Textinhalten in andere Textsorten (z. B. eines Verfassertextes über *oikos* und *polis* in eine Unterhaltung zwischen Land- und Stadtbewohner im antiken Griechenland) um neue Begriffe nicht nur nochmals umzuwälzen, sondern u. U. auch auf eine beurteilende Ebene zu führen. Bedarf es dabei der stärkeren Lenkung schwächerer Lernender, dann kann hier die differenzierende Ausgestaltung von Rollenkarten gute Dienste leisten, auf denen z. B. Begriffe oder Satzmuster stehen, die benutzt werden müssen. Auch die Reflexion des Rollenspiels sollte bewusst die sprachliche Bewältigung der Aufgabe ins Auge fassen,
- Vorbereitung von Begriffskärtchen im Rahmen der Strukturlegetechnik, die die Schülerinnen und Schüler nach der Textarbeit oder auch nach einer längeren Unterrichtseinheit in einer sinnvollen Struktur auslegen und zu einem den Inhalt wiedergebenden Schaubild zusammenfügen. Dies tun sie, indem sie umfassend sprachlich handeln. Sie erklären sich die Begriffe, rekonstruieren die Zusammenhänge und in der Diskussion finden sie eine Ordnung und vervollständigen diese. Eine genauere Darstellung findet man weiter unten im Kapitel.

#### 5.1.4 Bildungssprachliche Kompetenzen und der Umgang mit Bildmaterial

Sieht man sich das Unterrichtsmaterial für den Einstieg in den bilingualen Sachfachunterricht an, dann fällt auf, dass in viel stärkerem Maße visualisiert wird als in vergleichbaren einsprachigen Geschichtsbüchern. Verfassertexte sind viel kürzer und stärker strukturiert. Die Gemeinsamkeit der bilingualen Lerngruppe und derjenigen, die im Erwerb der deutschen Bildungssprache Unterstützung braucht, ist, dass ihnen in einem gewissen Maß noch die sprachlichen Mittel fehlen, komplexe Texte problemlos zu verstehen und zu verfassen. Soll man für diese Lerner also zugunsten von Bildmaterial auf Texte eher verzichten? Man unterliegt einem Missverständnis, wenn man ver-

schiedene Arten von bildlichen Repräsentationen dazu benutzen will, den Lernenden gewissermaßen außertextlich oder sogar außersprachlich, nur durch ein aufmerksames Anschauen der Abbildungen historische Erkenntnis zu ermöglichen, die sie dann „nur“ noch versprachlichen müssen.

Visuelles Material beinhaltet unterschiedliche Darstellungsweisen wie Karten unterschiedlichster Typen, Illustrationen, Rekonstruktionen, Funktionsskizzen, Karikaturen, Kunstwerke wie Gemälde und Skulpturen, Architektur, Münzen oder Fotografien. Die Bildinhalte, ihre Funktionen, ihre Wirkungsabsichten, ihr historischer Aussage- oder Quellenwert sind qualitativ und quantitativ sehr unterschiedlich. In den meisten Fällen ist ihre Betrachtung, Beschreibung und Deutung mindestens genauso herausfordernd wie das Leseverstehen eines Fachtextes und bedarf des intensiven Trainings, um die so genannte *visual literacy* (etwa Bild-Lesekompetenz) zu entwickeln. Die Bildbetrachtung, -beschreibung und -deutung will gelernt sein. Sie wird nicht mitgebracht. Fragen, die man an Bildquellen oder Bildelemente, die es zu berücksichtigen gilt, stellt, sowie das passende Vokabular dazu unterscheiden sich je nach Art des Materials. Aber nicht nur die unterrichtliche Erarbeitung des Bildmaterials, sondern auch das Wahrnehmen von Bildern, geschieht sprachlich. Kann eine Beobachtung nicht versprachlicht werden, dann bleibt unklar, ob sie überhaupt gemacht wurde. Wenn wir keine sprachliche Repräsentation für etwas haben, das wir sehen, können wir dies dann überhaupt bewusst als ein Bildelement erkennen? Welchen fachlichen Ertrag eine methodisch unvorbereitete Arbeit mit Bildern hat, ist fraglich.

Wenn es also zunächst darum geht, vor allem jungen Schülerinnen und Schülern sprachliche Handlungen durch Bilder zu ermöglichen, zu erleichtern und diese zu verbessern, bevor sie eine ausgesprochene Bild-Lesekompetenz entwickelt haben, dann eignet sich vor allem illustrierendes Material. Der Informationsgehalt sollte begrenzt und leicht zu entschlüsseln sein. Es sollte nicht von einer weiteren Kompetenz ausgegangen werden, die u. U. noch gar nicht entwickelt ist. Nützlich sind zu diesem Zweck Bilder, die schon Bekanntes zeigen, also an Vorwissen anknüpfen. Gerade im Verbund mit – und nicht als Alternative zu – Textarbeit helfen passende Illustrationen und Skizzen bei einem schwierigen Text, ein mentales Bild vom Inhalt des Textes zu erzeugen. Bilder sind also nicht die einfache Alternative zu Texten, sondern können unterstützend eingesetzt werden oder haben, methodisch gut vorbereitet, als Material ihren eigenen Stellenwert.

Der bewusste Aufbau einer *visual literacy* ist natürlich über das Fach Geschichte weit hinaus eine zentrale kulturelle Kompetenz, deren Bedeutung für die Gesellschaft aufgrund der stetig wachsenden Bilderflut in allen Bereichen nicht hoch genug eingeschätzt werden kann. Die zunehmend kompetente Erschließung von komplexen Bildern, ihrer Symbolik, ihrer Komposition und deren kritische Beurteilung müssen methodisch und sprachlich begleitet werden und bieten zahlreiche und wertvolle Sprachanlässe, bei denen sich die Möglichkeit bietet, die von den Lernenden benutzte Alltagssprache in Bildungssprache umzuwandeln.

Gerade die wiederkehrenden Begriffe und Formulierungen der Bildbeschreibung und -analyse geben ein sprachliches Gerüst vor, das für förderbedürftige Schülerinnen und Schüler eine große Hilfe sein kann, ihre mündlichen und schriftlichen Beiträge sicher zu gestalten. Dazu dient Unterstützungsmaterial, wie z. B. Satzmuster, Strukturbegriffe, häufig gebrauchte Wortfelder (z. B. Wort-

feld „sehen“) oder Formulare mit Textvorgaben, das gemeinsam gesammelt und/oder zur Verfügung gestellt wird.

### 5.1.5 Möglichkeit der Förderung der mündlichen Sprachkompetenz am Beispiel der Strukturlegetechnik<sup>53</sup>

Als Vorbereitung sollte die Methode den Schülerinnen und Schülern zu Beginn transparent gemacht werden. Sprachliche Handlungsanweisungen sollten explizit formuliert werden und die Bedeutung des sprachlichen Beitrags für den Lernerfolg soll den Lernenden klar sein.

Die Strukturlegetechnik kann an bestimmten Punkten in Unterrichtssequenzen als Routine eingeführt werden (z. B. immer am Ende als Vertiefung oder immer zu Beginn, um Vorwissen zu aktivieren), sodass mit jedem Durchgang die Vertrautheit damit wächst und somit auch der Ertrag steigt.

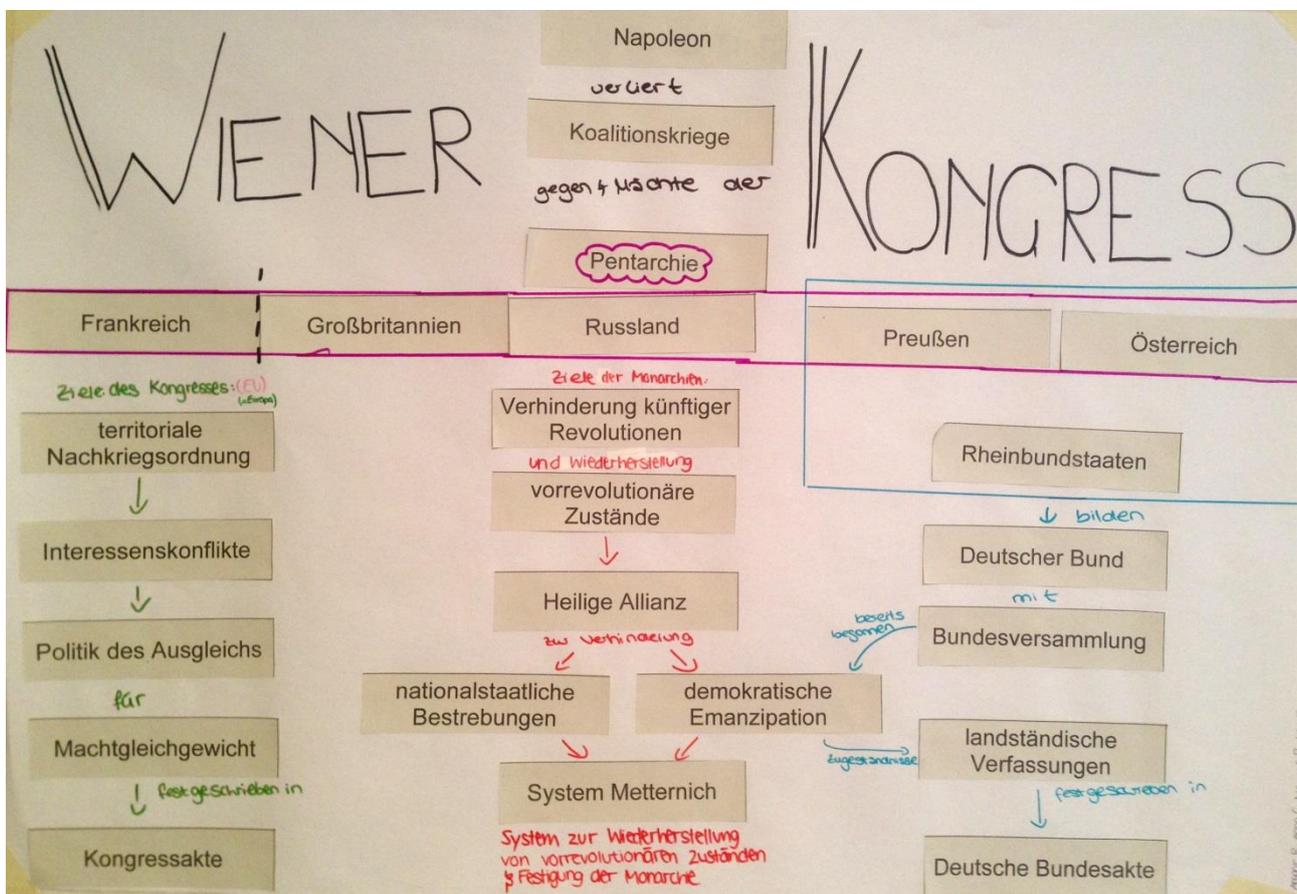


Abbildung 1: Strukturlegetechnik aus dem Geschichtsunterricht (Quelle: N. Stein)

**1. Schritt:** Ausgehend von einem abgeschlossenen Thema oder einem gelesenen Text werden den Schülerinnen und Schülern jeder Gruppe die passenden Schlüsselbegriffe auf Wortkärtchen ausgegeben. Alternativ dazu, was aber sehr viel anspruchsvoller ist, finden die Lernenden diese Schlüsselbegriffe selbst.

<sup>53</sup> zur Methode der „kognitiven Landkarten“ vgl. Wahl 2013, S. 183 ff und S. 302

**2. Schritt:** Jedes Gruppenmitglied ist für ein Set von Wortkarten zuständig und muss die Begriffe für die Gruppe verständlich erklären. Somit ist jeder einzelne Beitrag unabdingbar für das gesamte Gruppenergebnis.

**3. Schritt:** Die Gruppe verhandelt über die Zusammenhänge, in denen die Begriffe stehen und legt mit den Kärtchen ein Schaubild aus, das den logischen Kontext aufzeigt.

**4. Schritt:** Zwei Gruppen vergleichen ihre Ergebnisse, indem sie sie einander erklären und dazu Rückmeldung geben.

**5. Schritt:** Die Gruppe überarbeitet ihr Schaubild, versieht die Zwischenräume der Kärtchen mit Informationen, die Kohärenz herstellen (Pfeile, Beschriftung, Symbole ...) und klebt die Begriffe auf.

**6. Schritt:** Die fertigen Schaubilder können nach Bedarf im Plenum besprochen werden. Wenn man die Methode wettbewerborientiert gestaltet, dann kann das beste Produkt u. a. damit belohnt werden, dass es für die Klasse vervielfältigt wird.

Eine thematische Alternative ist, dass man kleineren Gruppen Begriffe zu unterschiedlichen Teilaspekten (A und B) eines Themas oder eines längeren Textes gibt und die Auseinandersetzung ab Schritt 4 darin besteht, dass zwei Gruppen (A und B) sich ihre Struktur erklären und sie dann im Anschluss miteinander verknüpfen. Wenn man A und B mehrfach vergibt, ist es immer noch möglich, dass die zusammengeführten Strukturen (z. B. A/B 1 und A/B 2) später miteinander verglichen und überarbeitet werden können, bevor sie fixiert werden.

Der Sprachumsatz bei dieser Methode ist hoch. Der Schwerpunkt liegt darauf, Zusammenhänge zu erkennen und zu versprachlichen. Gleichzeitig wird die Strukturierungskompetenz gefördert. Dies kommt dem Fach Geschichte besonders entgegen, weil zunächst die sowohl sprachliche als auch inhaltliche Komplexität eines Gegenstandes für das Schaubild auf eine überschaubare Struktur heruntergebrochen wird, aber in der ausführlichen Auseinandersetzung in der Gruppe nicht verloren geht.

Außerdem werden für die Erarbeitung eines Fachwortschatzes die zentralen Termini bei dieser Arbeitsform mehrfach umgewälzt. Indem ihre Bedeutungen bei Bedarf nachgeschaut werden, müssen sich die Schülerinnen und Schüler mit dem Text, mit ihrem Heftaufschrieb und ggf. mit einem Wörterbuch auseinandersetzen, in denen die Begriffe richtig verwendet werden. Sie folgen damit in ihren Ausführungen dem dortigen Sprachvorbild.

Die Lehrkraft hat durch die schülerzentrierte Sozialform die Möglichkeit individuell beobachtend, beratend und unterstützend tätig zu sein und so gegebenenfalls auch die soziale, sprachliche und inhaltliche Auseinandersetzung zu lenken.

Idealerweise bilden die Arbeitsgruppe und der Austausch mit anderen Gruppen auch für den einzelnen Lernenden eine Kontrolle und ein Korrektiv für seine Äußerungen.

### 5.1.6 Möglichkeiten der Förderung von Schreibkompetenz

Im Sinne einer Textrekonstruktion (s. Kap. 3.1; „Literale Didaktik“) kann, nachdem ein Schaubild oder ein Comicstrip o. ä. erstellt und besprochen worden ist (s. o. „Strukturlegetechnik“), anschließend ein Fließtext in Auftrag gegeben werden, der die Aussagen des Schaubilds wieder in einen erklärenden oder auch rein narrativen Text verwandelt. Dies kann eine sinnvolle Hausaufgabe

sein. Als Hilfestellung können je nach Bedürfnissen der Lernenden Vorgaben gemacht werden, die befolgt werden müssen (z. B. durch eine Vorstrukturierung des Textes mit Hilfe von Zwischenüberschriften oder durch einen Begriffspool zur Textlogik, der zur Verfügung gestellt wird).

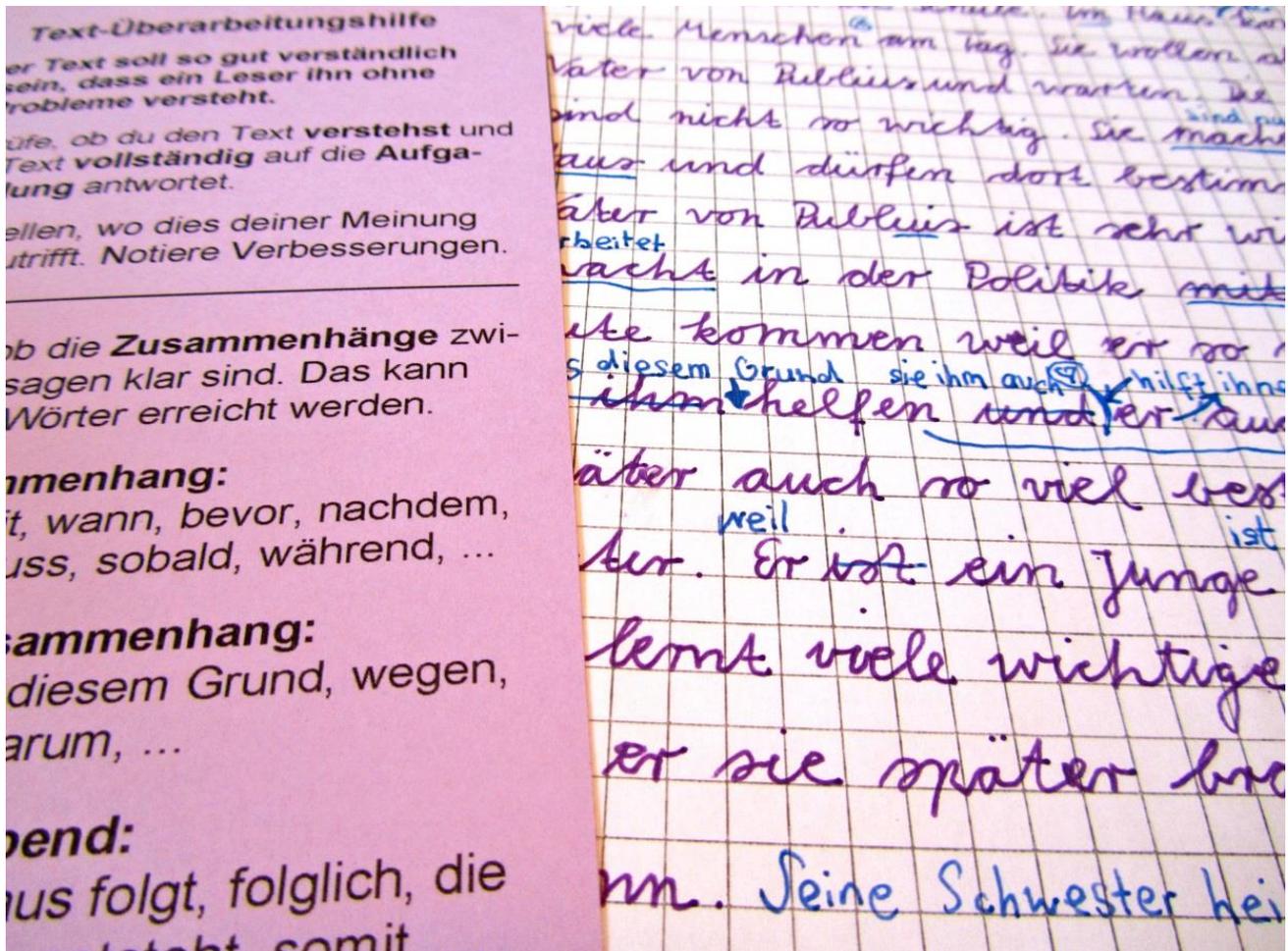


Abbildung 2: Überarbeitungshilfe im Geschichtsunterricht (s. Begleit-CD) (Quelle: N. Stein)

Durch kooperatives Vorgehen in der Folgestunde in einer Phase der *peer correction* (ein Beispiel für eine Überarbeitungshilfe für die Lerngruppe findet sich auf der Begleit-CD) kann hier auch erreicht werden, dass die schriftlichen Ergebnisse mit gegenseitiger Hilfe überarbeitet und verbessert werden. Gleichzeitig erfolgt eine weitere Auseinandersetzung mit dem Inhalt. Die kooperative Lernform ermöglicht der Lehrkraft sich individuell beobachtend und betreuend in die Korrekturphase einzuschalten (vgl. Kap. 4.1, „Kooperative Lernformen“).

### 5.1.7 Quellen

- Brückner, D.: Dem ersten Menschen auf der Spur. In: Das waren Zeiten, Bd. 1. Frühgeschichte und Antike. Bamberg 2004, S. 14.
- Fackelmann, B.: „Sprichst du Politik?“ – Arenen politischer Sprache und ihre Effekte aus der Sicht von Jugendlichen in Deutschland. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 2/2012, S. 114–128.

- Hamann, C., Krehan, T.: Wortschatzarbeit im Geschichtsunterricht. In LISUM: Sprachsensibler Fachunterricht. Handreichung zur Wortschatzarbeit in den Jahrgangsstufen 5-10 unter besonderer Berücksichtigung der Fachsprache. Berlin 2013, S. 169–210.
- Nartschick, S.: Lesetraining Geschichte 1. Vom Zeitalter des Absolutismus bis zum Ersten Weltkrieg. Berlin 2010.
- Wahl, D.: Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. Bad Heilbrunn 2013.

## 5.2 Förderung der Sprachkompetenz im Fach Bildende Kunst

### 5.2.1 Die Rolle der Sprache im Fach Bildende Kunst

Im Fach Bildende Kunst ist es eine allgemeine Erscheinung, dass es Schülerinnen und Schülern nicht durchweg einsichtig ist, dass visuelle Phänomene von ihnen verbalisiert werden sollen. „Das sieht man doch!“ ist oft zu hören – und schon ist die Gelegenheit für die Kunstlehrkraft gegeben, überzeugend darzulegen,

*„dass der Kunstunterricht das wirksamste Mittel zur Sinneserfahrung darstellt und dass ohne Anschauungsvermögen keinerlei produktives Denken auf irgendeinem Gebiet möglich ist“  
(Arnheim 1972, S.15)*

Sprache ist hierbei das Medium, um mit anderen in einen kommunikativen Austausch zu treten, um Erfahrungen und Eindrücke mitzuteilen und zu dokumentieren.

Dieser Aussage wird dann auch Rechnung getragen, denn im Fach Bildende Kunst werden die Schülerinnen und Schüler in allen Stufen angeleitet, bildnerische und gestalterische „Zusammenhänge zu erkennen, sie zu ordnen und zu bewerten“, was einen elementaren Beitrag zur Methodenkompetenz darstellt (Kern; Kern; Schulz 2005, S. 4).

Dies geschieht in praktischer und reflektierender, also sprachlicher Arbeit: „Im Fach Bildende Kunst haben prozessbezogene Kompetenzen durch die ästhetische Zielsetzung und den praktischen und ganzheitlichen Charakter des Faches einen besonders hohen Stellenwert. Sie sind eng verbunden mit der Entwicklung personaler und sozialer Kompetenzen [...]. Rezipieren, Reflektieren, Produzieren und Präsentieren sind im bildnerischen Prozess unmittelbar aufeinander bezogen und untrennbar verbunden. Die vier Bereiche entfalten ihre Kraft in der Wechselwirkung.“ (MKJS 2016, S. 6–7).

Bereits im Bildungsplan 2004 wurde die Bedeutung des sprachsensiblen Unterrichts formuliert: „In engem Kontakt zur eigenen praktischen Arbeit üben [die Schülerinnen und Schüler], sich zu Gestaltetem in Kunst und Umwelt mündlich und schriftlich zu äußern [...]. Eine angemessene Fachsprache wird zunehmender Bestandteil des Unterrichts.“ (MKJS 2004, S. 202).

Aus beiden Zitaten ist abzuleiten, wie sehr auch im Fach Bildende Kunst die Sprache wesentlichen Anteil am Umgang mit ihrem Gegenstand hat. Unabhängig davon, ob es sich bei der Schülerschaft um Erst- oder um Zweitsprachlernende handelt, gilt: Im Kunstunterricht sollte jede Gelegenheit genutzt werden, Sprache bei den Lernenden im Zusammenhang mit ihrem gestalterischen Tun und mit gestalterischen Produkten einzufordern. Hierbei ist zu beachten, dass in der Sprache der Lernenden eine stufengerechte Entwicklung in der Beherrschung von der Alltagssprache hin zur bildungssprachlichen Fachsprache stattfindet.

Noch viel mehr als es für das Fach Geschichte beschrieben wird (siehe Kap. 5.1), kommen bei der ästhetischen Betrachtung von Kunstwerken – durch die Singularität von Phänomenen und deren sprachlicher Bewältigung – der Metaphorik und den Wortneuschöpfungen große Bedeutung zu. Jenseits objektiv beschreibender Fachsprache muss der Kreativität des Kunstwerks auch eine beschreibende Sprache entsprechen, die der Einzigartigkeit eines künstlerischen Ausdrucks gerecht werden kann. Ist ein Kunstwerk Produkt und Ausdruck eines individuellen, subjektiven Wil-

lens, so wird auch die Rezeption durch den Betrachter größtenteils individuell erfahren. Diese ästhetische, emotionale Erfahrung verlangt nach sprachlichem Ausdruck, der ebenfalls persönlicher Ausdruck ist. Genau darin liegt auch ein großer Reiz für Aufgaben im Kunstunterricht, die die Sprache offensiv miteinbeziehen. Die emotionale Beteiligung bei kreativen sprachlichen Aufgaben zu Kunstwerken ist eine gute Motivation für Schülerinnen und Schüler zur eigenen sprachlichen Produktion.

### 5.2.2 Bildbetrachtung

Im Folgenden wird eine Vorgehensweise beschrieben, die durch gezielte Fragen zu genauem Sehen und Erleben eines Kunstwerkes anregen und eine sprachlich-kreative Umsetzung von Erfahrenem fördern will. Der Begriff Bildbetrachtung meint hier nicht die analytische Betrachtung von Kunstwerken. Vielmehr sollen das sensible und intensive Sehen wie auch das erlebnisbetonte, altersstufengerechte Sprechen über Bilder, wie es bereits Alfred Lichtwark betrieben hat, im Mittelpunkt stehen (vgl. Lichtwark 1900).

Er „unterhielt [...] sich mit den ca. 14-jährigen Mädchen scheinbar ohne pädagogisches Ziel. Durch „Auflösen des Stoffes in ein Spiel von Fragen und Antworten“, durch lebhaften „Wechsel des Standpunktes, namentlich des Ausgangspunktes“, der immer wieder auch an den persönlichen Interessen der jugendlichen Betrachterinnen orientiert war, leistete er ein Zweifaches. Er „unterhielt“ die Gruppe – ohne falsche Emotionalisierung des Betrachtungsgegenstandes und leitete dazu an „genau und ruhig das Kunstwerk anzusehen“. Die Vorgehensweise ist primär beschreibend. Ausgehend vom Absuchen und Ansprechen sachlicher Inhalte wird dann zur Formbeobachtung weitergegangen. Dabei kommt es auf die Entdeckung des Nichtalltäglichen, Nur-Künstlerischen an. Farbigkeit, Beleuchtung: Warum hier so, dort anders? Warum ein Rot, das an dieser Stelle des Bildes mit keinem sonst irgendwie bekannten Rot verglichen werden kann? Das eigene Leben oder die Differenz zu ihm in den Wirklichkeiten der Malerei aufspüren, schließlich sich darüber mit Worten „Rechenschaft ablegen“ – das, so Lichtwark, bedeutet „Erleben von Erkenntnis“. Exemplarik und Individualisierung gingen ihm dabei über alle noch so stimmig scheinende Verallgemeinerung. Alles Gesehene, alles Entdeckte musste sich in seiner Erzählbarkeit bewähren; nicht präventöse Pauschalworte und Bildungsvokabeln wurden von ihm gelobt, sondern die noch suchend-ungekonnte, doch authentische Bemühung zwischen Sehen und Sagen.“ (Rebel 1996, S. 227)

Durch diese Art von Bildbetrachtung wird ein Bewusstsein für die Fachsprache entwickelt und gleichzeitig, sprachliche Kreativität durch das Beschreiben von schwer Beschreibbarem allmählich gefördert.

In der direkten Kommunikation zwischen Lehrkraft und Lerngruppe erfolgt eine sprachsensible Auseinandersetzung mit dem Kunstwerk und alle Beteiligten können als Sprachvorbilder dienen. Solchen Gesprächen sollte immer wieder Platz im Kunstunterricht eingeräumt werden. Man kann sie durch einen anregenden äußerlichen Rahmen ritualisieren. Denkbar ist es auch, dass die Lehrkraft diese sensibilisierende, provokative Art der Unterhaltung über Kunst bei den individuellen Beratungen der Schülerinnen und Schüler anwendet, während sie praktisch arbeiten.

### 5.2.3 Kunst und Texte

Durch Phasen einer solchen Sensibilisierung wird die Fähigkeit vorbereitet, Kunsterlebnisse sprachlich zu verarbeiten und dadurch selbst künstlerisch tätig zu werden. Zahlreiche Anregungen, die jeweils ausbaufähig sind, finden sich bei Bertscheit. Als Beispiel sei genannt: „Geheimnisvoller Gegenstand“ (Bertscheit 2001, S. 87), wo der Fokus auf kleine, vermeintlich unscheinbare Bildelemente gelegt wird. Die Schülerinnen und Schüler können sich dann mit ihrem gewählten Gegenstand in einer selbst verfassten Geschichte auseinandersetzen, z. B.: Erzähle aus der Sicht des geheimnisvollen Gegenstands, wie er die dargestellte Situation erlebt hat; der geheimnisvolle Gegenstand erzählt, warum er in diesem Bild so wichtig ist und nicht fehlen darf; der geheimnisvolle Gegenstand schreibt einem anderen Gegenstand im Kunstwerk einen Liebesbrief. Anstatt des geheimnisvollen Gegenstandes könnte man auch eine Farbe in einem Kunstwerk über sich sprechen lassen.

Auch umgekehrt kann sprachliche Produktion bildnerisch umgesetzt werden. Beim Thema Wirkung von Farben und Farbtönen können die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Farbnamen erfinden (z. B.: Herdplattenorange, Popelbeige, heiseres Rot, Sauergrün) und zunächst sprachlich in ihrem Aussehen und in ihrer Wirkung beschreiben, sowie die Möglichkeiten ihrer Verwendung erklären. Im Anschluss werden die Farbproben für diese Palette selbst gemischt, die diese Farbtöne abbilden sollen. Das schult die Fähigkeit zur Wortneuschöpfung, z. B. durch Synästhesie oder Metaphorik.

Um eine saubere Trennung der objektiven, fachsprachlichen Terminologie der Farblehre von der subjektiven Begrifflichkeit von Farbwirkung zu erreichen, sollten diese beiden Themen in etwas größerem Abstand zueinander behandelt werden.

### 5.2.4 Farbe auftragen – sprachliche Entwicklung sensibel begleiten

Mit der folgenden Übung lernen Schülerinnen und Schülern die von ihnen erwarteten sprachlichen, genauer gesagt fachsprachlichen Mittel bewusst kommunikativ aus ihrer Alltagssprache zu entwickeln und anzuwenden.

Es werden wasserlösliche Farben und Wasser sowie die traditionellen Geräte zum Farbauftrag wie Borsten- und Haarpinsel zur Verfügung gestellt, aber auch Schwämme, Lappen, Spachtel, Walzen und Strohhalme.

- **Schritt 1: Farbauftragsmuster herstellen**

Praktisches Ziel ist zunächst, dass die Schülerinnen und Schüler in Einzelarbeit mit diesen Werkzeugen unterschiedliche Farbaufträge zuwege bringen. Von den gewonnenen Farbaufträgen sollen Musterblätter hergestellt werden, die die Arbeit dokumentieren und schließlich als Lernposter im Unterrichtsraum präsentiert werden.

- **Schritt 2: Technische Beschreibung des Farbauftrags**

Nach dem praktischen Arbeitsschritt sollen die Lernenden schriftlich schildern, wie ihre Farbaufträge zustande gekommen sind. Sie lernen dadurch Begriffe für ihre Tätigkeiten zu finden und die eingesetzten Werkzeuge zu benennen. Die kleinen selbstverfassten Texte werden neben dem Farbmuster festgehalten.

In einer ersten Sammlungsphase werden die vorläufigen Ergebnisse (Farbauftragmuster und Herstellungstext) an der Tafel oder einer Präsentationswand zusammengestellt und nach Ähnlichkeit des Farbauftrags und der Beschreibung im Plenum gebündelt. Wenn nötig, werden von der Lehrkraft oder durch Schülerinnen oder Schüler spätestens hier unpassende alltagssprachliche Begriffe in fachsprachliche überführt.

- **Schritt 3: Wirkung des Farbauftrags**

Alle Schülerinnen und Schüler, deren Proben sich in einem Farbauftragbündel befinden, kommen danach zusammen und diskutieren gemeinsam die Wirkung, die ihr Farbauftrag auf den Betrachter hat. Für die Wirkung können verschiedene Begriffe vorgegeben werden, die die Schülerinnen und Schüler dann auf der Grundlage ihrer Diskussion begründet zuordnen.

Auch diese werden schriftlich neben den Farbproben an der Präsentationswand bzw. der Tafel festgehalten und durch die gesamte Lerngruppe überprüft und ggf. verbessert.

Das dreiteilige Ergebnis wird überarbeitet und auf ein großes Poster aufgeklebt.

Die Lehrkraft unterstützt die Jugendlichen sprachlich in allen Phasen bei der Suche nach den passenden Begriffen, gibt bei dieser Übung Anregungen und moderiert die Präsentation. Die erhaltenen verbalen Kenntnisse zum Thema „Farben auftragen“ werden im Anschluss bei Werkbetrachtungen mit dem Fokus auf Farbauftrag, z. B. von Arbeiten K.R.H. Sonderborgs, Jackson Pollocks, Emil Schumachers mündlich und/oder schriftlich eingefordert, angewendet und geübt.

### 5.2.5 Bilddiktat im sprachsensiblen Kunstunterricht

Diese bekannte Methode des Bilddiktats wird hier mit einem verstärkten Blick auf die Verwendung und Einübung fachsprachlicher Terminologie und auf die allgemeinsprachliche Kompetenz umgesetzt.

Die Schülerinnen und Schüler bilden Zweierteams, A erhält eine Reproduktion, betrachtet diese kurze Zeit für sich, um den Bildinhalt zu erfassen, zeigt die Abbildung B aber nicht. Die Aufgabe ist, dass A Satz um Satz diktiert, was auf dem Bildmaterial zu sehen ist, während B das Gesagte in eine Skizze umsetzt. Die gegenständlich-figürliche Darstellung auf dieser Reproduktion sollte nicht zu komplex sein und kann aus den Bereichen Malerei, Grafik, aber auch Plastik sein.

Bei der Beschreibung verwenden die Schülerinnen und Schüler die in der vorangegangenen Stunde gemeinsam erarbeiteten Begriffe, um die Lage der Bildinhalte zueinander genau zu bestimmen. Diese können auf einer Wortpoolkarte (siehe Begleit-CD) für die aktuelle Stunde zugänglich gemacht werden oder als Wortspeicher im Unterrichtsraum hängen.

Während des Diktats wird die Sprachkompetenz der/des Beschreibenden A schon durch die Nachfragen der Lernpartnerin bzw. des Lernpartners B dadurch verbessert, dass A ihren/seinen Ausdruck eventuell präzisieren muss.

Nach dem „Diktat“ vergleichen die Schülerinnen und Schüler die Bildvorlage mit den entstandenen Skizzen, diskutieren, was beim Beschreiben und Skizzieren gut und was eventuell weniger gut funktioniert hat, und reflektieren die Sprachverwendung damit noch einmal abschließend. Die Rollen werden danach getauscht. Lernender B bekommt eine andere Abbildung.

In einem Blitzlicht können Beobachtungen aus der Reflexionsphase im Plenum thematisiert

werden und es wird wiederholt, was für eine gelungene Beschreibung besonders wichtig ist. Eine schriftliche Bildbeschreibung im Anschluss als Hausaufgabe ist zur Vertiefung sinnvoll.

Mit dem Ziel, eine möglichst genaue Skizze anzufertigen, soll ein präziser sprachlicher Ausdruck mit den dafür notwendigen sprachlichen Mitteln hervorgerufen und geübt werden. Diese Übung wird in weiteren Stunden wiederholt. Dabei werden sukzessive die für die Bildbeschreibung zur Verfügung stehenden Wortfelder quantitativ und qualitativ erweitert. Im Laufe der Sekundarstufe I sollen die Schülerinnen und Schüler durch verschiedene Schwerpunkte auch Fachbegriffe wie beispielsweise zum Thema Perspektive sprachlich und inhaltlich richtig anwenden lernen.

Es sollte darauf geachtet werden, dass erarbeitete fachsprachliche Begriffe nicht nur isoliert angegeben werden, sondern in einem kommunikativen Kontext. So ist es z. B. für Lernende, die beim Kasus noch unsicher sind, sehr hilfreich, wenn sie den Umgang mit Wechselpräpositionen (s. Beispiel Bilddiktat auf der Begleit-CD) üben; d. h. sie lernen auf die Frage „Wo?“ mit dem Dativ und auf die Frage „Wohin?“ mit dem Akkusativ zu antworten. Die bei der Bildbeschreibung benötigten Präpositionen sollten also auf der Vokabelhilfe mit dem passenden Kasus verbunden werden.

Begleitend zu dieser Methode ist es empfehlenswert, einen Wortspeicher anzulegen, z. B. in Form eines erweiterbaren Plakats im Klassenraum (s. o.) oder als Vokabelliste im Schülerordner.

### 5.2.6 Quellen

- Arnheim, R.: Anschauliches Denken. Zur Einheit von Bild und Begriff. Köln 1972.
- Brügel, E.: Praxis Kunst. Zufallsverfahren. In: Klant, M., Walch, J. (Hrsg.): Praxis Kunst. Materialien für den Sekundarbereich I und II. Hannover 1996.
- Bertscheit, R.: Bilder werden Erlebnisse. Mitreißende Methoden zur aktiven Bildbetrachtung in Schule und Museum. Mülheim an der Ruhr 2001.
- Kern, E., Kern, H., Schulz, F.: Hier kommt die Kunst. Kommentarband. Basisreihe Kunst 2/3. Leipzig 2005.
- Lichtwark, A.: Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken. Nach Versuchen mit einer Schulklasse. Dresden 1900.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (MKJS): Bildungsplan 2004. Allgemein bildendes Gymnasium. Bildende Kunst. Stuttgart 2004.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (MKJS): Gemeinsamer Bildungsplan für die Sekundarstufe I. Bildende Kunst. Stuttgart 2016.  
[www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW\\_ALLG\\_SEK1\\_BK.pdf](http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_SEK1_BK.pdf), abgerufen am 15.08.2016
- Rebel, E. (Hrsg.): Sehen und Sagen. Ostfildern 1996.

### 5.3 Impulse zum sprachsensiblen Fachunterricht Mathematik

Lernen im Fach Mathematik darf nicht nur auf die Aneignung von einzelnen Kenntnissen und Fertigkeiten reduziert werden. Das Ziel für möglichst alle Schülerinnen und Schüler sollen vielmehr gesicherte mathematische Kompetenzen sein. Es stellt sich daher nicht nur die Frage, was Inhalt der Unterrichtsstunde ist, sondern vielmehr, wie der unterrichtliche methodische Prozess angelegt ist und wie die angestrebten Kompetenzen erworben werden.

Sprachliches Handeln begleitet den Erkenntnisprozess der Lernenden, da es die Reflexion jedes einzelnen Lernschritts unterstützt und spiegelt. Dieser Beitrag soll Lehrende für einen sprachsensiblen Mathematikunterricht sensibilisieren, damit die sprachliche Dimension von Lerninhalten gewinnbringend im Unterricht berücksichtigt wird.

Im ersten Teil werden grundsätzliche Überlegungen dargestellt, die bei der Planung eines sprachsensiblen Mathematikunterrichts mitbedacht werden sollten. Das darauf folgende Unterrichtsbeispiel soll konkret dabei helfen, den Blickwinkel zu weiten, um einen schüleraktiven, mit einer sprachlichen Perspektive versehenen Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler besser planen und durchführen zu können.

#### 5.3.1 Didaktische Grundlagen für einen sprachsensiblen Mathematikunterricht

Können Lernende nicht verbalisieren, was sie tun, ist ein Lernschritt noch nicht nachhaltig vollzogen. Wenn sie handelnd sprechen (z. B. während eines Experiments oder bei der Bearbeitung einer Sachrechenaufgabe), haben die Lernenden selbst oder durch die Rückmeldung der Lerngruppe, die Kontrolle darüber, was sie verstanden haben. Wenn Schülerinnen und Schüler den eigenen Lernfortschritt einschätzen und erfolgreich verbalisieren können, erhöht dies die Selbstwirksamkeit. Beim anwendungsbezogenen Sprechen nimmt außerdem die Abstraktheit des Gegenstandes ab und rückt in die Erfahrungswelt des Lernenden.

Daraus folgt für die Vorbereitung eines sprachsensiblen Unterrichts in Mathematik, dass im Rahmen eines *Makro-Scaffoldings*<sup>54</sup> Gelegenheiten zu Sprachhandlungen geplant werden müssen, damit sich die Schülerinnen und Schüler aktiv handelnd, austauschend und reflektierend am Unterricht und somit am Erkenntniszuwachs beteiligen können.

Nicht zu unterschätzen ist beim Sachrechnen, dass Signalwörter für mathematische Operatoren erkannt und verstanden werden müssen. Nicht nur mehrsprachige Lernende haben dabei häufig Schwierigkeiten. In einem kommunikationsorientierten Unterricht werden Unsicherheiten eher sichtbar und Lehrende können dann in den individuellen Situationen durch sogenanntes *Mikro-Scaffolding*<sup>55</sup> unterstützend reagieren.

---

<sup>54</sup> Den Lernenden wird in ihrem Lernprozess ein Gerüst (engl. *scaffolding*) zur Verfügung gestellt, das sie in die Lage versetzt, von ihrem momentanen Wissenshorizont ausgehend ein Problem zu lösen, das auf der nächst höheren Stufe ihrer Fähigkeiten liegt. Das Gerüst überbrückt also die Differenz zwischen den beiden Stufen. Die Methode geht auf Vygotsky und Bruner zurück. Makro-Scaffolding beschreibt die Gestaltung des Gerüsts in der Unterrichtsplanung der Lehrkraft, die den Ausgangspunkt und die nächste Stufe der Lernenden zunächst identifizieren muss (z. B. Wortschatz), um den inhaltlichen Umfang und eine geeignete Methode für die Hilfe zu planen. Vgl. auch Glossar.

<sup>55</sup> Mikro-Scaffolding beschreibt das Handeln in der 1:1-Situation des Unterrichts, wo die Lehrkraft als kompetente Partnerin bzw. kompetenter Partner die Gerüste und weitere Hilfen anbietet, um die Schülerinnen und Schüler zu unterstützen. Nützliches Lehrerverhalten und immer wieder spontan anwendbare Methoden werden in diesem Kapitel dargestellt und als Vorschläge im tabellarischen Stundenverlauf zum Lehrerverhalten aufgegriffen.

### 5.3.2 Fallstricke im Fach Mathematik: Fachsprachliche Terminologie

Um sich fachliches Wissen anzueignen, nutzen Schülerinnen und Schüler zunächst ihre vorhandenen sprachlichen Kompetenzen. Diese basieren auf ihrer Alltagssprache.

Ein fachsprachlich angemessener Diskurs ist das Ergebnis eines Mathematikunterrichts, der das Erlernen dieser Kompetenz explizit vorsieht, d. h. der Erwerb der Fachsprache ist Gegenstand der Erarbeitung. Man kann nicht davon ausgehen, dass die Aneignung der Fachsprache ein automatisch gesichertes „Nebenprodukt“ des Fachunterrichts ist.

Deswegen werden in einem sprachsensiblen Unterricht Phasen für bewusstes Einüben von Fachvokabular und fachsprachliche Formulierungen vorgesehen, die mit dem Lerngegenstand einhergehen. Das bedeutet, dass die alltagssprachlichen Begriffe und Wendungen der Lernenden zu fachsprachlicher Terminologie aufgegriffen, erweitert und präzisiert werden.

Folgende Impulse sollen Lehrkräfte zu grundsätzlichen Überlegungen für einen sprachsensiblen Fachunterricht anregen:

- Die Fachsprache muss von der Lehrkraft richtig und bewusst verwendet werden. Lehrerinnen und Lehrer dienen generell als Sprachvorbild und fordern das fachsprachliche Register bei den Lernenden auch ein, sobald es vorhanden ist. Alltagssprachliche Formulierungen werden dann nicht mehr akzeptiert.
- Das Leseverstehen, vor allem beim Sachrechnen, sollte thematisiert werden. Oftmals sind es die kleinen Wörter, die mathematisch bedeutsam sind. Bei einem lückenhaften Verstehen sind diese Aufgaben für viele Lernende nicht lösbar. Aus vielerlei sprachlichen Gründen entsteht bei ihnen ohne sprachliche Hilfestellung kein angemessenes mentales Bild der zu bearbeitenden Situation, das fundamental wichtig für die Umsetzung in mathematische Sprache ist<sup>56</sup>. Hilfreich können hier z. B. Tabellen sein, in denen man die immer wieder verwendeten Signalwörter der Sachaufgaben den mathematischen Operatoren zuordnet (Weis 2013, S. 149). Diese Tabelle kann stetig erweitert werden und als Wortschatzspeicher im Klassenraum ausgehängt sowie von Schülerinnen und Schülern selbst, z. B. in einem Regelheft, weitergeführt werden.

Rechenart	Signalwörter
Addition	wird hinzugefügt, dazu kommen, alles in allem ...
Subtraktion	abzüglich, weniger, weg ...
Multiplikation	dreifache Anzahl, acht Mal ...
Division	zu je, jede vierte, von diesen ...

Auch umgekehrt können diese Begriffe zur Erstellung eigener Textaufgaben herangezogen werden (Knapp et al 2010, S. 242).

<sup>56</sup> Duarte et al. (2011, S. 41) sprechen, ausgehend von mehreren Studien zu Lösungsstrategien von Textaufgaben, von der „Konstruktion einer zwischen Problemtext und mathematischer Verknüpfungsstruktur liegenden kognitiven Repräsentation des Aufgabeninhalts“. Auch Rösch und Paetsch (2011, S. 65) nehmen ein „adäquates mentales Situationsmodell“ an.

- Es ist nicht nur der Wortschatz, der sich als Hürde oder Fallstrick darstellen kann. Oft ist es Weltwissen, das in solchen Aufgabentypen vorkommt, das den Schülerinnen und Schülern fehlt. Hier muss das Leseverstehen eventuell durch entsprechende Vorentlastung (Worterklärunen, unterstützende Bilder, Ober-/Unterbegriffe, Wortnetze...) vorbereitet werden.
- Sprachliche Interaktion bedeutet auch Rückmeldung über Verstehensprozesse und bietet somit für Lehrkräfte die Möglichkeit, das (Fachsprachen-) Lernen der Schülerinnen und Schüler zu beobachten und darauf Einfluss zu nehmen. Gerade Lernende mit geringen bildungssprachlichen Kompetenzen profitieren von einem höheren Maß an Kommunikation mit ihren Lehrerinnen und Lehrern sowie ihren Mitschülerinnen und Mitschülern. Verstärkt gibt es Gelegenheiten für (fachsprachliche) Sprachhandlungen. Diese sind für ihren Lernfortschritt notwendig. Außerdem können sowohl die Gleichaltrigen als auch die Lehrkraft das an der aktuellen Situation ausgerichtete Korrektiv bilden.
- Mündliches und schriftliches Beschreiben sowie das Erklären von Sachverhalten durch die Schülerinnen und Schüler bewirken eine entschleunigte und vertiefte Durchdringung des Lerngegenstandes (Reblin 2013, S. 214). Die symbolisch-numerische Repräsentation von mathematischen Inhalten wird erst durch die Verbalisierung in Alltagssprache vom Lernenden vollständig erschlossen (Prediger; Wessel 2011, S. 166). Fix stellt fest, dass speziell das Schreiben in allen Fächern eine Erkenntnis nicht nur vertieft, sondern sogar auslösen kann (Fix 2008, S. 6).
- Durch erhöhte wertschätzende Kommunikation verbessert sich die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden sowie auch der Lernenden untereinander. Sie wird auf der Fachebene erweitert. Sie begegnen sich als Menschen mit bedeutsamen und interessanten Einsichten und erfahren die Lernsituation als weniger eindimensional. Eine modellierende Verbesserung noch nicht optimaler Sprachhandlungen wird in einer wertschätzenden Atmosphäre des Austauschs akzeptiert.
- Da die mathematische Sprache in der Schule durch ihre Formelhaftigkeit eine begrenzte, beherrschbare Menge an fachsprachlichen Äußerungen beinhaltet, ist es machbar, diese wiederkehrenden Satzmuster zu verinnerlichen. Weis (Weis 2013, S. 146 f) empfiehlt, die Fachtermini mit ihren passenden Kollokationen<sup>57</sup> in Wortschatzlisten ähnlich einer Formelsammlung aufzuschreiben und diese Vokabeln als Lernstoff auch in Überprüfungen, z. B. in Form von Lückentexten oder als Versprachlichung einer Rechenoperation oder eines Zeichenauftrags, abzufragen.
- Jede fachsprachliche Kommunikation ist ein Baustein für eine zunehmend differenzierte Beherrschung von bildungssprachlichen Elementen. Die Lernenden erfahren Bildungssprache im angeleiteten Kontext des Unterrichts, nehmen die Lehrkraft als sprachliches Vorbild wahr und wenden sie danach selbst bewusst an.

Voraussetzung bei all dem ist, dass die Lehrkraft ihre Fachsprache kennt und sich der Problematik der Begriffe und Formulierungen bewusst ist, um sie im Unterricht thematisieren und nachhaltig vermitteln zu können.

Zur Festlegung sprachlicher Kernziele einer Fachstunde können folgende Fragen nützlich sein:

---

<sup>57</sup> Kollokation: regelmäßiges Vorkommen eines Wortes in der Nachbarschaft bestimmter anderer Wörter, z. B. „Katze“ in der von „schnurren, schleichen, miauen“.

- Welche fachsprachlichen Begriffe sollen am Ende angewendet werden können?
- Gibt es in der Unterrichtsstunde schwierige Wörter?
- Gibt es Begriffe, die der Alltagssprache sehr ähnlich sind und die zu Verwechslungen mit der Fachsprache führen könnten?
- Gibt es oberflächlich „passende“ Begriffe der Alltagssprache, die im thematischen Zusammenhang des Faches verwendet nicht akzeptiert werden, weil sie ungenau oder falsch sind? Wo muss man also eventuell mit Nachdruck auf die Sprachgewohnheiten der Schülerinnen und Schüler achten? Wie kann man sie bei der Änderung unterstützen?
- Welche alltagssprachlichen Umschreibungen werden die Jugendlichen wohl verwenden, wo muss man verbessernd eingreifen und wie kann man diese Handlungssprache der Lernenden während des Unterrichts in die exakte Fachsprache überführen?

Besonderes Augenmerk verdienen im Mathematikunterricht sprachliche Phänomene, die dort häufig Verständnisprobleme bereiten und damit zu Fallstricken werden, wie z. B.:

- die Interferenz der Fachterminologie und ihrer Kollokationen mit der Alltagssprache oder anderen Fachsprachen (Argument, Tiefe, Körper, schneiden, bilden, abtragen ...)
- nicht selbst erklärende Fremdwörter, hinter denen wiederum ganze Zusammenhänge stehen, in denen sie verstanden werden müssen (Radius, Limes, Ankathete ...)
- lange Komposita und Wortgruppen (Koordinatensystem, kleinstes gemeinsames Vielfaches ...)
- die für Rechenoperationen sehr bedeutsame Rolle der „kleinen Wörter“ verschiedener Wortarten (zu je, pro, dazu ...)
- verdichtete Sprache (*Das mit seinem rechten Winkel vom Mittelpunkt des Kreises ausgehende Dreieck stößt mit zwei seiner die Länge des Radius beschreibenden Seiten an die Kreislinie.*)

Bei Textaufgaben können alle Stolpersteine und Fallstricke, die auch in anderen Fachsprachen der deutschen Sprache Hürden darstellen, auftauchen. Sie decken sich häufig nicht mit der sprachlichen Erfahrungswelt der Lernenden, wie z. B. komplexe oder ungewöhnliche Syntax, Gebrauch von Synonymen, Verwendung des Genitivs, deiktische Wörter, Vokabular und Wortformen, Mehrdeutigkeit, Funktionsverbgefüge usw. (vgl. Kap. 3.2, „Stolpersteine und Fallstricke“).

### 5.3.3 Unterrichtsvorschlag

Der folgende Unterrichtsvorschlag für eine Doppelstunde wird am Beispiel des Themas „Kreis“ aus der Geometrie der Klasse 5 bzw. 6 entwickelt. Der Unterricht wird hier sehr verdichtet dargestellt. Für die individuelle Situation und entsprechend der Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler muss der Unterrichtsvorschlag ggf. angepasst werden, indem z. B. mehr Zeit für einzelne

Lernschritte eingeplant wird oder insgesamt kleinschrittiger vorgegangen wird. Es ist auch möglich, einzelne Bausteine dieses Vorschlags auszuwählen und in einer eigenen Stunde einzuplanen.

Im Mittelpunkt steht mathematisch-zeichnerisches Handeln, das ein fachbegrifflich sprachliches Handeln braucht.

Eine Stärkung der Kommunikation soll durch geeignete kreative und handlungsorientierte Unterrichtsphasen und Aufgaben erreicht werden, die der sprachlichen Klärung bedürfen. Die zunächst noch relativ unspezifische Handlungssprache wird von den Schülerinnen und Schülern in der Phase der Problemlösung benutzt. Diese wird in der Folge gezielt aufgegriffen, indem sie u. a. mit Modellsätzen in Fachsprache überführt und mit verschiedenen Methoden angewandt und damit eingeübt wird. Dadurch wird das sprachliche Lernziel erreicht. Zu diesem Zweck wurde vorher erhoben, welche Fachtermini die Lernenden in welchen Kollokationen erlernen müssen (s. Tabelle unten).

Im Sinne eines kommunikationsorientierten, situativen Zugangs zum Lerngegenstand wird bei diesem Unterrichtsbeispiel die Einbindung des Themas „Kreis“ in die Erfahrungswelt und in das ästhetischen Empfinden der Lernenden gewählt.

Dem nachfolgenden tabellarischen Stundenüberblick folgen ergänzende methodisch-didaktische Überlegungen zu den einzelnen Unterrichtsphasen.

Kopiervorlagen für Auftragskärtchen, Impulskarten, Sprachkarten sowie Arbeitsblatt, Suchsel und ein Beispiel für den Tafelanschrieb finden sich auf der Begleit-CD. Materialien für die Bastelkartons müssen bereitgestellt werden (s. tabellarischer Stundenverlauf). Folgende Kunstwerke könnten verwendet werden:

- **Bilder:**

Wassily Kandinsky, Kreise im Kreis, 1923

Wassily Kandinsky, Einige Kreise, 1926

Wassily Kandinsky, Schwere Kreise, 1927

Robert Delaunay, Rythme, Joie de vivre, 1930

Ernst Wilhelm Nay, Das Freiburger Bild, 1956

Remember Puzzle, Motiv Rondo, Keppler und Fremer GmbH, Krefeld

einige von W. Kandinsky inspirierte Schülerarbeiten: [http://wikis.zum.de/rmg/Kandinsky-Impressionen\\_mit\\_GeoGebra](http://wikis.zum.de/rmg/Kandinsky-Impressionen_mit_GeoGebra), 2007

- **Plastik:**

Jean Tinguely, Klamauk, 1979 (auch als Zeichnung)

Unterrichtsphase/ Sozialform	Verlauf		Materialien, Medien	Anmerkungen zum Sprachlernen
	Lehrkraft	Lernende		
<b>Einstieg I</b> (UG, Plenum)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- stummer Impuls: präsentiert ein Kunstwerk mit Kreisen</li> <li>- fragt interessiert nach bei Bedarf:</li> <li>- modelliert<sup>58</sup> sprachlich unangemessene Aussagen sprachlich (richtige Form)</li> <li>- gibt inhaltliche Impulse (z. B.: hier zur Anordnung; Farbigkeit, Wirkung)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sitzen im (doppelten) Halbkreis vor dem Kunstwerk</li> <li>- beschreiben das Kunstwerk möglichst frei ohne weitere Vorgaben in einem Schülergespräch</li> </ul>	Kunstwerk (s. o.) als Projektion o. Poster	<p>Anknüpfen an vorhandene sprachliche Mittel</p> <p>sprachliche (modellierende) Verbesserung; Lehrkraft als Sprachvorbild</p>
Überleitung	fragt nach dem Stundenthema	benennen: „Kreise“		
<b>Einstieg II</b> (UG, Plenum)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Impulsfrage: Wo kommen Kreise in unserem Alltag vor?</li> <li>- schreibt an der Tafel mit</li> <li>- Impuls: <b>Begründet</b>, welche der genannten Formen exakt kreisförmig sein müssen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- antworten: Uhr, Sonne, Fahrrad, Autorad, Teller, Auge, Kreise auf dem Kunstwerk, ...</li> <li>- reflektieren, begründen</li> <li>- (Abgrenzung von Flächen und Körper)</li> </ul>	Tafel	<p>Sprachlogik (Begründung): Möglichkeit von Hilfekärtchen (<i>weil, deswegen, aus diesem Grund ...</i>)</p> <p>Problem des Begriffs „rund“: Abgrenzung von Körper (Ball) und Fläche (Kreis)</p>
<b>Überleitung zur GA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es ist z. B. für Elemente von technischen Geräten wichtig, dass sie exakt konstruiert werden.</li> <li>- Gruppeneinteilung (Einteilung evtl. unter Aspekten der sprachlichen Kompetenzen der SuS); max. 4-er Gruppen</li> <li>- <b>Arbeitsanweisung:</b> <i>Versucht mit Hilfe aller Elemente des ausgeteilten Materials exakte Kreise zu konstruieren.</i></li> <li><i>Besprecht, welche Materialien warum am besten funktionieren.</i></li> </ul>	teilen sich in Gruppen auf	<b>Inhalt des Bastelkartons:</b> schriftliche Arbeitsanweisung, farbige Tonpapierbögen, Reißnadel, Holzstäbchen mit Bohrungen, Bleistift, Gummi, Packschnur, Stück Karton, Zirkel, Plastikdeckel in verschiedenen Größen,	Handlungssprache unterstützt den Verstehensprozess

<sup>58</sup> s. Anhang auf Begleit-CD zum Unterrichtsbeispiel Biologie (Kap. 5.4) „Sprachliche Modellierungstechniken“

	<p><b>Beurteilt die Exaktheit der von euch konstruierten Kreise.</b>          - Zeitvorgabe: 20 Minuten          - je ein Bastelkarton wird an eine Gruppe ausgeteilt</p>		Schere	
<p><b>Erarbeitung I</b>          (Experiment, GA)</p>	<p>- beobachtet und betreut die Gruppen          - gibt inhaltliche und sprachliche Hinweise          - sammelt Beobachtungen und Begriffe, die später aufgegriffen werden können          - teilt Impulskarten zur weitergehenden Reflexion aus, wenn eine Gruppe schon fertig ist</p>	<p>- experimentieren mit dem ausgeteilten Material          - besprechen sich          - argumentieren, begründen          - schneiden Kreise aus          - diskutieren Inhalt der Impulskärtchen</p>	<p>Impulskärtchen (Begleit-CD)</p>	<p>Fachsprache wird unterstützt, verstärkt           Fachsprache vermischt sich oder ersetzt die Handlungssprache</p>
<p><b>Reflexion</b>          (Plenum)</p>	<p>- gibt Impuls zu Blitzlicht zu den Erfahrungen in den Gruppen:          „Welche Erfahrungen habt ihr mit dem Erstellen der Kreise gemacht?“          „Wie gut habt ihr als Gruppe zusammengearbeitet?“</p>	<p>eine Vertreterin/ein Vertreter jeder Gruppe erläutert kurz die fachlichen und sozialen Erfahrungen beim Zustandekommen der Kreise und die Überlegungen auf den Impulskärtchen  <b>Ergebnis:</b> Zirkel ist das exakteste Hilfsmittel, um einen Kreis mit beliebiger Größe zu konstruieren</p>	<p>entstandene Kreise</p>	<p>durch die sprachliche Kommunikation wird der Verstehensprozess im Plenum sichtbar und überprüfbar</p>
<p><b>Ergebnissicherung I</b></p>	<p>Arbeitsauftrag I: „<i>Ordnet die Sprachkarten an der Tafel so, dass eine logische Anleitung entsteht, mit der ein Mitschüler, eine Mitschülerin erfolgreich einen exakten Kreis an der Tafel konstruieren kann.</i>“          Arbeitsauftrag II: „<i>Konstruiere einen exakten Kreis mit dem Radius 30 cm mit dem Zirkel an der Tafel.</i>“ (Auftragskärtchen 1)</p>	<p>I: ordnen die Sprachkärtchen zu einer logischen Anleitung          II: eine Schülerin/ein Schüler konstruiert einen Kreis nach den Größenvorgaben und der Anleitung, die während des Konstruierens mitgesprochen wird. Andere Schülerinnen und Schüler korrigieren ggf.; alle verbalisieren anschließend die Konstruktion</p>	<p>Tafel, Tafel-Zirkel, Sprachkarten (Begleit-CD), Auftragskärtchen 1 (Begleit-CD)</p>	<p>Einführung, wenn nötig Besprechung und anschließende Einforderung von Fachsprache in Verbindung mit der fachlichen Handlung</p>

<b>Erarbeitung II</b> (UG, LV, Plenum)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- verteilt restliche Auftragskärtchen an einzelne Schülerinnen und Schüler</li> <li>- Auftrag an die zeichnenden Schülerinnen und Schüler an der Tafel: „<i>Sprich aus, was du gerade tust.</i>“</li> <li>- greift, wenn nötig, die Sprache modellierend auf</li> <li>- (evtl. Aufgreifen der Impulskarten)</li> </ul>	konstruieren mit Auftragskärtchen an der Tafel, markieren Mittelpunkt, zeichnen Sekante, Tangente, Sehne, Radius, Durchmesser ein	Auftragskärtchen und deren Rückseiten (Begleit-CD), Tafel, Textstreifen, Tafel-Zirkel, Tafel-Lineal	s. o.
<b>Ergebnissicherung II</b> (PA)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- benennt und definiert Elemente</li> <li>- Arbeitsauftrag: Wiederholen der Fachbegriffe durch Anbringen der passenden Fachbegriffe an der Tafel (Rückseite der Auftragskärtchen)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- markieren die Elemente an der TA mit den Begriffen auf der Rückseite der Auftragskärtchen</li> <li>- sprechen die Fachbegriffe im Chor nach</li> </ul>	Rückseite der Auftragskärtchen mit dem zur Konstruktion passenden Fachbegriff	mündliche Sicherung der Fachsprache
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- klappt TA zu</li> <li>- teilt AB aus</li> <li>- beobachtet und kontrolliert</li> </ul>	lösen die Aufgabe und kontrollieren sich gegenseitig	AB zum Einkleben/-heften ins Übungsheft (Begleit-CD)	schriftliche Sicherung der Fachsprache
<b>Abschluss</b> <i>crowd art</i> (Plenum)	leitet die „ <i>crowd art</i> “-Aktion ein	kleben die Kreise und dünne Holzstäbe (symbolisch für die Geraden und Strecken) in gestalterischer Absicht und mit dazu passenden inhaltlichen Kommentaren auf einen großen Papierbogen	ausgeschnittene Kreise aus der Erarbeitung, Holzstäbe in verschiedenen Größen, großer Papierbogen, mehrere Klebestifte	mündliches Wiederholen der Fachsprache
<b>Hausaufgaben</b>	Suchsel, zum Stundenergebnis passende Sachaufgabe	schreiben HA auf	Suchsel (Begleit-CD)	Wortschatzarbeit, schriftliches Üben der Fachsprache, Übung der erlernten Fachinhalte an einer anwendungsbezogenen Aufgabe

### 5.3.4 Methodisch-didaktische Überlegungen

Ein wesentliches Merkmal des Mathematikunterrichts ist die Förderung des kreativen und intuitiven Denkens. Damit gehen unter anderem folgende Zielsetzungen einher: Beherrschen geometrischer Grundtätigkeiten und Grundbegriffe, Erfassen einer alltagsbezogenen Problemstellung, Verstehen und Entdecken von Lösungsansätzen sowie kritisches Überprüfen. Denkprozesse sind in diesem Alter oft noch an konkrete Vorstellungen gebunden. Der Mathematikunterricht soll durch den selbstständigen Umgang mit konkretem Material ermöglichen, dass Kinder und Jugendliche konkrete Erfahrungen sammeln. Sie haben dadurch die Möglichkeit, eigene Lösungsansätze zu finden und zu erproben. Hierbei kommt überwiegend offenen Unterrichtsphasen eine größere Bedeutung zu. Durch vielfältiges Vernetzen von Inhalten, Lernthemen und Fächern sowie durch viele Assoziationsmöglichkeiten wird kreatives Kombinieren und die konkrete Anwendbarkeit der Inhalte gefördert. Sichtbar und erlebbar werden diese Vorgänge in der verbalen Kommunikation, die von der Lehrkraft explizit in den Stundenverlauf eingeplant werden. Diese aufgeführten Leitgedanken begleiten die Planung und Durchführung der Unterrichtsstunde und bilden somit deren Fundament.

#### Planung des Unterrichts

Die didaktische Intention beeinflusst unmittelbar die Auswahl des Kunstwerkes für den stummen Impuls in der Unterrichtsstunde (Vorschläge s. o.). Folgende Leitfragen werden in den Entscheidungsprozess einbezogen:

- Auf der fachdidaktischen Ebene muss bedacht werden, ob die Kreise auf dem Kunstwerk unterschiedlich groß sein sollen. Unterschiedlich große Radien haben den Vorteil, dass der Begriff „Radius“ an verschiedenen Beispielen herausgearbeitet werden kann.
- Es sollte bedacht werden, ob es im Kunstwerk „Geraden“ gibt, die den Kreis schneiden oder berühren. Dies ist hilfreich, wenn die Begriffe „Tangente“, „Sehne“, „Durchmesser“, „Radius“ oder „Sekante“ herausgearbeitet werden sollen.
- Es gibt Kunstwerke, in denen die Kreise konstruiert sind, in anderen wiederum sind sie freihändig gemalt. Dies muss bei der Herausarbeitung der Begriffe „Kreis“ und „Kreislinie“ thematisiert werden, da ein gemalter Kreis der fachlichen Definition eines exakt konstruierten Kreises in der Mathematik nicht standhält. Um die Fachwissenschaftlichkeit der Unterrichtsstunde zu wahren, müssen diese Darstellungsformen deutlich unterschieden werden und auf die Bearbeitung des mathematisch exakt konstruierten Kreises hingearbeitet werden.
- Sprachlich muss antizipiert werden, welche Fachbegriffe in welchen festen Formulierungen vorkommen und ob sich im Unterricht daraus Schwierigkeiten ergeben könnten. Fett gedruckt sind in der folgenden Liste Wörter, die nicht unbedingt fachsprachlich sind, aber dennoch Schwierigkeiten bereiten können.

<b>Wichtige sprachliche Formulierungen zum Thema „Kreis“</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• einen Kreis zeichnen/<b>konstruieren</b></li> <li>• Der Punkt <b>M</b> heißt <b>Mittelpunkt</b> des Kreises.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Der Durchmesser <b>d</b> eines Kreises ist doppelt so lang wie der Radius <b>r</b> desselben Kreises.</li> <li>• Zeichne eine <b>Strecke</b>, die zwei Punkte auf</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Markiere/Bestimme</b> den Mittelpunkt M.</li> <li>• <b>Trage</b> den vorgegebenen Radius des Kreises mit den <b>Schenkeln</b> des Zirkels an einem Lineal <b>ab</b>.</li> <li>• <b>Stich</b> die Zirkelspitze am Mittelpunkt M <b>ein</b>.</li> <li>• <b>Zeichne</b> den Kreis <b>um</b> Punkt M.</li> <li>• Auf der <b>Kreislinie</b> liegen alle <b>Kreispunkte</b> P.</li> <li>• Jede Strecke, die den Mittelpunkt mit einem <b>beliebigen</b> Punkt auf der Kreislinie verbindet, wird als Radius bezeichnet.</li> <li>• <b>r</b> heißt <b>Radius</b> des Kreises.</li> <li>• <b>d</b> heißt <b>Durchmesser</b> des Kreises.</li> </ul>	<p>dem Kreis verbindet.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eine <b>Sehne</b> eines Kreises ist eine <b>Strecke</b>, die zwei Kreispunkte miteinander verbindet.</li> <li>• Der Durchmesser eines Kreises ist eine <b>besondere</b> Sehne, die durch den Mittelpunkt des Kreises geht.</li> <li>• Eine <b>Sekante</b> ist eine <b>Gerade</b>, die den Kreis in zwei Punkten <b>schneidet</b>.</li> <li>• Eine <b>Tangente</b> ist eine <b>Gerade</b>, die den Kreis an einem Punkt <b>berührt</b>.</li> </ul>
---	--

Damit eine Lehrkraft die Fachsprache konsequent, korrekt und routiniert anwenden kann, muss sie sich notwendige (fach-)sprachliche Äußerungen bewusst machen. Hilfreich ist es, die Aufgabenstellungen, Definitionen und Glossare des jeweiligen Lehrwerks dafür genau zu analysieren. Eine gemeinsame Einigung, z. B. in Fachschaftssitzungen, auf die in der Schule verwendete Fachterminologie ist erforderlich. Synergieeffekte können durch gemeinsame Erstellung von Wort- und Formulierungslisten erzielt werden. Dieser Aufbau fachsprachlicher Kompetenzen benötigt Zeit, die jedoch durch die tiefere inhaltliche Durchdringung sowie zunehmende fachsprachliche Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler gerechtfertigt ist.

### Unterrichtsverlauf

**Einstieg I:** Bei der Beschreibung des Kunstwerks äußern sich die Kinder frei. Eindrücke, Gefühle, Beziehungen können dabei zum Ausdruck kommen. Dieser Zugang baut eine emotionale Verbindung zum Lerngegenstand auf und erhöht dadurch die Motivation. In einem fakultativen Schritt können kunstdidaktische Kriterien aufgegriffen, sollen aber nicht vertieft werden. Das bietet sich besonders an, wenn die Klasse durch den Kunstunterricht bereits vorgebildet ist.

**Einstieg II:** Beim Bezug zur Alltagswelt der Schülerinnen und Schüler zum Thema „Kreis“ ist zu beachten, dass aufgrund der großen Affinität von Kindern zu Ballsportarten und dem gemeinsamen alltagssprachlichen Merkmal „rund“ eventuell eine Abgrenzung der Fläche zum Körper erfolgen muss, wenn der Begriff Ball o. Ä. fällt. Das Gleiche gilt für eigentlich zylindrische oder konische Hohlkörper mit kreisrunder Grundfläche, die in ihrer Dreidimensionalität thematisiert werden. Diese Begriffe sind dann nützlich, wenn man mit den Schülerinnen und Schülern geklärt hat, dass man sie auf ihre kreisförmige, zweidimensionale Abbildung in der Seitenansicht oder Draufsicht reduziert.

In dieser Phase wird die Begrifflichkeit durch die Impulsfrage präziser und technischer. Diese nächste Ebene der sprachlichen Genauigkeit sollte, wenn nötig, unterstützt werden, indem mit genaueren Termini ausgeholfen wird (s. o.: Kreis vs. Kugel, Fläche vs. Körper usw.).

Die Lehrperson sollte stets auf sprachliche Ungenauigkeiten der Schülerinnen und Schüler achten und eventuell korrigierend darauf eingehen, wenn Missverständnisse entstehen können. Dies sollte in einem angemessenen Umfang durchgeführt werden, um die Motivation der Lernenden zu erhalten.

Die ästhetische und/oder mathematische Betrachtung des Kunstwerkes kann unterschiedlich verortet werden. Es ist möglich, diese auch ganz nach der Mathematikstunde in der „crowd art“<sup>59</sup>-Phase zu verorten.

### **Erarbeitungsphase I**

In der ersten Erarbeitungsphase werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, ein gemeinsames Kunstwerk frei nach dem zuvor gezeigten zu erstellen. Die Leitfragen im Arbeitsauftrag sollen sowohl auf der prozessbezogenen fachlichen als auch sprachlichen Ebene angelegt werden, um die Kommunikation explizit zu fordern.

Für den anstehenden Arbeitsprozess erhalten die Kinder eine Materialbox mit Gegenständen, die sich gut, weniger gut und überhaupt nicht eignen. Die Kleingruppen überlegen sich, wie sie vorgehen möchten, welche Materialien nützlich sind und weshalb sie eingesetzt werden. Die Lehrperson kann unterstützend eingreifen, indem Vorgehensweisen und Aussagen der Schülerinnen und Schüler hinterfragt werden. Dieser konstruktiv angelegte Dialog fordert die Ausdrucksfähigkeit und somit die Sprachkompetenz. Auch wird damit verhindert, dass sich die Schülerinnen und Schüler allzu schnell mit Antworten zufrieden geben und dies dazu führen kann, dass der fachliche Tiefgang nicht ausgeschöpft wird.

Diese experimentelle Arbeitsphase ist wichtig für die Erarbeitung der fachlichen Ziele und sollte zeitlich genügend Raum einnehmen. Erfahrungsgemäß bewegen die Schülerinnen und Schüler beim Erstellen des Kreises mit einer Schnur den Finger, der sich am Mittelpunkt befindet. Dies hat in den meisten Fällen zur Folge, dass der Kreis nicht rund wird. Anhand dieser Erfahrung kann eine Diskussion in der Gruppe ausgelöst werden, wie ein Kreis beschrieben werden kann und wie dieser konstruiert werden muss. Es sollte die Frage geklärt werden, was beachtet werden muss, um einen Kreis möglichst exakt zu zeichnen.

Zur Differenzierung können für schnellere Gruppen Begriffe, die in der weiteren Unterrichtsstunde als Lernziel herausgearbeitet werden sollen, schriftlich in Form von Impulskärtchen (s. Begleit-CD) zur Verfügung gestellt werden. Dies führt dazu, dass das fachsprachliche Kommunizieren der Schülerinnen und Schüler untereinander in der Arbeitsphase am Ende noch einmal gestärkt wird. Somit ist die Auswertungsphase am Schluss der Stunde fachlich und sprachlich schon vorentlastet.

### **Reflexion**

Um unterrichtliche Prozesse, insbesondere die Gruppenarbeitsphase, reflektieren zu können, bietet sich eine Reflexionsphase an. Methodisch eignet sich ein Gesprächskreis, da dadurch eine konstruktive Gesprächsatmosphäre entstehen kann. Es ist sinnvoll, den Schülerinnen und Schülern schon während der Arbeitsphase Impulskarten zu geben, damit sie schon frühzeitig eigene und gruppendynamische Prozesse reflektieren können. Im Fokus können die soziale Interaktion, der unterrichtliche Prozess, sowie der Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler stehen.

---

<sup>59</sup> *crowd art*, Deutsch „Schwarmkunst“: „Die Kreativität verschiedenster Menschen wird bei der Schwarmkunst gebündelt, koordiniert und so zu einem großen Ganzen vereinigt. Das Gesamtergebnis lässt dann zwar eine Handschrift erkennen, aber mit vielen verschiedenen Einzelsignaturen. Schwarmkunst kann in diesem Sinne auch als eine spezifische Ausprägung von Schwarmintelligenz interpretiert werden.“ (Wikipedia 2015)

Folgende Leitfragen können hilfreich für eine Reflexion der Prozessebene sein: *Wie seid ihr vorgegangen? Was lief gut, was lief weniger gut? Warum gab es Schwierigkeiten? Was wurde unternommen, um Schwierigkeiten zu vermeiden?* Außerdem sollte der Lernprozess thematisiert werden. Dabei muss zunächst herausgearbeitet werden, was gelernt wurde und wie. Dieser Bewusstmachungsprozess führt dazu, dass Schülerinnen und Schüler mehr über mögliche Lernstrategien erfahren und damit zu nachhaltigem Lernen geführt werden.

### **Ergebnissicherung I**

Hier geht die Reflexion der Gruppen im Plenum in eine erste kurze Sicherungsphase über, indem ein exakter Kreis an der Tafel konstruiert wird. Dies sollte im Plenum mit den angemessenen sprachlichen Formulierungen durch die Schülerinnen und Schüler angeleitet werden.

### **Erarbeitungsphase II**

Die gemeinsame Erarbeitungsphase zur Terminologie und Definition von Kreiselementen (und zu den sich dazu verhaltenden Geraden und Strecken) schließt sich direkt an und wird durch die Vorüberlegungen der schnelleren Gruppen unterstützt. Wichtig bei der Ausführung der Auftragskärtchen ist, dass sie beim Zeichnen an der Tafel auch verbalisiert werden. Aus fachdidaktischen Erwägungen heraus sollen die Auftragskärtchen in der Reihenfolge vom Bekannten hin zum Unbekannten ausgeführt werden.

In diesem Fall wird mit den gerade erfahrenen Kreiselementen begonnen, wie Mittelpunkt, Kreislinie, Durchmesser und eventuell Radius. Darauf aufbauend werden die Begriffe „Sehne“, die vom Durchmesser als ihren Spezialfall her abgeleitet werden kann, „Sekante“, die daraus weiterentwickelt werden kann, und schließlich „Tangente“, die als weitere Gerade, die sich zum Kreis verhält und mit der Sekante verglichen werden kann, besprochen.

Es ist zu überlegen, ob man Kreispunkte thematisiert und die Definition eines Punktes miteinbezieht. Die Auftragskärtchen geben Satzmuster vor, die nach der Einübung eingefordert werden. Auf der Rückseite befindet sich der dazu passende Fachbegriff für die Sicherungsphase II im Schülerheft.

Überlegenswert ist eine sprachliche Fragestellung in einer späteren Leistungsüberprüfung, um den Stellenwert der Fachsprache zu verdeutlichen.

### **Ergebnissicherung II**

Die fachsprachlichen Benennungen der einzelnen Konstruktionselemente werden danach an den passenden Ort der Zeichnung aufgeklebt. Die Begriffe finden sich auf den Rückseiten der dazugehörigen Auftragskärtchen.

Damit diese Ergebnisse auch bei jeder Schülerin und jedem Schüler im Heft stehen, wird dasselbe auf einem Arbeitsblatt wiederholt, auf dem die Definitionen sprachlich festgehalten sind und den Elementen zugeordnet werden müssen. Um diese Definitionen ein weiteres Mal nach der zweiten Erarbeitungsphase und dem Arbeitsblatt aktiv einzusetzen, könnte man eine Übung im Plenum oder mit wechselnden Schülerinnen und Schülern machen, bei der auf ein Element gedeutet wird und der fachsprachliche Begriff sowie die Definition genannt werden müssen. Erst erfolgt eine Runde mit Arbeitsblatt, dann eine Runde ohne.

Anregung: Ein Domino oder Memory-Spiel mit Fachbegriffen und entsprechenden Zeichnungen für freie Lernphasen kann zur Festigung des mathematischen Fachwortschatzes beitragen.

### Übung/Hausaufgabe

Hier kann von der rein mathematischen Konstruktion wieder zur Anwendung geführt, also an die zweite Einstiegsphase angeknüpft werden (z. B. Problemstellung in geeigneter Textaufgabe).

Sachaufgaben sollten in der Regel vorbesprochen werden, da sie sprachliche Hürden (s. o.) aufweisen und so die Lösung behindern können. Nach der Sicherung des Leseverstehens erfolgt die Umsetzung des Textes in eine mathematische Operation. Diese kann, wenn nötig, durch einen Zwischenschritt sprachlich vorentlastet werden, indem der Text auf mathematisch relevante Begriffe untersucht wird. Die Lernenden sollen sich fragen, in welchen Wörtern und Phrasen die wesentlichen Informationen für die Konstruktionsaufgabe stecken und welche Informationen vernachlässigt werden können. Kooperation sowie gemeinsame Reflexion und Kommunikation sind hier inhaltlich und sprachlich sehr wertvoll, da sich Schülerinnen und Schüler alleine häufig schwer tun, wichtige von weniger wichtigen Angaben zu unterscheiden.

Das Suchsel dient der fachsprachlichen Wortschatzarbeit und stellt die Wichtigkeit der erarbeiteten Begriffe heraus.

### Abschluss – Crowd Art

Zum Stundenabschluss soll eine bewusste Zäsur erfolgen: *„Räumt alles weg, nur eure Kreise, die ihr konstruiert habt, bleiben auf den Tischen.“*

Zunächst sollen die Schülerinnen und Schüler die Kreise in einer gemeinsamen Aktion aufkleben. Jede Gruppe darf noch ein Holzstäbchen in das entstandene Bild hineinkleben und dazu erläutern, wie es sich zu den Kreisen verhält. Die entsprechenden Fachbegriffe können erneut angewendet werden (Radius, Durchmesser, Tangente, Sekante ...).

Eine künstlerische Bewertung im Vergleich zum Impulsbild vom Stundenanfang ist möglich und rundet die Identifikation der Schülerinnen und Schüler mit dem Geleisteten ab.

Die Arbeitsergebnisse können sowohl im Klassenzimmer als auch an Ausstellungswänden im Schulhaus ausgestellt werden. Dies wirkt sich äußerst motivierend auf die Schülerinnen und Schüler aus, stellt eine Wertschätzung ihrer geleisteten Arbeit dar. Das Kunstwerk kann als Erinnerungsanker dienen, die erarbeiteten Ergebnisse können in den folgenden Stunden leicht wieder aufgegriffen werden und es wird ein nachhaltiger Lernprozess gefördert.

Im folgenden Kapitel wird die Bedeutung der Sprache in den naturwissenschaftlichen Fächern dargestellt. Es wird darin der Umgang mit sprachlichen Stolpersteinen im Fachunterricht aufgezeigt. Das Beispiel bezieht sich auf eine Biologie-Unterrichtsstunde.

### 5.3.5 Quellen

Duarte, J.; Gogolin, I.; Kaiser, G.: Sprachlich bedingte Schwierigkeiten von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern bei Textaufgaben. In Prediger, S.; Özdil, E. (Hrsg.): Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit. Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland. Münster 2011. S. 35–53.

Fix, M.: Lernen durch Schreiben. *Praxis Deutsch*, Heft 210/2008, S. 6–15.

- Gürsoy, E., Benholz, C., Renk, N., Prediger, S., Büchter, A.: Erlös = Erlösung? – Sprachliche und konzeptuelle Hürden in Prüfungsaufgaben zur Mathematik. *Deutsch als Zweitsprache* 1/2013, S. 14–24.
- Knapp, W.; Pfaff, H.; Werner, S.: Verstehen durch Schreiben. Anlage einer empirischen Studie zum produktiven Umgang mit mathematischen Textaufgaben. In Ahrenholz, B. (Hrsg.): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen (2. durchgesehene und aktualisierte Auflage) 2010, S. 239–252.
- Prediger, S.; Özdil, E. (Hrsg.): *Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit. Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland*. Münster 2011.
- Prediger, S.; Wessel, L.: Darstellen – Deuten – Darstellungen vernetzen. Ein fach- und sprachintegrierter Förderansatz für mehrsprachige Lernende im Mathematikunterricht. In Prediger, S.; Özdil, E. (Hrsg.): *Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit. Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland*. Münster 2011. S. 163–184.
- Reblin, M.: Wortschatzarbeit im Mathematikunterricht. In LISUM: *Sprachsensibler Fachunterricht. Handreichung zur Wortschatzarbeit in den Jahrgangsstufen 5-10 unter besonderer Berücksichtigung der Fachsprache*. Berlin 2013, S. 213–235.
- Rösch, H.; Paetsch, J.: Sach- und Textaufgaben im Mathematikunterricht als Herausforderung für mehrsprachige Kinder. In Prediger, S.; Özdil, E. (Hrsg.): *Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit. Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland*. Münster 2011.
- Seiffert, H.: Sprachassistenz im Mathematikunterricht. In *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis*. 2/2012. S. 72–80.
- Weis, I.: *DaZ im Fachunterricht. Sprachbarrieren überwinden – Schüler erreichen und fördern*. Mülheim an der Ruhr 2013.
- Wikipedia: Seite „Schwarmkunst“. Bearbeitungsstand: 20. August 2015, 13:58 UTC. URL: <https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Schwarmkunst&oldid=145228407> , abgerufen am 08.03.2016.

## 5.4 Biologie: Naturwissenschaft sprachsensibel unterrichten

*„Eine Sprachförderung im Fachunterricht wird jedoch auf Dauer nur dann stattfinden können, wenn sie nicht als etwas Zusätzliches, vom eigentlichen Thema Abgehendes angesehen wird, sondern fester Bestandteil eines jeden Unterrichts ist.“ (Chlosta; Schäfer 2010, S. 294)*

### 5.4.1 Sprachliche Dimensionen im naturwissenschaftlichen Unterricht

Auch im naturwissenschaftlichen Unterricht wird Sprache als zentrales Medium verwendet. Hier ist die sprachliche Form oftmals sehr spezifisch: Bildungssprache, die im naturwissenschaftlichen Unterricht angewandt wird, ist stark durch fachsprachliche Einflüsse geprägt. Sie ist laut Leisen (Leisen 2011) eher kognitiv geprägt. Dadurch ist der Sprachgebrauch im Unterricht wesentlich komplexer als im Alltag. Komplexe grammatikalische Strukturen und der hohe Anteil an Fachbegriffen führen dazu, dass der Inhalt nicht oder nur teilweise verstanden wird. Unterrichtliche Sprechsituationen sind für manche Schülerinnen und Schüler ungewohnt. Hier wird nicht über persönliche Erfahrungen und Erlebnisse gesprochen, sondern über abstraktes Wissen, das sich sprachlich wesentlich schwieriger ausdrücken lässt (vgl. Kap. 3.2).

Sprachliche Probleme treten besonders dann auf, wenn eine exakte Fachsprache für die Beschreibung und Erklärung von Inhalten gefordert ist und damit ein hoher Abstraktionsgrad einhergeht. Dies ist grundlegend im naturwissenschaftlichen Unterricht zu beobachten. Trotzdem muss die exakte Verwendung von beispielsweise Operatoren (handlungsleitende Verben) gewährleistet werden, um eine gemeinsame naturwissenschaftliche Beschreibung zu ermöglichen. Deshalb wurde im nachfolgend vorgestellten Unterrichtsgang auf ein genaues Formulieren der Handlungsanweisungen mittels Operatoren geachtet. Um die sprachliche Hürde zu meistern, ist es wichtig, die Operatoren bei Unklarheiten zu besprechen und möglichst redundant zu nutzen. Dadurch wird gewährleistet, dass die Lernenden im Umgang mit dem Fachvokabular Sicherheit bekommen.

#### **Exkurs: Fachvokabeln in den Naturwissenschaften**

„In einer naturwissenschaftlichen Unterrichtsstunde begegnen dem Schüler mehr neue Begriffe als im fremdsprachlichen Unterricht neue Vokabeln!“ (Engin 2012, S. 7). Forscher fanden ebenfalls heraus, dass in einer naturwissenschaftlichen Unterrichtsstunde etwa neun neue Fachbegriffe auftreten. Dies bedeutet in der Praxis, dass etwa alle vier bis fünf Minuten ein neuer Fachbegriff im Unterricht auftaucht. Die Autoren haben ebenfalls herausgefunden, dass naturwissenschaftliche Schulbücher der Sekundarstufe I etwa 1500–2500(!) verschiedene Fachbegriffe enthalten.

Nach einer Untersuchung, die acht Mathematikschulbücher für die Klasse 8 prüfte, kam heraus, dass pro Schulbuch rund 500 Fachbegriffe benutzt werden. Ungefähr 34 Prozent dieser Fachbegriffe werden jeweils nur in diesem einen Buch verwendet. Nur 28 Prozent der Fachbegriffe werden in allen acht Schulbüchern verwendet. (ebd., S. 5 f) (vgl. Kap.5.3, Mathematik)

#### **Sprachliche Fallstricke**

Im Folgenden werden semantische, morphologische und syntaktische Besonderheiten der Fachsprache in Anlehnung an Leisen (2010, 2011) im naturwissenschaftlichen Unterricht aufgezeigt.

Die verwendeten Fachbegriffe, Fremdwörter und besondere sprachliche Strukturen können zu Stolpersteinen oder Fallstricken für Lernende werden. Sie müssen bewusst im Kontext geklärt und angewandt werden.

- Oft wird die Fachsprache gerade im naturwissenschaftlichen Unterricht mit einem Nominalstil gleichgesetzt. Es werden z. B. sehr viele nominalisierte Verben („*das Auflegen*“, „*das Herstellen*“) in einem Satz verwendet, wodurch das Verständnis der Schülerinnen und Schüler leidet.
- Erschwerend kommt die gehäufte Verwendung von Komposita, also zusammengesetzten Wörtern, hinzu („*Zwiebel-haut*“, „*Innen-seite*“, „*Rasier-klinge*“). Diese zusammengesetzten Nomen können für die Lernenden inhaltlich unverständlich sein, selbst, wenn sie beide Wörter isoliert kennen.
- Adjektive auf -bar, -los, -arm, -reich (*messbar*, *luftarm*) oder mit dem Präfix nicht-, stark-, schwach- (beispielsweise „*nichtleitend*“) kommen im naturwissenschaftlichen Unterricht ebenfalls gehäuft vor.
- Auf Satzebene fällt auf, dass Nebensätze teilweise nicht vollständig ausformuliert werden. Diese Verkürzungen, teilweise ohne Verwendung einer Konjunktion, komprimieren die Informationsdichte und reduzieren den Verstehensprozess der Schülerinnen und Schüler. Im Unterricht sollten daher die Sätze ausformuliert werden. Z. B. könnte aus „*Hängen wir einen Körper mit der Masse  $m = 1 \text{ kg}$  an einen Kraftmesser, so zeigt dieser uns...*“ der ausformulierte Satz werden: „*Wenn wir einen Körper mit der Masse  $m = 1 \text{ kg}$  an einen Kraftmesser hängen, dann zeigt uns dieser...*“.
- In diesem Zusammenhang zu nennen ist die Verwendung komplexer Attribute anstelle von ausführlichen Attributsätzen, wie das folgende Beispiel zeigt: „... *eine unten wirkende Gewichtskraft*.“ Für die Schülerinnen und Schüler wäre es verständlicher, wenn ein Relativsatz das Substantiv näher beschreibt („*eine Kraft, die unten wirkt*“).

Weitere Fallstricke der Fachsprache werden zusammen mit Beispielen und Hinweisen zur Förderung in Kapitel 3.2, „Fallstricke der Fachsprache“, beschrieben.

Morphologischen und syntaktischen Besonderheiten soll die Lehrkraft schon in der Vorbereitung des Unterrichts im Blick haben. Das Ableiten von Maßnahmen, z. B. in Form von „*Scaffolding*“ (Erläuterung s. Kap. 3.1, „Grundlagen sprachsensibler Unterricht“) kann dazu führen, dass die Lehrperson bei sprachlichen Impulsen, Unterrichtsgesprächen, Textvorlagen für die Schülerinnen und Schüler eine stärkere Beteiligung am Unterrichtsprozess ermöglicht und damit ihre Aktivität erhöht. Dies kann direkt den Lernerfolg beeinflussen. Die Reflexion der eigenen Sprache und Sprachverwendung durch die Lehrkraft sowie die Bewusstmachung der genannten Fallstricke kann dazu beitragen, den Lernenden einen Zugang sowohl zu den fachlichen Kompetenzen als auch zur Bildungssprache zu erleichtern (vgl. Kapitel 3.2, „Sprachliches Rüstzeug“).

### **Wortschatz im Fachunterricht**

Schülerinnen und Schüler können größere Nachteile beim Lernen neuer Inhalte haben, wenn grundlegende Begriffe nicht abgesichert sind. Das Vorwissen wird als einer der wesentlichen Faktoren für den Lernerfolg angesehen werden. Dieser sogenannte „Matthäus-Effekt“ bedeutet, dass Personen mit guten Vorkenntnissen besonders erfolgreich lernen (vgl. Wahl 2011, S. 2).

Um neue Begriffe möglichst schnell abrufen und verwenden zu können, ist es in der Regel wichtig, dass die Begriffe nicht wie Vokabeln auswendig gelernt werden, sondern in Sätzen und Handlungssituation eingeübt werden. Für die unterrichtliche Ebene kann das bedeuten, dass die neu zu erlernenden Begriffe in Sachzusammenhängen dargestellt werden. Inhaltliche Beziehungen können visualisiert und geklärt werden. Auch sollte den Schülerinnen und Schülern Raum gegeben werden, Sachverhalte zu versprachlichen und die Begriffe in einen verbalen Kontext zu setzen. Diese handelnde Auseinandersetzung in einem sprachensensiblen Fachunterricht kann eine wichtige Hilfe sein, um nachhaltiges Lernen zu ermöglichen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Speicherfähigkeit bei Begriffen am höchsten ist, wenn die Lernenden die Begriffe hören, sehen und sich handelnd damit auseinandersetzen. Beim Nachsprechen oder Abschreiben werden die Wörter dagegen lediglich reproduziert.

Im nachfolgenden naturwissenschaftlichen Unterrichtsbeispiel wird veranschaulicht, wie durch die vorgeschlagene Herangehensweise neu gelernter Wortschatz von Schülerinnen und Schülern im Mitteilungswortschatz abgerufen, angewandt und damit verankert werden kann.

#### **5.4.2 Sprachsensibel unterrichten am Beispiel „Mikroskopische Untersuchung von Zellbestandteilen – die Vakuole“**

Mit der folgenden Unterrichtsstunde soll exemplarisch aufgezeigt werden, wie eine naturwissenschaftliche Unterrichtsstunde im Alltag unter Berücksichtigung eines sprachsensiblen Ansatzes geplant und durchgeführt werden kann. Dieses Beispiel soll auch Lehrkräften eine Hilfestellung bieten, die sich noch nicht mit dieser Thematik auseinandergesetzt haben.

#### **Bezug zum Bildungsplan 2016**

Der Bildungsplan Biologie unterscheidet zwischen prozessbezogenen Kompetenzen und Standards für inhaltsbezogene Kompetenzen. Beide müssen bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden.

Die prozessbezogenen Kompetenzen bilden die Denk- und Arbeitsweise in den Naturwissenschaften ab. Es gilt dort beispielsweise, dass sich die Schülerinnen und Schüler mit „biologischen Fragestellungen auseinandersetzen“ und diese zum Beispiel „mit fachspezifischen Methoden klären“ (MKJS & LS 2016, S. 5 f). Eine fachspezifische Arbeitstechnik, die Schülerinnen und Schüler können sollen, ist das Bedienen des Mikroskops sowie das Herstellen und Darstellen mikroskopischer Präparate.

Im Bildungsplan 2016 für allgemein bildende Schulen wird das Mikroskopieren von tierischen und pflanzlichen Zellen explizit bei den Standards für inhaltsbezogene Kompetenzen genannt. Im M- und E-Niveau als auch in G8 wird außerdem die Vakuole als Zellbestandteil beschrieben (vgl. ebd., S. 9).

#### **Planung und Durchführung der Unterrichtsstunde**

In der methodischen und didaktischen Analyse wird die Vorgehensweise bei der Planung und Durchführung einer Unterrichtsstunde unter besonderer Berücksichtigung von sprachlichen Fallstricken beschrieben und begründet. Das Ablaufraster bietet einen Überblick über den geplanten Verlauf. Auch die Arbeitsblätter zur Stunde finden sich im Anhang bzw. auf der Begleit-CD.

Die Entwicklung des enthaltenen Textes (des Arbeitsauftrags) aus dem ursprünglichen Arbeitsblatt wird aufgezeigt. Welche sprachlichen Stolpersteine gefunden und ausgeräumt werden konnten, soll die Möglichkeit eines defensiven Vorgehens mit einem Text aufzeigen. Daneben entstand eine Aufstellung in Anlehnung an Rösch (2008), die einen weiteren Überblick über sprachliche Phänomene des Deutschen gibt, die in der Stunde vorkommen und die zu Stolpersteinen oder Fallstricken für Lernende werden können. Die Aufstellung kann Lehrkräfte auch darin unterstützen, das eigene sprachliche Bewusstsein im Hinblick auf Lernende mit sprachlichen Schwierigkeiten zu schärfen. Wichtig dabei ist, sich aus der Fülle an Vorschlägen und Möglichkeiten diejenigen auszuwählen, die zur jeweiligen Situation und zu den Voraussetzungen der Jugendlichen am besten passen.

Eine andere mögliche Herangehensweise wäre, sich zunächst auf ein sprachliches Phänomen zu konzentrieren, das offensichtlich Schwierigkeiten bereitet oder das von der Sprachförderlehrkraft benannt wurde. Schwerpunkt sollte im Fachunterricht aber auch die präzise Nutzung der fachsprachlichen Begriffe sein. Insbesondere sollte darauf geachtet werden, dass die fachsprachlichen Begriffe von allen Jugendlichen verstanden und verwendet werden können. Sowohl mündlich als auch schriftlich müssen sie im Unterricht ausreichend Möglichkeiten und Unterstützung dafür erhalten.

Lehrkraft-Schüler/innen-Interaktion	Sprachliche Dimension	Sozialform	Medien
<p><b>Einstiegsphase:</b> Bild einer pflanzlichen und einer tierischen Zelle (Wasserpest bzw. Mundschleimhaut)</p> <p>Lehrkraft: <i>„Begründet, ob es sich um pflanzliche oder tierische Zellen handelt. Nennt die Merkmale, die ihr zur Zuordnung verwendet habt.“</i></p> <p>Info für die Lehrkraft: Hier muss aus der vorherigen Stunde (Mikroskopieren von Zellen der Wasserpest und von Mundschleimhautzellen) bekannt sein, dass pflanzliche Zellen eine Zellwand, eine Vakuole und (häufig) Chloroplasten enthalten. Tierische Zellen besitzen diese Baumerkmale hingegen nicht. Auch die Funktionen der Zellbestandteile müssen bekannt sein und werden wiederholt.</p> <p>Lehrkraft: <i>„Heute wollen wir herausfinden, ob alle Pflanzenzellen alle drei Merkmale besitzen. Formuliert eine Fragestellung, die wir untersuchen wollen.“</i> (z. B. Besitzen alle pflanzlichen Zellen eine Zellwand, Chloroplasten und eine Vakuole?)  <i>„Formuliert eine begründete Vermutung zu dieser Fragestellung.“</i> (Hier z. B. Ja, weil alle pflanzlichen Zellen diese Merkmale besitzen. Nein, weil auch Pflanzenteile nicht grün sind und deshalb die Zellen keine Chloroplasten besitzen (beim Realobjekt ist kein grüner Farbstoff zu erkennen).</p> <p><b>Überleitung zur Zwiebelzelle</b> (Abb.3):                      Reale Küchenzwiebel mit Zwiebelschuppen wird betrachtet  <i>„Hier seht ihr die Abbildung einer weiteren pflanzlichen Zelle, eine Zwiebelzelle einer farblosen Zwiebel. Erläutert, welche Eigenschaften der Vakuolenstruktur genutzt werden kann, um zu prüfen, ob diese auch in dieser Zelle vorhanden ist.“</i></p>	<p>Bekannte Fachbegriffe und Fachwissen werden mündlich verwendet</p> <p>Bekannte Fachbegriffe und Fachwissen werden mündlich verwendet</p>	<p>Entweder im UG oder jeder für sich und dann Vergleich</p> <p>FU                      Unterrichtsgespräch                      PA</p>	<p>Abbildung einer pflanzlichen und einer tierischen Zelle, die an die Wand projiziert werden (s. Begleit-CD; Abb.1+2)</p> <p>Arbeitsblatt 1 (s. Begleit-CD)</p> <p>Abbildungen (Begleit-CD)</p>

<p>(Die Eigenschaft der Struktur, Farbstoffe einzulagern, kann genutzt werden. Sie muss also durch Anfärben sichtbar gemacht werden können. Hier kann dann anschließend – auch mit Verweis auf die davor betrachteten Zellen – besprochen werden, durch welches Verfahren das gelingen kann).</p> <p>Hinweis für die Lehrkraft: Entscheidend ist an dieser Gelenkstelle, dass die Schülerinnen und Schüler nachvollziehen können, dass durch die Farbigekeit von Strukturen die Vielfalt und der Nachweis der Zellbestandteile erbracht werden kann. Im Rahmen der schulischen Möglichkeiten bietet sich so die Möglichkeit, indirekt etwas über Zellorganellen zu erfahren.</p> <p><b>Vor der Mikroskopie:</b> Begriffe, Umgang, Vorgehens- und Sicherheitshinweise für die Arbeit mit dem Mikroskop werden wiederholt. Beiträge der Lernenden werden aufgegriffen und besprochen.</p>			<p>Advance Organizer (s. Begleit-CD)</p>
<p><b>Erarbeitung I:</b> Die SuS erhalten den Auftrag, ein Präparat herzustellen. Dies wird zunächst durch Bilder, anschließend durch die schriftliche Ablaufbeschreibung erarbeitet. Die SuS erarbeiten die Präparatherstellung zunächst selbstständig, dann in Gruppenarbeit. Fachsprachliche Ergebnissicherung im Plenum. Sprachliche Entlastung durch Wortkarten.</p>	<p>Alltagssprachliche Beschreibung der einzelnen Bilder und Vorgänge in kommunikativer und interaktiver Situation.</p> <p>Fachsprachliche schriftliche Beschreibung des Ablaufs</p> <p>Sprachentlastung durch Wortkarten mit Fachbegriffen (Nomen)</p>	<p>EA/GA</p> <p>Plenum</p>	<p>Arbeitsblatt 2 (Bilder + Beschreibung des Ablaufs der Präparatherstellung durcheinander; s. Begleit-CD)</p> <p>Wortkarten (s. Begleit-CD), Zwiebel; Objektträger, Abdeckplättchen, Messer, Unterlagen, Neutralrotlösung</p>
<p><b>Erarbeitung II:</b> Die SuS stellen in Partnerarbeit das Präparat her und mikroskopieren das Zwiebelhäutchen. Die Betrachtung des Präparats wird durch eine</p>	<p>„Think“: Jede/r SuS denkt zunächst über das Betrachtete alleine nach. Erst wenn die Partnerin/der Partner auch betrachtet und nachgedacht hat, erfolgt ...</p>	<p>PA</p>	<p>Arbeitsblatt 1(s. Begleit-CD) Materialien zum Mikroskopieren, Mikroskop</p>

Zeichnung/mehrere Zeichnungen im Heft dokumentiert.	„Pair“: Sprechen über das Betrachtete		Bleistift, Heft
<b>Auswertungsphase I:</b> SuS präsentieren Zeichnungen, SuS erklären, wie sie vorgegangen sind und welche Schwierigkeiten sie bewältigen mussten. Arbeitsergebnisse werden unter biologischen Gesichtspunkten bewertet.	„Share“ Lehrkraft kann hier an wichtigen Stellen mit Modellierungstechniken <sup>60</sup> Äußerungen der Schülerinnen und Schüler aufgreifen	Plenum Präsentation	Ausstellung oder Dokumentenkamera
<b>Auswertungsphase II:</b> Rückbezug zur Ausgangshypothese Fazit/Aufschrieb: Die Vakuole ist ein Baumerkmal der Zwiebelzelle und wird durch Färbung sichtbar. Die Zellwand ist unter dem Mikroskop zu erkennen. Chloroplasten dagegen sind in Zellen des Zwiebelhäutchens nicht zu finden. Lehrkraft: <i>„Erklärt, weshalb die Zellen des Zwiebelhäutchens keine Chloroplasten enthalten.“</i> (Dieser Pflanzenteil betreibt keine Fotosynthese, da unterirdisch.)			Arbeitsblatt 1 zum Notieren des Fazits
<b>Vertiefung</b> Zuordnung verschiedener Zellen als tierisch oder pflanzlich, so dass die ermittelten Kriterien zur Anwendung kommen können. Abbildungen hierzu finden sich in Schulbüchern oder deren Begleitmaterialien. <b>Differenzierung</b> Kann anhand der Anzahl bzw. der Komplexität der zuzuordnenden Zellen erfolgen			Schulbuch oder Ähnliches

<sup>60</sup> Modellierungstechniken zur kommunikativen Nutzung von Schüleräußerungen im Fachunterricht in Anlehnung an Dannenbauer (2002): Korrekatives Feedback, Umformung, Expansion, Extension (siehe Begleit-CD)

### 5.4.3 Methodisch-didaktische Analyse unter Einbeziehung der sprachsensiblen Dimension

In der **Einstiegsphase** wird das Vorwissen der Lernenden aktiviert. Außerdem wird anhand der verschiedenen mikroskopischen Bilder von Zellen eine neue Problematik aufgeworfen, die letztlich darauf hinführt, dass pflanzliche Zellen gemeinsame Baumerkmale besitzen, die bei anderen Zellen nicht unbedingt sichtbar sind, da sie nicht gefärbt sind. Daraus wird eine Fragestellung entwickelt, die darauf abzielt in der Naturwissenschaft übliche Vorgehensweisen einzuüben, wie z. B. Hypothesen aufzustellen, Erforschen und im Verlauf aus den Belegen Schlussfolgerungen ziehen zu können. Gleichzeitig soll das Interesse an der Frage bzw. deren Beantwortung die Motivation fördern.

Die Hypothesen der Lernenden zur Frage „*Besitzen alle pflanzlichen Zellen eine Zellwand, Chloroplasten und eine Vakuole?*“ werden nach dem Austausch in Partnergruppen mit Hilfe eines vorstrukturierten Arbeitsblattes im Plenum gesammelt und an der Tafel festgehalten. Diese Phase bietet die Möglichkeit, dass die Lernenden ihr Fachwissen aus den vorangegangenen Stunden fachsprachlich ausdrücken (fachsprachliche Begriffe: Zellwand, Chloroplast usw.).

Im Anschluss werden das Vorwissen und die sprachlichen Register der Lernenden in Bezug auf das Mikroskop aufgegriffen bzw. aktiviert. In den vorangegangenen Stunden wurde das Mikroskop eingeführt, Benennung und Funktionen sowie Sicherheitshinweise wurden geklärt. Auch erste Objekte wurden unter dem Mikroskop betrachtet und gezeichnet; der Mikroskopführerschein wurde eventuell erworben<sup>61</sup>. Der eingesetzte Advance Organizer aus den vorangegangenen Stunden dient der Visualisierung und bleibt über einen längeren Zeitraum im Unterrichtsraum.

Wenn Bedarf besteht, die schon gelernten Begriffe des Mikroskops zu wiederholen, können die Begriffe des Mikroskops auf Wortkarten mit Artikel (für die richtige Verwendung des Artikels könnte die Loci-Methode eingesetzt werden; vgl. Kap. 4.3) an der Seitentafel fixiert werden. Die Schülerinnen und Schüler suchen sich einen Begriff aus, ordnen diesen dem Mikroskop zu und erklären dessen Funktion. Hilfreich sind zudem Tipps, wie sich die Schülerinnen und Schüler die Begriffe einprägen können. Beispielsweise kann die Wortherkunft des Begriffs Lichtquelle erläutert werden.

Im naturwissenschaftlichen Unterricht sind Sicherheitsmaßnahmen sehr bedeutend. Die bereits erarbeiteten Kenntnisse dazu werden kurz wiederholt. Je nach Klasse kann es sinnvoll sein, die richtige Vorgehensweise zunächst erklären und durch Demonstration vormachen zu lassen. Hier können ggf. die alltagssprachlichen Beschreibungen aufgegriffen und durch fachsprachliche Begriffe ergänzt bzw. präzisiert werden. Zusätzlich könnten die Lernenden Symbole oder auch Piktogramme zu den Sicherheitsmaßnahmen entwerfen oder wenn solche bereits aus der Einführung vorhanden sind, verwendet werden. Diese können den Advance Organizer ergänzen. Beim Arbeiten mit der Rasierklinge muss eine Klinge mit einer Metallabdeckung versehen sein (Lehrmittelbedarf) oder alternativ ein Skalpell benutzt werden, um eine Verletzungsgefahr zu minimieren.

<sup>61</sup> vgl. Unterrichtsreihe: [www.schule-bw.de/unterricht/faecher/biologie/medik/mikro/pdf/Mikroskopieren\\_allles.pdf](http://www.schule-bw.de/unterricht/faecher/biologie/medik/mikro/pdf/Mikroskopieren_allles.pdf)

Die **Erarbeitung** der Herstellung des Zwiebelpräparates mit Anfärbung der Vakuole wird in Anlehnung an das kooperative Lernen (vgl. Kap. 4.1) in drei Schritten vollzogen. Zunächst überlegen sich die Lernenden allein, wie die Abfolge der Präparatherstellung sein sollte („Think“). Erst müssen anhand der Bilder die Arbeitsschritte und anschließend mit den passenden Textbausteinen<sup>62</sup> (s. Anhang, AB 2) die Vorgehensweise zur Herstellung des Präparats vorgestellt werden. Dabei haben die Lernenden die Möglichkeit, ihre jeweils eigenen Wissens- und Bezugsnetze aufzurufen und ihre sprachlichen Register zu aktivieren. In Kleingruppen tauschen sie sich anschließend darüber aus („Pair“): hier laufen durch das Verbalisieren und den Gedankenaustausch mit anderen Personen wichtige mentale und sprachliche Prozesse ab: Strukturierung, Formulierung, Nachvollziehbarkeit, Widersprüche entdecken und aufgreifen ... (vgl. Kap. 4.1). In dieser Phase werden fachsprachliche Begriffe von den Lernenden innerhalb der individuellen kognitiven Prozesse im sprachlichen Register genutzt.

In der **weiteren Erarbeitungsphase** werden die Einsichten und Ergebnisse innerhalb des Plenums präsentiert („share“). Hier haben die Lernenden die Möglichkeit ihre Gedanken mit anderen zu vergleichen, zu reorganisieren und verständlich darzubieten.

Nachdem das Verständnis zum Ablauf der Präparatherstellung erarbeitet wurde, können die Lernenden in der praktischen Umsetzung ihre erworbenen Kenntnisse umsetzen. Als Hilfe für Schülerinnen und Schüler können die vorab erarbeiteten Anweisungen schriftlich an einer Seitentafel fixiert werden. Beim anschließenden Mikroskopieren und Zeichnen der Präparate werden Kenntnisse und Fertigkeiten aus der vorausgehenden Stunde aufgegriffen und angewendet.

**Zur Auswertung und Ergebnissicherung** kann eine erneute „Share“- Phase stattfinden. Die Ergebnisse des Mikroskopierens und Zeichnens werden aufgegriffen und besprochen. Weiterhin wird die Eingangshypothese dann begründet verifiziert oder falsifiziert. Auch der Arbeitsprozess wird mit den Schülerinnen und Schüler reflektiert.

Zur Vervollständigung des Stundenthemas bietet es sich zudem an, weitere Zellen anhand der ermittelten Kriterien als tierisch oder pflanzlich zu identifizieren. Wichtig ist an dieser Stelle, dass die Schülerinnen und Schüler die Kriterien nennen, nach denen die Zuordnung erfolgt ist. Dies dient wiederum zur Sicherung des Fachvokabulars.

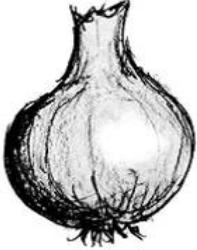
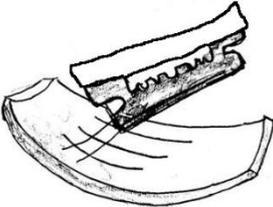
#### 5.4.4 Stolpersteine in Texten erkennen und ausräumen

Folgende Tabelle zeigt auf, wie sprachliche Stolpersteine in naturwissenschaftlichen Texten erkannt werden können. Daneben wird vorgeschlagen, wie mit den Stolpersteinen defensiv, also durch Textentlastung, vorgegangen werden kann. Ausgegangen wird vom Originaltext eines Arbeitsblattes zur Herstellung eines Präparates<sup>63</sup> (s. Begleit-CD). Auf Arbeitsblatt 1 (s. Begleit-CD) wird der stolpersteinreduzierte Text verwendet.

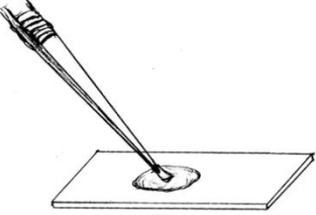
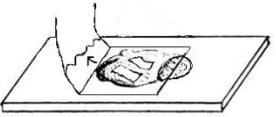
---

<sup>62</sup> Bei der Erstellung des Textes wurde beispielhaft ein **defensives Vorgehen** i. S. einer Textentlastung gewählt: übersichtliches Layout, Reduktion der Fachsprache. Gleichzeitig soll durch **offensive Vorgehensweisen (s. u.)** beide Möglichkeiten exemplarisch aufgezeigt werden (vgl. Kap.4.2).

<sup>63</sup> s. [www.biologie-bw.de](http://www.biologie-bw.de) (Landesbildungsserver Baden-Württemberg)

	Originaltext <sup>64</sup>	Analyse	Text, stolpersteinreduziert
	Zuerst wird die Zwiebel <b>halbiert</b> , dann <b>geviertelt</b> .	Vereinfachung: „halbiert“, „geviertelt“ wird weggelassen, da fachlich hier nicht relevant (könnte aber alternativ aufgegriffen werden). Aktive Form des Verbs statt <b>Passiv</b> : „...schneidest du..“ statt „...wird halbiert“	Zuerst schneidest du die Zwiebel mit dem Messer in vier gleiche Teile.
	Die Zwiebel ist aus mehreren <b>ineinanderliegenden</b> Schuppen aufgebaut. <b>Auf der Innenseite</b> jeder Schuppe liegt ein dünnes, durchsichtiges Häutchen.	Vereinfachung: <b>Partizipialkonstruktion</b> „ineinanderliegenden“ wird weggelassen. Alternative: „Schuppen, die ineinander liegen,..“ <b>Wechselpräposition</b> „auf“, hier mit Dativ „auf der Innenseite“ wird hier vermieden.	Die Zwiebel ist aus Schuppen aufgebaut. Jede Schuppe hat innen ein dünnes Häutchen.
	Schneide mit dem <b>Skalpell oder einer Rasierklinge</b> ein Gitter (Quadrate von etwa 0,5 cm x 0,5 cm) in die Innenseite <b>einer Zwiebelschuppe</b> .	Hier wird nur „Rasierklinge“ erwähnt, da nur mit ihr gearbeitet wird. Vereinfachung: <b>Genitiv</b> „einer Zwiebelschuppe“ wird vermieden. <b>Rechenzeichen</b> wird mit Punkt „.“ statt „x“ geschrieben (mathematisch).	Mit der Rasierklinge schneidest du ein Gitter innen in die Zwiebelschuppe ein (ca. 0,5 cm · 0,5 cm).
	<b>Ziehe</b> mit der Pinzette ein kleines <b>Hautstückchen</b> ab.	Statt des <b>Imperativs</b> „ziehe“ wird hier durchgängig die du-Form verwendet (du ziehst, du schneidest, du gibst). „Hautstückchen“ wird hier ersetzt durch „Stück des Häutchens“, weil auf Häutchen eingegangen werden soll.	Du <b>ziehst</b> mit der Pinzette ein Stück des Häutchens ab.

<sup>64</sup> Quelle Originaltext und Bilder: [www.biologie-bw.de](http://www.biologie-bw.de)

	<p>Ein Tropfen Wasser <b>wird</b> auf den Objektträger <b>gegeben</b> und das Häutchen <b>faltenfrei</b> hinein-gelegt.</p>	<p>Statt <b>Passiv</b> wird das Verb aktiv verwendet: statt „wird...gegeben“ „du gibst“. Begriff „faltenfrei“ fällt weg, da nicht notwendig.</p>	<p><b>Du gibst</b> einen Tropfen Wasser auf den Objektträger und legst das Häutchen hinein.</p>
	<p><b>Das Auflegen</b> des Deckglases geschieht so, dass das Deckglas zunächst schräg an den Wassertropfen angesetzt wird. Dann <b>wird</b> es langsam <b>abgesenkt</b>, so dass <b>möglichst</b> keine Luftblasen unter das Deckglas gelangen. Im Mikroskop erkennst du Luftblasen an ihrem <b>deutlichen</b> schwarzen Rand.</p>	<p>Vermeidung: <b>Nominalisierung</b> „das Auflegen“: „du legst...auf“ <b>Passiv</b> „wird abgesenkt“: „du senkst...ab“). <b>Vereinfachung</b>: „möglichst“ und „deutlich“ werden weggelassen, da fachsprachlich hier nicht relevant.</p>	<p>Du <b>legst</b> das Deckglas so <b>auf</b>, dass es schräg am Wassertropfen ansetzt. Dann <b>senkst du</b> es langsam <b>ab</b>, so dass keine Luftblasen unter das Deckglas gelangen. (Luftblasen erkennst du als Kugeln mit dunklem Rand).</p>
	<p>Füge an einer <b>Deckglaskante</b> wie in der Abbildung dargestellt einen Tropfen <b>Neutralrotlösung</b> hinzu. Sauge <b>mithilfe eines Filterpapierstreifens</b> das <b>Färbemittel</b> auf der <b>gegenüberliegenden</b> Seite unter dem Deckglas durch.</p>	<p>Häufung von zusammengesetzten Nomen: Begriffe klären. Durch <b>Schreibweise mit Bindestrich</b> Wortgliederung und Verstehen erleichtern. <b>Genitiv (mithilfe eines Filterpapierstreifens)</b> durch Dativ ersetzen: <b>mit einem</b> Filterpapierstreifen.  Ersetzen des <b>Synonyms</b> oder vorherige Klärung: Neutralrotlösung = Färbemittel</p>	<p>Füge an einer <b>Deckglas-Kante</b> (wie auf dem Bild) einen Tropfen Neutral-Rot-Lösung hinzu. Sauge mit einem <b>Filterpapier-Streifen</b> die <b>Neutral-Rot-Lösung</b> auf der gegenüberliegenden Seite unter dem Deck-Glas durch.</p>

### 5.4.5 Auswahl sprachlicher Phänomene der Unterrichtsstunde und mögliches Vorgehen

Sprachliches Phänomen	Beschreibung	Vorgehen
<p>Wortschatz: Neue (notwendige!) Fachbegriffe</p>	<p>faltenfrei, Objektträger, Deckglas, Präparat, Pinzette, Rasierklinge, Pipette, Luftblase, Schuppe, Gitter,</p>	<p><b>Vorwissen</b> wird durch „Advance Organizer“ <b>aktiviert</b>. Durch vorangestellte Darstellung des Ablaufs in Bildern, können SuS ein mentales Modell bilden. Ebenfalls wirkt das <b>Paraphrasieren der Erkenntnisse</b> in der „Share“-Phase positiv auf spätere Leseprozesse (offensives Vorgehen). <b>Wortkarten</b> mit den neuen Begriffen können angefertigt werden (mit Artikel, z. B. <b>die</b> Pinzette).</p>
<p>Deverbalisierung/Nominalisierungen (aus einem Verb wird ein Nomen)</p> <p>Jetzt muss das Verb groß geschrieben werden, obwohl Verben klein geschrieben werden müssen (Rechtschreibregel).</p>	<p>Beim <b>Präparieren</b>, das <b>Auflegen</b>, das <b>Herstellen</b></p>	<p><b>Text vereinfachen</b>: Nominalisierung vermeiden, z. B. „<i>wenn du präparierst</i>“ <b>Text vorentlasten</b>: Phänomene der Nominalisierung benennen. Vergleich zw. Nominal- und Verbalstil. Umformungen in beide Richtungen.</p>
<p>Komposita (Zusammengesetzte Wörter)</p> <p>Sind zum Teil schwierig zu entschlüsseln, haben eine veränderte Bedeutung gegenüber den Ausgangswörtern. Das Bestimmungswort für den Artikel ist das letzte.</p>	<p><b>der Wassertropfen, das Deckglas, die Luftblase</b></p>	<p><b>Klärung unbekannter Wörter</b> durch Erschließen der einzelnen Bausteine oder Erschließung aus dem Textumfeld oder Zusammenhang, Bild oder der Beschreibung.</p>
<p>Diminutiv (Verkleinerungsform)</p> <p>Verursacht, dass der Artikel „das“ verwendet werden muss, egal welches Genus das Wort</p>	<p><b>das Häutchen</b> (von: <b>die</b> Haut), <b>das</b> Zwiebelhäutchen, <b>das</b> Hautstückchen</p>	<p>Phänomene klären; Probe: Was passiert (inhaltlich), wenn ich die Verkleinerungsform weglasse? Warum wird diese Form hier genutzt?</p>
<p>Passiv</p> <p>Erschwert das Verständnis, weil nicht klar ist, <b>wer handelt</b>. Unpersönliche Konstruktion</p>	<p>wird ... halbiert, wird ... gegeben, wird ... hineingelegt, wird ... angesetzt</p>	<p>Klären, wer handelt. Umstellung, so dass eine aktive Verwendung des Verbs möglich ist.</p>
<p>Präpositionen (Verhältniswort)</p> <p>Nach ihnen werden Substantive gebeugt, d. h. der Kasus verändert sich. Bei den Wechselpräpositionen bestehen sogar zwei Möglichkeiten.</p>	<p>auf <b>der</b> Innenseite (Dativ von: <b>die</b> Innenseite), auf <b>die</b> Innenseite (Akkusativ von die Innenseite)</p>	<p>Wechselpräpositionen(er-) klären: „wo“ mit Dativ; „wohin“ mit Akkusativ</p>

<b>Partikelverbbildung</b> (trennbare Verben) und <b>Präfixverbbildung</b> (nichttrennbar)	<b>hineinlegen</b> – legt...hinein <b>aufbauen</b> – baue....auf ABER mit Präfix: <b>entnehmen</b> – entnimmt <b>verbrennen</b> – verbrennt	Partikelverben vom Grundverb aus klären. Oft findet durch die Partikel eine wichtige Bedeutungsveränderung des Grundverbs statt. bauen: aufbauen, abbauen (gegenteilige Bedeutung!)
---	---	---

Das vorangegangene Unterrichtsbeispiel hat Möglichkeiten aufgezeigt, wie Lehrkräften, die sich noch nicht mit der Thematik des sprachsensiblen Unterrichts auseinandergesetzt haben, in der Planung und Durchführung ihres Unterrichts vorgehen können. Im nächsten Kapitel wird u. a. darauf eingegangen, wie verschiedene Sprachen der Schülerinnen und Schüler im (Deutsch-) Unterricht aufgegriffen werden können.

#### 5.4.6 Quellen

- Chlosta, C., Schäfer, A.: Deutsch als Zweitsprache im Fachunterricht. In Ahrenholz, B., Oomen-Welke, I.: Deutsch als Zweitsprache. Hohengehren 2010, S. 280-297.
- Dannenbauer, F. M.: Die Therapie grammatischer Entwicklungsstörungen. In Baumgartner, S; Füssenich, I. (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. München, Basel 2002, S. 136-161.
- Engin, H.: Jeder Fachunterricht ist auch Sprachförderunterricht.  
[www.bildungsmedien.de/veranstaltungen/fup/forum-unterrichtspraxis-2012/fup2012-engin.pdf](http://www.bildungsmedien.de/veranstaltungen/fup/forum-unterrichtspraxis-2012/fup2012-engin.pdf), abgerufen am 16.03.2016.
- Gibbons, P.: English Learners, Academic Literacy and Thinking. Portsmouth 2009.
- Junk-Deppenmeier, A.; Schäfer, J. (2010). Lesekompetenz als Voraussetzung für das Lernen im Fachunterricht. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen 2010, S. 69-86.
- Kniffka, G.: Scaffolding. [www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf](http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf), abgerufen am 16. 03.2016.
- Landesbildungsserver Baden-Württemberg: Mikroskopieren. [www.schule-bw.de/unterricht/faecher/biologie/medik/mikro](http://www.schule-bw.de/unterricht/faecher/biologie/medik/mikro), abgerufen am 16.3.2016.
- Leisen, J.: Handbuch Sprachförderung im Fach. Bonn 2010.
- Leisen, J.: (Praktische Ansätze schulischer Sprachförderung – Der sprachensible Fachunterricht.  
[www.hss.de/fileadmin/media/downloads/Berichte/111027\\_RM\\_Leisen.pdf](http://www.hss.de/fileadmin/media/downloads/Berichte/111027_RM_Leisen.pdf), abgerufen am 16.03.2016.
- McKenzie, J.: Scaffolding for Success. <http://fno.org/dec99/scaffold.html>, abgerufen am 16.3.2016.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg und Landesinstitut für Schulentwicklung: Bildungsplan 2016. Allgemein bildende Schulen. Sekundarstufe I. Endfassung Biologie. [www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsw/export-pdf/ALLG/SEK1/BIO/bildungsplan\\_ALLG\\_SEK1\\_BIO.pdf](http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsw/export-pdf/ALLG/SEK1/BIO/bildungsplan_ALLG_SEK1_BIO.pdf), abgerufen am 28.6.2016.
- Müller, A.: Sachtexte lesen und verstehen. Bedeutung des Lesens und Verstehens. *Lernchancen*, 13/2000, S. 4-12.
- Niggli, A.: Didaktische Inszenierungen binnendifferenzierter Lernumgebung. Bad Heilbrunn 2013.

- Nodari, C.: Grundlagen zur Wortschatzarbeit. [www.netzwerk-sims.ch/wp-content/uploads/2013/08/grundlagen\\_wortschatzarbeit.pdf](http://www.netzwerk-sims.ch/wp-content/uploads/2013/08/grundlagen_wortschatzarbeit.pdf), abgerufen am 16.03.2016.
- Tajmel, T.: DaZ-Förderung im naturwissenschaftlichen Fachunterricht. In Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen 2010.
- Bachtsevanidis, V.: Einblicke in Scaffolding. [www.ph-reiburg.de/fileadmin/dateien/zentral/zwh/lehrerfortbildung/bis\\_2012/Materialien/Bachtsevanidis.PP\\_Scaffolding\\_Freiburg\\_kurz.pdf](http://www.ph-reiburg.de/fileadmin/dateien/zentral/zwh/lehrerfortbildung/bis_2012/Materialien/Bachtsevanidis.PP_Scaffolding_Freiburg_kurz.pdf), abgerufen am 16.03.2016.
- Wagenschein, M.: Naturphänomene sehen und verstehen. Stuttgart 1995.
- Wahl, D.: Der Advance Organizer: Einstieg in eine Lernumgebung. [www.prof-diethelm-wahl.de/pdf/Perspektive.pdf](http://www.prof-diethelm-wahl.de/pdf/Perspektive.pdf), abgerufen am 16.03.2016.

## 5.5 Deutschunterricht ist immer sprachsensibel?!

Deutschunterricht ist immer sprachsensibel. Sprachreflexion in Bezug auf Form und Funktion sprachlicher Äußerungen ist ein wesentlicher Bestandteil des Deutschunterrichts. Auch in der Auseinandersetzung mit literarischen wie nichtliterarischen Texten ist deren sprachliche Form immer Gegenstand des Unterrichts. Aber ist er auch sensibel für die sprachliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler? Wir bemerken in der Regel sprachliche Defizite unserer Schülerinnen und Schüler, nicht nur der mehrsprachigen, beklagen sie und verlagern die Sprachförderung in additive Maßnahmen an der eigenen Schule (z. B. Förderunterricht) oder in den außerschulischen Bereich (z. B. private Nachhilfe). Viele Kolleginnen und Kollegen reagieren in ihrem Unterricht mit kreativen Ideen auf sprachliche Defizite. Verlage bieten Förderhefte zu ihren Deutschbüchern an. Bei allem Engagement seitens der Kolleginnen und Kollegen ist häufig eine starke Defizitorientierung einerseits und eine gewisse konzeptionelle Hilflosigkeit andererseits zu beobachten. Dieses Kapitel will Anregungen geben, was gerade der Deutschunterricht innerhalb eines Sprachförderkonzepts leisten kann.

*„Die inhaltliche und methodische Abstimmung und Koordinierung der Lerninhalte des Deutschunterrichts mit der zusätzlichen Sprachförderung ist besonders zentral. Je nach Möglichkeit der Unterrichtsorganisation bietet es sich an, den Deutschunterricht und die Sprachförderung durch dieselbe Lehrkraft zu erteilen.“ (Benholz/Iordanidou 2005, S. 22 f)*

### 5.5.1 Die Rolle des Deutschunterrichts

Dem Deutschunterricht kommt in einem Sprachförderkonzept also zunächst insofern zentrale Bedeutung zu, als er die Schnittstelle zwischen Förderunterricht und (sprachsensiblen) Fachunterricht bilden kann. Die Diagnose, auf deren Basis Förderentscheidungen getroffen werden, ist am sinnvollsten im Deutschunterricht angesiedelt, wenn nicht ohnehin extra Strukturen dafür bereitgestellt werden. Durch ihre Ausbildung sollten Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer über das notwendige Handwerkszeug verfügen, um – ganz im Sinne von BBBB – den Sprachstand eines Schülers oder einer Schülerin zu beobachten und zu beschreiben. Durch entsprechende Fortbildung, z. B. durch die an den Staatlichen Schulämtern und an den Regierungspräsidien angesiedelten Fachkräfte für interkulturelle Bildung – Schwerpunkt Sprachförderung, können sich die Fachschaften Deutsch in Bezug auf Sprachentwicklung und Sprachförderung weiterentwickeln. Außerdem sei in Bezug auf Förderdiagnostik und individuelle Arbeit mit Förderplänen auf Kapitel 6 dieser Handreichung verwiesen.

Aber auch unabhängig von einer solchen zentralen Funktion innerhalb einer Förderstruktur muss gerade der Deutschunterricht zur Entwicklung der Sprachkompetenz beitragen (vgl. dazu Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2002). Sprachstandserhebungen oder Diagnosen im Rahmen eines kompetenzorientierten Unterrichts bieten eine gute Grundlage, auch im Deutschunterricht spezifische Teilkompetenzen im Rahmen von individualisiertem Lernen zu fördern. Eine Möglichkeit stellt beispielsweise Reich dar:

*„Besondere Achtsamkeit verdienen ungleiche Einstufungen, wenn sie Möglichkeiten erkennen lassen, Stärken zu nutzen, um Schwächen auszugleichen. [...] Wenn z. B. gute Fähigkeiten der Textproduktion festgestellt werden, denen aber Schwächen in der Grammatik gegenüberstehen,*

*dann kann es hilfreich sein, von einem Textentwurf auszugehen, beim Bearbeiten zu fragen, wie dessen Gliederung möglichst deutlich herausgearbeitet werden kann, und die dazu einsetzbaren grammatischen Gliederungssignale bewusst zu machen.“ (Reich 2013, S. 8)*

Hier drei durchaus übliche Beispiele, wie im Rahmen des Deutschunterrichts sprachliche Heterogenität berücksichtigt werden kann:

- Maßnahmen zur Leseförderung (z. B. [www.antolin.de](http://www.antolin.de)),
- Methoden des sprachsensiblen Fachunterrichts (vgl. Kap. 5.1-5.4) oder
- ein interkulturell ausgerichteter Literaturunterricht (vgl. Bachor-Pfeff 2014).

Bemerkenswert ist, dass unterrichtliche Maßnahmen zum Umgang mit sprachlicher und kultureller Heterogenität im Deutschunterricht mehrheitlich auf die Förderung der Lesekompetenz abzielen. Dem Bereich des Sprachunterrichts im eigentlichen Sinne (Kompetenzbereich „Sprachgebrauch und Sprachreflexion“ in den Bildungsplänen) wird noch wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Die in der Lehrerbildung vermittelten Modelle des Sprachunterrichts gehen in der Regel nach wie vor implizit von altersgemäß kompetenten Muttersprachlern aus. Das bedeutet, dass sprachliche Strukturen, die unbewusst korrekt verwendet oder verstanden werden, bewusst gemacht werden müssen, um darauf aufbauend die Schülerinnen und Schüler an die Zielkompetenz Bildungssprache bzw. eine kognitiv-akademische Sprachkompetenz heranzuführen (zur Unterscheidung von BICS und CALP nach Cummins vgl. Bilash 2011, Gross 2007, Bredel 2007 und Kap. 2.1)<sup>65</sup>. Gerade diese Fähigkeit, unabhängig von der realen Anwesenheit einer Gesprächspartnerin bzw. eines Gesprächspartners oder eines Gesprächsgegenstandes möglichst störungsfrei zu kommunizieren, ist die Basis unseres sozialen, wirtschaftlichen und politischen Zusammenlebens.

Was geschieht jedoch, wenn die wesentliche Prämisse nicht zutrifft, wenn „die Kenntnis des Zufindenden [sic!]“ (Bredel 2007, S. 269) nicht vorhanden ist, wenn die Schülerinnen und Schüler eine normorientierte und dekontextualisierte Sprache (CALP) erst lernen müssen? Kann ich sprachliche Strukturen bewusst machen, die vorher nicht unbewusst vorhanden sind, oder muss ich nicht auch im Deutschunterricht inzwischen Aufbauarbeit leisten in Bezug auf Wortschatz und Grammatik? Wahrscheinlich muss ein moderner Deutschunterricht deshalb auch von der Zweit- und Fremdsprachendidaktik sowie von der universitären Linguistik lernen.

Das ist die eine Frage, die beispielsweise Matthias Granzow-Emden (2014) mit seinem Modell eines zeitgemäßen Grammatikunterrichts überzeugend beantwortet. Er erarbeitet systematisch Beschreibungskategorien für sprachliche Strukturen, welche die sprachliche Realität nicht nur angemessener abbilden als die bisherige Schulgrammatik, sondern zeigt auch schlüssig, wie mit ihrer Hilfe die Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler sowohl im Bereich der Rezeption, als auch im Bereich der Produktion verbessert werden kann. Beispielsweise lassen sich mit Hilfe eines

---

<sup>65</sup> Ingelore Oomen-Welke beschäftigt sich schon seit einiger Zeit mit „Deutschunterricht in der multikulturellen Gesellschaft“ und bietet einige Ansatzpunkte, unter anderem auch die Grundgedanken zu einem „vielsprachigen Deutschunterricht“ (vgl. Oomen-Welke 2004, S. 72-74). Klaus Dautel präsentiert ebenfalls Ansätze zur Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht (vgl. Dautel 2013). Neuere Publikationen wie Neuland/Peschel (2013) oder Frederking u. a. (2013) berücksichtigen ebenfalls mit eigenständigen Abschnitten oder Kapiteln sprachliche Heterogenität. Schon 1997 werden in den Materialien des LIFE-Ordners (BMW AG 1997) wunderschöne Ideen zu einer interkulturellen Ausrichtung des Deutschunterrichts vorgestellt.

einfachen Feldermodells (s. Anhang dieser Handreichung), wie es auch im Bildungsplan 2016 für die Klassenstufen 5/6 vorgesehen ist (MKJS 2016, S. 26), schon kleine Sinnverschiebungen in Sätzen beschreiben und erklären, die sich durch die Position einzelner Wortgruppen ergeben (vgl. z. B. Granzow-Emden 2004, S. 61-84). Im Kontext einer sprachlich heterogenen Lerngruppe ist besonders das Kapitel 5 interessant, in dem „Formen und Funktionen von satzverbindenden und verweisenden Einheiten“ geklärt werden (Granzow-Emden 2004, S. 85-108). Eingehendere Informationen zum Feldermodell sind in Kapitel 3.2, im Anhang und auf der Begleit-CD zu finden.

Die andere Frage ist: Verstehen Lernende, die in mehreren Sprachen sozialisiert werden, Sprache als System besser, wenn ihr Vorwissen explizit berücksichtigt wird? Beispielsweise kann das Genus im Vergleich zu den anderen Sprachen der Schülerinnen und Schüler behandelt werden. Im Gegensatz zu anderen Sprachen (z. B. Russisch) ist das Genus eines Nomens im Deutschen nicht am Nomen selbst ablesbar, sondern wird erst durch den Artikel bzw. attributive Zusätze innerhalb von Nominalgruppen deutlich. Auch eine identische Verwendung von natürlichem und grammatischem Geschlecht (wie z. B. im Türkischen) kennt das Deutsche nicht<sup>66</sup> (vgl. auch Kapitel 3.3).

Neben der zentralen Funktion, die der Deutschunterricht im Rahmen eines Förderkonzepts haben kann, der Möglichkeit, auch im Deutschunterricht und insbesondere im Bereich „Umgang mit Texten und Medien“ selbst sprachfördernd zu agieren, sowie der Chance, sprachliche und kulturelle Heterogenität in der Auswahl der Texte und Themen zu thematisieren, möchte dieser Beitrag dazu anregen, gerade im Bereich des Sprachunterrichts Mehrsprachigkeit als Ressource für die individuelle sprachliche Entwicklung aber auch für die Erweiterung des sprachlichen Horizonts aller Schülerinnen und Schüler zu nutzen. Unter der Voraussetzung, dass Deutschunterricht per se sprachsensibel ist, sollen die unten vorgestellten Praxisbeispiele zu einem sprachENSensiblen Deutschunterricht anregen, der berücksichtigt, dass immer mehr Schülerinnen und Schüler 1.) mehrsprachig aufwachsen und 2.) nicht über altersangemessene Sprachkompetenzen bzw. Entwicklungsmöglichkeiten verfügen.

Im Umgang mit diesen Voraussetzungen gibt es große Differenzen bezüglich der Schulformen, aber auch der einzelnen Schulen und Kollegien. Dieser Beitrag möchte daher Impulse geben, wie man die Kompetenzen mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler durch einen sprachENSensiblen Deutschunterricht nutzen und sie dadurch in ihrer Person stärken kann.

Einschränkend muss man festhalten, dass der Deutschunterricht die Funktion additiver Fördermaßnahmen bei entsprechendem Förderbedarf nicht übernehmen kann. Umgekehrt sind additive Fördermaßnahmen leider nur wenig erfolgversprechend, wenn nicht auch der Fachunterricht und eben auch der Deutschunterricht am gleichen Strang ziehen, der gezielten Entwicklung von Sprachbewusstsein unter der Voraussetzung von Mehrsprachigkeit oder eingeschränkten bildungssprachlichen Kompetenzen.

Dieser Beitrag möchte kein neues fachdidaktisches Paradigma eröffnen, denn die meisten im Folgenden vorgestellten Anregungen stammen aus der Praxis und können daher nicht den Anspruch der Neuheit erheben. Es soll um die pragmatische Anpassung des Sprachunterrichts an veränder-

---

<sup>66</sup> Dem Autor dieses Beitrags liegen keine Untersuchungen vor, die das Gegenteil annehmen lassen. Er geht aufgrund eigener Erfahrung im Unterricht davon aus, dass auch die Ranschburgsche Hemmung beim sprachvergleichenden Vorgehen keine signifikante Auswirkung hat.

te Gegebenheiten gehen, ohne die grundsätzliche Forderung nach Integration, Funktionalität und Systematik aufzugeben. Vier Vorschläge werden unterbreitet:

- Sprachenvergleich in den Grammatikunterricht integrieren,
- mehrsprachige Wortschatzarbeit zu einem festen Bestandteil des Deutschunterrichts machen,
- mehrsprachige Textarbeit betreiben,
- Bildungssprachlernen als ständige Aufgabe des Deutschunterrichts transparent machen.

Diese vier Anregungen gründen auf folgenden sechs Annahmen:

- 1) Die Prämisse ist falsch, dass die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler über eine altersangemessene Sprachkompetenz verfügt.
- 2) Die Prämisse ist falsch, dass unter diesen Umständen ein Grammatikunterricht, der sprachliche Strukturen bewusst macht, genügt, um die Schülerinnen und Schüler bei einer organisch gedachten Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen zu unterstützen. Es fehlen in der Regel das entsprechende Input außerhalb der Schule und entsprechende sprachliche Voraussetzungen im Elternhaus. Hemmend wirkt häufig das unvereinbare Nebeneinander kommunikativer Kompetenzen in unterschiedlichen Sprachen.<sup>67</sup>
- 3) Mehrsprachige Schülerinnen und Schüler verfügen über sprachliche und kommunikative Kompetenzen, die im herkömmlichen Deutschunterricht nicht oder nur wenig berücksichtigt werden.
- 4) Mehrsprachigkeit ist besonders dann eine Ressource, wenn bildungssprachliche Kompetenzen nicht nur in einer Sprache, sondern in allen Sprachen verfügbar sind.
- 5) „Sprachbewusstsein“, wie vom Bildungsplan gefordert, ist dann besonders im Sinne einer Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen produktiv, wenn die Reflexion über Sprache möglichst viel Vorwissen aufgreift und systematisiert.<sup>68</sup>
- 6) Ein entsprechend gestalteter, regelmäßiger und systematischer Grammatikunterricht bietet insbesondere mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern und solchen mit Defiziten im Bereich der konzeptionellen Schriftlichkeit (z. B. Textverständnis) die Chance für gute und sogar sehr gute Leistungen.

### 5.5.2 Sprachenvergleich im Grammatikunterricht

Luchtenberg nimmt an, „dass die Bewusstmachung sprachlicher Phänomene und ihrer Grammatik eine Hilfe gerade für solche Lerner/innen sein könnte, die die Zweitsprache hauptsächlich ungesteuert erwürben. [...] Im Deutschunterricht und im Förderunterricht kann das Grundlagenwissen zu spezifischen fachsprachlichen Strukturen vermittelt werden und es können darauf abgestimmte

<sup>67</sup> Die Fremdsprachendidaktik insbesondere in der Schweiz hat dieses Problem schon erkannt, indem sie für zweite schulische Fremdsprachen auf das Wissen aus den ersten Fremdsprachen, in der Regel Englisch, zurückgreifen (vgl. passe-partout 2008).

<sup>68</sup> Entsprechende Beobachtungen machen Deutschkolleginnen und -kollegen regelmäßig, wenn Schülerinnen und Schüler Latein lernen und dadurch in Deutsch besser werden. Einige Untersuchungen deuten auch darauf hin, dass entsprechender muttersprachlicher Unterricht zu einer Verbesserung der Sprachkompetenz in der Zweitsprache Deutsch führt. (vgl. Siebert-Ott 2001, S. 48 f).

methodische Verfahren geübt werden (z. B. Wissen über Wortbildung und Verfahren zur Entschlüsselung komplexer Wörter oder Strukturen); im Fachunterricht können diese Verfahren bei der Arbeit mit der Fachsprache kontextualisiert werden und funktional Anwendung finden.“ (Lütke 2013, S. 110).

Selmani begründet Sprachvergleiche im Deutschunterricht damit, dass sie „nicht nur faszinierende Einblicke in andere – vor allem vom Deutschen typologisch entfernte – Sprachen“ bieten, sondern Distanz zur eigenen Sprache ermöglichen, die letztlich Reflexion begünstigen. Dass sich Mehrsprachige „ernst genommen, nicht ausgegrenzt“ fühlen, führt er als positiven Nebeneffekt an (Selmani 2014, S. 71). In seinem Artikel erläutert er Beispiele aus vielen Sprachen auf der graphematischen Ebene und auf der syntaktischen Ebene, unter anderem Präpositionen und Proformen im Deutschen sowie ihre funktionalen Äquivalente im Türkischen (a. a. O., S. 74) oder die Gestaltung von Nominalgruppen im Deutschen, Albanischen, Arabischen und Türkischen (a. a. O., S. 73).

Er sieht vier Bereiche, in denen Sprachreflexion sinnvoll arbeiten kann (vgl. Bredel 2007, S. 270):

- Verständnisprobleme lösen (alltagspraktisch),
- Erkenntnisse über die Beziehung sprachlicher Phänomene gewinnen (theoretisch),
- mit Sprache spielen (ästhetisch),
- Äußerungen als Handlungen beurteilen (ethisch).

### 5.5.2.1 Präpositionen – sprachENSensibel vermitteln

#### Wozu braucht man Präpositionen?

Den Einstieg bildet eine auf den ersten Blick paradoxe Situation. Zwei Freundinnen verabreden sich per SMS an einem Ort, kommen zwar beide rechtzeitig zur Verabredung, treffen sich jedoch nicht, weil sie in ihrer Ortsangabe unpräzise waren.<sup>69</sup>

„Hi Anna, kommst du nachher Stadtbibliothek.“ Abends ruft Emma wütend bei Anna an, wieso sie denn nicht gekommen sei. Anna versteht Emmas Ärger nicht und ist selbst wütend.

Mögliche Aufgabenstellungen:

- Finde Gründe, wieso die beiden wütend sein könnten! („Emma kam nicht.“ ist keine sinnvolle Option, denn Anna ist auch wütend, war also an dem Treffpunkt, den sie für den Vereinbarten hielt. „Eine der beiden kam viel zu spät.“ kann aus demselben Grund keine korrekte Antwort sein. Plausibel ist, dass Anna und Emma an unterschiedlichen Stellen gewartet haben.)
- Warum haben Emma und Anna sich nicht getroffen, obwohl beide zur rechten Zeit da waren? (Eine hat in, eine vor der Stadtbibliothek gewartet.)

<sup>69</sup> Der Einstieg ist ähnlich dem üblichen Vorgehen bei der Einführung von Präpositionen, wenn eine Schülerin oder ein Schüler eine Bildbeschreibung anfertigt und die Partnerin bzw. der Partner danach ein Bild zeichnet. Der Vergleich zwischen „Urbild“ und „Abbild“ verweist in der Regel auf die Notwendigkeit, Präpositionen oder Adverbialien zu gebrauchen.

- Wie hätte Anna verhindern können, dass Emma an einer anderen Stelle als sie selbst wartet? (genaue Ortsangabe, z. B. am Eingang der Stadtbibliothek, in der Stadtbibliothek, auf der Stadtbibliothek – vom Dach der Stuttgarter Stadtbibliothek hat man eine wunderschöne Aussicht, in der Stadtbibliothek bei den internationalen Jugendbüchern ...)

### Gibt es in allen Sprachen Präpositionen?

Mögliche Aufgabenstellungen:

- Wie würden sich Anna und Emma auf Türkisch verabreden, wie in anderen Sprachen? (Interessant ist, dass die Ortsangabe im Türkischen nicht wie im Deutschen durch eine Präposition, sondern durch eine an die Nominalphrase angehängte Postposition ausgedrückt wird. Viele andere Sprachen wie die romanischen oder slawischen kennen ebenfalls Präpositionen. Besonders interessant wären natürlich Sprachen, in denen weder Prä-, noch Postpositionen verwendet werden, allerdings geben hier die Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler sowie die Sprachkompetenz des Lehrers den Rahmen vor.)

Jetzt könnte man eine mehrsprachige Liste mit Präpositionen anlegen. Eventuell gibt es auch hier auffällige Befunde, z. B. dass „durch“ zwei unterschiedliche Bedeutungen hat (im Sinne von „hindurch“ und „aufgrund von“) und dass das zwar im Englischen („by“) oder im Italienischen („per“) ebenso ist, im Russischen jedoch die beiden Bedeutungen auch durch unterschiedliche Präpositionen ausgedrückt werden („durch“ als „hindurch“: через [tsché-res] aber „durch“ als „aufgrund von“: благодаря [blagodarjá]).

### Haben Präpositionen eine Auswirkung auf das Bezugswort?

Die Situation vom Einstieg wird aufgegriffen. Emma hat etwas dazu gelernt. Dennoch ist ihre Freundin Anna nicht zufrieden.

*„Heute gehen wir in der Stadtbibliothek!“, meint Emma. Anna schaut sie entgeistert an: „Das ist ja noch schlimmer als „Heute gehen wir Stadtbibliothek. Das heißt doch: Heute gehen wir in die Stadtbibliothek.“*

Mögliche Aufgabenstellungen:

- Wer hat Recht? (Beide, einmal ist die Stadtbibliothek das Ziel, einmal der Ort des Gehens. Beide Sätze sind korrekt.)
- Warum streiten sich die beiden, wenn beide korrekte Sätze gebildet haben? (Es geht darum, welcher Kasus zur Präposition „in“ gehört. Man sagt, Präpositionen regieren – wie Verben – einen bestimmten Kasus.)
- Wie kann man den beiden Mädchen ihr Missverständnis erklären? (Der von der Präposition „in“ regierte Kasus kann je nach Bedeutung Dativ oder Akkusativ sein. Man nennt diese Präpositionen „Wechselpräpositionen“. Nur durch den flektierten Artikel wird der Kasus sichtbar. Das Nomen „Stadtbibliothek“ gibt hier keine Auskunft.)
- Welche Fälle regieren die Präpositionen auf der Liste? (Liste ergänzen)

Weiterführende Arbeitsaufträge:

- Gibt es noch mehr solche Wechselpräpositionen? (an, auf, hinter, neben, über, unter, vor, zwischen können Dativ oder Akkusativ regieren.)
- Wie wird „*Wir gehen ins Stadion*“ bzw. „*Wir gehen im Stadion*“ in unterschiedlichen Sprachen realisiert?

Eine solche Untersuchung könnte einmal ergeben, dass Wechselpräpositionen nur dann möglich sind, wenn es auch klare Kasusmarkierungen gibt. Das ist beispielsweise im Italienischen der Fall. Der Satz „*Andiamo nello stadio.*“ kann sowohl „*Wir gehen ins Stadion.*“, als auch „*Wir gehen im Stadion.*“ bedeuten. Um hier Eindeutigkeit zu erzielen müsste beispielsweise ein anderes Verb verwendet werden „*Facciamo una passeggiata nello stadio.*“ („*Wir machen einen Spaziergang im Stadion.*“ oder mit Adverbien gearbeitet werden „*Andiamo direttamente nello stadio.*“: „*Wir gehen direkt ins Stadion.*“). Sie könnte auch ergeben, dass wir Sätze vor allem in einem kommunikativen Kontext bilden und verstehen und dass der Satz „*Wir gehen in der Stadtbibliothek.*“ wahrscheinlich nur produziert würde, wenn es ohnehin gerade um die Frage nach dem Ort des Gehens im Sinne einer Sportart geht.

Weitere Anregungen, um sprachsensibel mit Präpositionen zu arbeiten:

- funktionale Äquivalente zu Präpositionalphrasen finden (z. B. Adverbialsätze),
- erklären, wieso man sich häufig dennoch versteht, wenn die Präpositionen weggelassen werden,
- erklären, wieso in schriftlicher Kommunikation Präpositionen wichtig sind,
- erörtern, wie unterschiedliche Sprachformen (Register bzw. Soziolekte) wirken, z. B. mit oder ohne Präpositionen.

### 5.5.2.2 Weitere Beispiele

Prinzipiell ist das oben beschriebene Vorgehen üblich und sinnvoll auch in homogen einsprachigen Klassen. Wenn die anderen Sprachen der Schülerinnen und Schüler wie im Beispiel einbezogen werden, ist das jedoch nicht nur eine Wertschätzung der Mehrsprachigkeit der betroffenen Schülerinnen und Schüler, sondern auch eine Gelegenheit, ansonsten getrennt gehaltene Sprachkompetenzbereiche zu verbinden und so ein höheres Sprachbewusstsein (*language awareness*) zu erreichen. Weitere mögliche Gegenstände sind

- die Markierung von Kasus in Nominalphrasen bzw. bei Nomen. Als Vergleichspunkte bieten sich hier sowohl Sprachen wie das Englische, Französische oder Italienische an, die keine Kasusmarkierung kennen, oder das Lateinische, Russische oder Türkische, die streng agglutinierend sind, d. h. Kasusmarkierungen werden an das betreffende Nomen angehängt.
- Auch die Frage nach Zeitstufen, Zeitformen und Zeitfolgen ist interessant, denn in vielen Sprachen gibt es eine feste Zeitenfolge, die streng eingehalten werden muss. So kann beispielsweise im Vergleich mit den anderen Sprachen der Schülerinnen und Schüler der unterschiedliche Gebrauch von Plusquamperfekt als Vorzeitigkeit zum Präteritum und Perfekt als Vorzeitigkeit zum Präsens sowie Futur II als Vorzeitigkeit zum Futur I herausgearbeitet werden. Überhaupt bietet das Verb viele gute Gelegenheiten zum Sprachvergleich, man

denke nur an Gerund-Formen in den romanischen Sprachen oder Aspekte in den slawischen Sprachen.

- Schließlich bietet sich im Rahmen einer Vertiefung auch eine vergleichende Betrachtung von Satzbaumodellen an. Auch hier reicht die Spannbreite vom streng nach dem Schema Subjekt – Verb – Objekt ausgerichteten Englischen bis hin zum vollkommen freien Lateinischen (vgl. Feldermodell, Kap. 3.2 und Anhang).

Selbst das leidige Thema „das vs. dass“ lässt sich sprachvergleichend angehen. Interessanterweise werden nämlich das Relativpronomen („das“) und die Konjunktion („dass“), die im Deutschen nur durch ihre Schreibung unterschieden werden, nicht jedoch durch die Aussprache, in manchen anderen Sprachen auch gleich geschrieben. Allein der syntaktische Kontext bringt Klarheit:

- 1) Deutsch: „Er sagte, **dass** er im Haus sei.“ vs. „Das Haus, **das** nicht da war.“
- 2) Italienisch: <Ha detto **che** era nella casa.> vs. <La casa **che** non c'era.>
- 3) Englisch: „He said, **that** he was in the house.“ vs. „The house **that** wasn't there.“

Ein Vergleich mit dem Dialekt bringt hier Klarheit:

- 4) Schwäbisch: „Er hot gsait, **dass** er em Haus sei.“ vs. „S' Haus, **des** et do war.“

Gibt es dieses Problem in anderen, typologisch entfernteren Sprachen auch? Dieser Frage kann man im Unterricht nachgehen, ohne diese anderen Sprachen zu können. Lassen Sie Ihre Schülerinnen und Schüler den Satz in ihre anderen Sprachen übersetzen und dann Wort für Wort rückübersetzen. So können diese Schülerinnen und Schüler sich als Experten wahrgenommen fühlen, erhalten Einsichten in semantische und syntaktische Strukturen nicht nur des Deutschen und verbessern so langfristig ihre Sprachkompetenz.

Weitere Unterrichtsmodelle, die sich für einen sprachvergleichenden Ansatz eignen, finden sich beispielsweise in den Praxis Deutsch-Heften 170 (Tomé 2001), 172 (Menzel 2002), 186 (Hug 2004, Müller 2004, Menzel 2004a, Menzel 2004b), 215 (Ziegler 2009, Voeste 2009) oder 233 (Bangel 2012, Abraham 2012) oder auch in diversen Lehrwerken für Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache, z. B. „Deutsch international“.

Wichtig für Schülerinnen und Schüler mit einem sprachlichen Förderbedarf ist, dass Sprachreflexion fester Bestandteil des Unterrichts ist und dass sie nicht nur in der Form eines situativen Grammatikunterrichts (Sprachbetrachtung) oder eines systematischen Grammatikunterrichts oder als integrierter Grammatikunterricht im Rahmen eines ansonsten auf Textarbeit und Aufsatzerziehung ausgerichteten Deutschunterrichts stattfindet<sup>70</sup>, sondern dass die Zugänge zur Sprache vielfältig sind wie die Persönlichkeiten der Schülerinnen und Schüler. Umgekehrt muss ein hoher Grad an inhaltlicher und systematischer Klarheit gegeben sein, ohne die Vielfalt von Sprache zu simplifizieren (vgl. Kapitel 3.2, Sprachliches Rüstzeug). Außerdem sollte die Beschäftigung mit Sprache und

<sup>70</sup> „Mit dem Lernbereich „Sprachreflexion“ wird versucht, eine erfahrungsnahe, d. h. am Erkenntnismodus der praktischen Sprachreflexion (nach Paul) anknüpfende Sprachbetrachtung in den Unterricht zu integrieren. „Grammatikunterricht“ wird demgegenüber im Modus der handlungsentlasteten Sprachreflexion durchgeführt.“ (Bredel 2007, S. 154) Zur Entwicklung der Paradigmen des Grammatikunterrichts vgl. Steets 2004, S. 213–217 oder Gornik 2013.

insbesondere auch der Sprachvergleich funktional motiviert sein. In seltenen Fällen wird es möglich sein, eine Klasse für linguistische Fragestellungen an sich zu begeistern. Möglich ist es gleichwohl.

### 5.5.3 Mehrsprachige Wortschatzarbeit

*„Wörter und Wendungen sind nicht irgendein weiteres mögliches Thema des Deutschunterrichts; vielmehr sollten die Kompetenzprobleme durch einen Deutschunterricht angegangen werden, der in allen Lernbereichen und für alle Lernbereiche die Erarbeitung der Bedeutung und des Gebrauchs von Wörtern und Wendungen nutzt und fördert. Dabei führt der unterrichtliche Weg zur Integration idealerweise über einen wortschatzdidaktischen Dreischritt, ein Konzept, das in der Sprachheilpädagogik und aktuell besonders in der Fremdsprachendidaktik entwickelt worden ist [...]. Peter Kühn unterscheidet: 1. Semantisierung, 2. Vernetzung und 3. Reaktivierung.“ (Feilke 2009, S. 10)*

Fachbegriffe einführen ist eine Selbstverständlichkeit im Unterricht, auch im Deutschunterricht. In den wenigsten Fällen jedoch wird die systematische Erweiterung des Wortschatzes als eine Aufgabe (auch) des Deutschunterrichts begriffen. Dahinter steht die implizite Prämisse, dass Wortschatzerweiterung beim ungesteuerten Erwerb einer Sprache automatisch vonstattengeht. Sprachliche Heterogenität bedeutet jedoch, dass gerade dieser ungesteuerte Wortschatzerwerb stark davon abhängt, in welchen Kontexten die Schülerinnen und Schüler aufwachsen. Die einen bekommen zu Hause nicht nur entsprechendes bildungssprachliches Input, sondern auch Erklärungen zu Wörtern, die sie noch nicht kennen. Die anderen leben in einem Umfeld, in dem nicht gelesen und kaum gesprochen wird und, wenn doch gesprochen wird, dann handelt es sich nicht um förderlichen Input für die Kinder und Jugendlichen. Die Schule und insbesondere der Deutschunterricht können ein solches Defizit nicht kompensieren, sie können aber durchaus Impulse geben und eine Entwicklung zu einem selbstgesteuerten Erwerb sprachlicher Strukturen fördern. Deshalb sollte insbesondere auch im Deutschunterricht, und nicht nur beim Thema „Wortbildung“ in Klasse 5, Wortschatzarbeit betrieben werden.

Ein Instrument dazu kann ein Vokabelheft für die Schulsprache Deutsch sein, in das Fachbegriffe, aber auch andere neu gelernte Wörter eingetragen werden, jeweils mit Definition und syntaktischem Kontext, eventuell mit Synonymen und Antonymen oder Oberbegriffen und Unterbegriffen (Vernetzung). Die einfachste und immer wieder angetroffene Variante ist es, die letzten Seiten des Deutschheftes für Vokabeln zu reservieren. Von vorne nach hinten finden sich dann die Aufschriebe aus dem Unterricht. Wenn man das Heft umdreht, kommt man zur Wortliste<sup>71</sup>.

Man kann – vielleicht auf einer Papierrolle – die „Wörter des Tages“ für alle sichtbar im Klassenzimmer sammeln. Diese kann man gleich in ein Begriffsnetz einfügen, das gerne auch mehrsprachig sein darf. Wenn eine Papierrolle verwendet wird, könnte es zu einem Ritual werden, gelegentlich, z. B. am Ende einer Einheit, die Wörter wieder abzurollen und so nicht nur den Stoff zu wie-

<sup>71</sup> „Mein Sprach-Tagebuch“ des Finken-Verlags ist eine Variante eines Vokabelhefts, das zwar für den Unterricht in Deutsch als Zweitsprache oder Deutsch als Fremdsprache konzipiert wurde, aber auch im Regelunterricht eingesetzt werden kann. Hier tragen die Lernenden nicht nur ihre neuen Wörter ein, sondern auch Wendungen, die sie irgendwo gelesen haben. Sie reflektieren darüber, was und wie sie in einer Woche gelernt haben, setzen sich Ziele für die nächste Woche und bekommen zusätzlich interessante Beobachtungsaufgaben wie „Sammele Werbesprüche aus dem Fernsehen.“ oder „Achte immer wieder auf die Aussprache anderer“.

derholen, sondern auch andere „Wörter des Tages“ und dazu gehörige Erinnerungen wieder wach zu rufen.

Selbstverständlich sollte sein, dass im Klassenzimmer Nachschlagewerke in ausreichender Zahl vorhanden sind, und zwar nicht nur das – im Abitur als einziges Nachschlagewerk zugelassene – Rechtschreibwörterbuch, sondern auch einsprachige Wörterbücher.

*„Bei der Auswahl deutsch-deutscher Nachschlagewerke sollte darauf geachtet werden, dass in den Einträgen der Wörterbücher bei den Nomen deren zugehörige Artikel, Plural-, Flexions- und Wortbildungsformen angegeben sind, bei den Verben die Zeitformen, unregelmäßige Bildungen sowie die Präfixverben. Außerdem sollten Ableitungen aufgeführt und Wortbedeutungen verständlich, möglichst auch graphisch und bildlich erklärt sein.“ (Benholz/Iordanidou 2005, S. 23)<sup>72</sup>*

Wortschatzarbeit sollte wie im folgenden Beispiel immer an Textarbeit gekoppelt sein. Dann bietet sich besonders bei Schlüsselwörtern auch ein Vergleich der hinter den Worten stehenden Konzepte an. Man denke nur daran, dass die beiden englischen Übersetzungen des Wortes „Glück“, „luck“ und „happiness“, vollkommen unterschiedliche Bedeutungen haben. Das gleiche gilt beispielsweise für „şans“ und „mutluluk“ (Türkisch), „fortuna“ und „felicità“ (Italienisch). Wie ist das in den anderen Sprachen der Schülerinnen und Schüler? Man kann auch die Anregung Selmans (2014, S. 71) aufgreifen und etymologische Spuren untersuchen. Sie führt als Beispiel die Verwandtschaft der Wörter „kataba“ (schreiben) und „kitab“ (Buch) im Arabischen an.<sup>73</sup>

#### 5.5.4 Mehrsprachige Arbeit mit Gedichten

Das im Folgenden vorgestellte Beispiel eignet sich vor allem für eine Lerngruppe mit großem Interesse an Sprache, wahrscheinlich sogar eher für die Sekundarstufe II als für die Sekundarstufe I. Der Gedanke einer mehrsprachigen Arbeit mit Gedichten kann jedoch in allen Klassenstufen umgesetzt werden, beispielsweise indem Elfchen zum Thema „Glück“ in unterschiedlichen Sprachen verfasst werden. Das bietet sogar die Gelegenheit zu einer Integration grammatischer Fragen wie der nach Wortgrenzen. Beispielsweise entsprechen den Präpositionen im Deutschen (eigenständige Wörter) im Türkischen häufig Postpositionen (Anfügungen hinten an das entsprechende Nomen), die gar keine eigenen Wörter sind. Dadurch verändern sich die Ausdrucksmöglichkeiten in den Elfchen, wenn man sie vom Deutschen ins Türkische überträgt.<sup>74</sup>

<sup>72</sup> In der Praxis hat sich Duden Band 10, Bedeutungswörterbuch, als nützlich erwiesen. Außerdem sind natürlich die gängigen Wörterbücher für Deutsch als Fremdsprache sicher sinnvoll, denn diese sind explizit auf Lerner ausgerichtet, die sich ihren Wortschatz erst noch erwerben müssen. Das einsprachige Wörterbuch beim ADAC-Verlag von Renate Wahrig-Burfeind (2004) ist leider nur noch antiquarisch erhältlich, lohnt aber in jedem Fall die Anschaffung.

<sup>73</sup> Zwei Praxisbeispiele, die sich ohne größere Probleme durch eine mehrsprachige Dimension bereichern lassen, finden Sie bei Funken; Wengeler 2009 (eher für die Oberstufe geeignet) und Müller 2009 (für die Unterstufe).

<sup>74</sup> Eine weitere Möglichkeit der mehrsprachigen Wortschatzarbeit ist immer dann gegeben, wenn es vergleichbare Gegenstände in unterschiedlichen sprachlichen Kontexten gibt. Viele Deutschbücher für die Klassen 5 und 6 vergleichen die Schwänke um Till Eulenspiegel mit den Geschichten um Hodscha Nasredin. Es wäre geradezu schade, wenn man nicht die Frage stellte, wie man „Schelm“ auf Türkisch sagt und wieso ein „Hodscha“ eben nicht unbedingt ein „Schelm“ ist. Eberhard und Schibat-Ulay (1997) stellen in ihrem Artikel eine Unterrichtsreihe zum Thema „Bildliche Redensarten im interkulturellen Deutschunterricht“ vor.

### **Hermann Hesse (1877-1962) Glück<sup>75</sup>**

*Solang du nach dem Glücke jagst,  
Bist du nicht reif zum Glücklichsein,  
Und wäre alles Liebste dein.*

*Solang du um Verlorne klagst  
Und Ziele hast und rastlos bist,  
Weißt Du noch nicht, was Friede ist.*

*Erst wenn du jedem Wunsch entsagst,  
Nicht Ziel mehr noch Begehren kennst,  
Das Glück nicht mehr mit Namen nennst,*

*Dann reicht dir des Geschehens Flut  
Nicht mehr ans Herz, und deine Seele ruht.*

### **Hermann Hesse (1877-1962) Happiness<sup>76</sup>**

*If luck you chase, you have not grown  
enough for happiness to stay,  
not even if you get your way.*

*If, what you lost, you still bemoan,  
and grasp at tasks, and dash and dart,  
you have not known true peace of heart.*

*But if no wishes are your own,  
and you don't try to win the game,  
and Lady Luck is just a name,*

*then tides of life won't reach your breast?  
and all your strife  
and all your soul will rest.*

---

<sup>75</sup> „Glück“, aus: Hermann Hesse, Sämtliche Werke in 20 Bänden. Herausgegeben von Volker Michels. Band 10: Die Gedichte. © Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main 2002. Alle Rechte bei und vorbehalten durch Suhrkamp Verlag Berlin.

<sup>76</sup> Copyright: Walter A. Aue, 2015. Quelle: <http://myweb.dal.ca/waue/Trans/O-TransList.html>

Mögliche Aufgabenstellungen:

- *Übersetze das Gedicht in eine andere Sprache!*
- Mit welchem Wort hast du „Glück“ in Z. 1 und in Z. 9 übersetzt? Musstest du dich bei der *Übersetzung des Wortes „Glück“ zwischen zwei oder mehreren möglichen Übersetzungen entscheiden (z. B. engl. „luck“ und „happiness“)?*

Hesses Gedicht behandelt den Unterschied zwischen Glück haben und glücklich sein, der in anderen Sprachen durch zwei verschiedene Wörter ausgedrückt wird.

- *Wieso wählt der englische Übersetzer in Zeile 1 „luck“ und in Zeile 9 „Lady Luck“?*  
In Vers 1 musste der Übersetzer sich aufgrund der Mehrdeutigkeit von Hesses Original entscheiden. In Vers 9 nimmt er Hesse wörtlich und gibt „Dame Fortuna“ ihren Namen. Interessant ist allerdings, dass Hesse an dieser Stelle gerade nicht Glück im Sinne von „Fortuna“ meint, sondern eher „Felicitas“. Der Übersetzer schafft also Eindeutigkeit, wo im Originaltext Mehrdeutigkeit wenigstens möglich ist.

**Clemens Brentano (1778-1842) Glück ist**

*Glück ist gar nicht mal so selten,  
Glück wird überall beschert,  
vieles kann als Glück uns gelten,  
was das Leben uns so lehrt.*

*Glück ist jeder neue Morgen,  
Glück ist bunte Blumenpracht  
Glück sind Tage ohne Sorgen,  
Glück ist, wenn man fröhlich lacht.*

*Glück ist Regen, wenn es heiß ist,  
Glück ist Sonne nach dem Guss,  
Glück ist, wenn ein Kind ein Eis isst,  
Glück ist auch ein lieber Gruß.*

*Glück ist Wärme, wenn es kalt ist,  
Glück ist weißer Meeresstrand,  
Glück ist Ruhe, die im Wald ist,  
Glück ist eines Freundes Hand.*

*Glück ist eine stille Stunde,  
Glück ist auch ein gutes Buch,  
Glück ist Spaß in froher Runde,  
Glück ist freundlicher Besuch.*

*Glück ist niemals ortsgebunden,  
Glück kennt keine Jahreszeit,  
Glück hat immer der gefunden,  
der sich seines Lebens freut.*

**Mögliche Aufgabenstellung:**

- Was meint Clemens Brentano mit „Glück“ in seinem Gedicht? Kannst du es in eine andere Sprache übersetzen? (In diesem Gedicht können häufig beide Übersetzungen eingesetzt werden, denn der Aspekt der glücklichen Fügung, des Zufalls spielt hier eine große Rolle, wobei die letzten beiden Verse deutlich zeigen, dass Glück im Sinne von „happyness“ daraus erwächst, die glücklichen Zufälle im Sinne von „luck“ zu schätzen.)

### 5.5.5 Mehrsprachige Textarbeit

*„Übungen zur Steigerung der Leseflüssigkeit [...] können im Deutschunterricht oder im Deutsch-Förderunterricht systematisch zur Steigerung der Lesekompetenz beitragen.“  
(Lütke 2013, S. 108)*

Das ist jedoch nicht die einzige Möglichkeit, wie der Deutschunterricht sich im Bereich der Arbeit mit Texten auf die Bedingungen zunehmender sprachlicher Heterogenität einstellen kann. Handlungs- und produktionsorientierter Deutschunterricht geht von Differenzenerfahrungen zwischen Erwartungen an die inhaltliche oder sprachliche Gestaltung eines Textes und der tatsächlichen Realisierung durch den Autor aus. Untersucht werden dann die unterschiedlichen Wirkungen unterschiedlicher Realisierungen. Wie im oben beschriebenen Ansatz zum Sprachenvergleich im Grammatikunterricht kann auch in der Arbeit an Texten ein Sprachenvergleich Verfremdungseffekte herbeiführen, die neue Horizonte eröffnen. Die Frage nach der richtigen Übersetzung eines Begriffs kann, wie im Beispiel oben, zu einem tieferen Verständnis des Textes führen.

Selbstverständlich lohnt es sich eventuell auch, unter gewissen Umständen auf Kinder- und Jugendbücher aus anderen Sprachen zurückzugreifen, man denke nur an „Herr der Fliegen“. Vielleicht finden sich unter aktuellen Titeln auch welche, die ansprechend und auf anspruchsvollem Niveau das Thema Migration bearbeiten.<sup>77</sup> Sie können auch weitere Modelle der Leseförderung explizit auf Kinder- und Jugendliteratur aus oder in anderen Sprachen ausweiten. Euler schlägt einen „Literatur-Markt“ vor, an dem Schülerinnen und Schüler einer Mittelstufenklasse ihre Lieblingsbücher der neuen fünften Klasse vorstellen (vgl. Euler 2002). Denkbar wäre nun, dass die Klasse nach einem Ausflug in eine im internationalen Bereich gut sortierte Stadtbibliothek, wie die in Stuttgart, Bücher aus oder in ihren Muttersprachen vorstellen, vielleicht sogar Absätze übersetzen oder Übersetzungen präsentieren. Ebenso vielsprachig kann das in Mutter; Schurf (2013) vorgestellte Projekt „Das is(s)t die Welt – Sachtexte erschließen“ erweitert werden.

### 5.5.6 Bildungssprachlernen als Aufgabe des Deutschunterrichts

Bisher noch nicht berücksichtigt sind Dinge wie eine sprachförderliche Gestaltung des Klassenzimmers durch aufgehängte Listen starker Verben oder Valenzlisten, durch ein Plakat mit einem Satzbaummodell und Verbindungswörtern oder durch Haftnotizen/Klebezettel mit Kollokationen oder häufigen Verbindungswörtern. Hier können besonders die bekannten Stolpersteine des Deutschen aufgegriffen werden (vgl. das Kapitel 3.2 oder Martens 2014). Wenn das Lernen der deutschen

<sup>77</sup> Hier einige Titel zur Anregung:

**Migrationsgeschichten im engeren Sinne:** Aygen-Sibel Celik: Sinan und Felix (5–11 Jahre); Andrea Karime: Kaugummi und Verflüchtungen (8–11 Jahre); Andrea Karime: Tee mit Onkel Mustafa (8–11 Jahre); Zoran Drvenkar: Cengiz & Locke (12–15 Jahre); Zoran Drvenkar: Im Regen stehen (14–17 Jahre); Aygen-Sibel Celik: Seidenhaar (14–17 Jahre).

**Kürzere Texte über Migration und O-Töne junger Migranten:** Petra Deistler-Kaufmann: Zu Hause ist, wo ich glücklich bin (12–15 Jahre).

**Texte, die einen Perspektivenwechsel ermöglichen:** Janne Teller: Krieg. Stell dir vor, er wäre hier (12–15 Jahre); Mahi Binebine: Die Engel von Sidi Moumen (14–17 Jahre); Ernst Haffner: Blutsbrüder (14–17 Jahre)

**Ungewöhnliche Texte:** Shaun Tan: Ein neues Land (Graphic Novel ab 14 Jahren); Rafik Schami: Wie ich Papa die Angst vor Fremden nahm (auch noch für ältere Kinder).

Ulrike Eder (2009) stellt Bücher für „**mehrsprachige Lernkontexte**“ vor. Anregungen vor allem für ältere Schülerinnen und Schüler finden sich in der Broschüre „Die Türkische Bibliothek“ der Stiftung Lesen (2008). Auf der Homepage [www.interjuli.de](http://www.interjuli.de) und unter [http://wikis.zum.de/zum/Integration\\_und\\_Interkulturelle\\_Verst%C3%A4ndigung](http://wikis.zum.de/zum/Integration_und_Interkulturelle_Verst%C3%A4ndigung) finden Sie ebenfalls vielfältige Anregungen.

Bildungssprache so zum selbstverständlichen Bestandteil des Deutschunterrichts gemacht wird, werden nicht nur förderbedürftige oder mehrsprachige Schülerinnen und Schüler gefördert. Es wird auch ein übergreifendes Ziel des Deutschunterrichts nicht nur transparent, sondern in die Tat umgesetzt: Die Einführung in die Bildungssprache bzw. die konzeptionelle Schriftlichkeit. Insbesondere die Verbindung von Lesen und Schreiben ist Erfolg versprechend in Bezug auf die Förderung der konzeptionellen Schriftlichkeit. Dazu gibt es eine Vielzahl von Materialien. An dieser Stelle sei nur auf die Materialien zur Fortbildungsreihe „Schreibkompetenzförderung“ hingewiesen (<http://lehrerfortbildung-bw.de/faecher/deutsch/gym/fb3/>).

Hinzu kommen einfache Methodenbausteine, die immer wieder im Unterricht bzw. in der individuellen Beratung während Einzel- oder Gruppenarbeiten einsetzbar sind, wie beispielsweise:

- „Satztuning“ durch Streichen von Teilen eines Satzes und anschließende Rekonstruktion des Satzsinns mit Hilfe von Fragen (Beispiel 1),
- „Verfolgung“ von Elementen eines Textes durch Markieren (Beispiel 2),
- Variationsübungen auf der paradigmatischen Achse (Beispiel 3) oder auf der syntagmatischen Achse (Beispiel 4).

Alle vier Methodenbausteine werden im Folgenden Unterkapitel vorgestellt. Sie müssen zunächst im Gespräch demonstriert und eingeführt werden. Wenn sie dann bekannt sind, kann man die Schülerinnen und Schüler immer wieder auf sie hinweisen. So bekommen diese eine kleine Heuristik zum Entschlüsseln von Texten an die Hand. Die Verwendung von Wortgruppen als Einheiten im Satz erscheint an dieser Stelle sinnvoller als die von Satzgliedern, um nicht die Bestimmung der Satzglieder und die Frage nach Satzgliedgrenzen in den Vordergrund zu drängen und die Rekonstruktion des Sinns im Blick zu behalten.

### 5.5.7 Texte bis ins Detail verstehen

Anhand von Sätzen aus dem folgenden Text werden die vier o. g. Methoden eingeführt. Eine Detektivgeschichte bietet sich inhaltlich an, weil auch Detektive kleinsten Hinweisen folgen müssen, um zu ihrem Ziel zu gelangen.

*Aron ist bei seinem Onkel für zwei Tage zu Besuch. Als leidenschaftlicher Hobbydetektiv beschließt Aron nach einem Einbruch in der Hütte seines Onkels am Vorabend seiner Ankunft sich ein bisschen in der Nachbarschaft umzuhören. Er will wissen, ob jemand etwas von dem Einbruch bemerkt hat, und befragt alle, die er antrifft.*

*Zwei Polizisten klingeln an der Gartenpforte der Hütte und befragen Aron. „Ich habe mich in der Nachbarschaft nach Details erkundigt“, verkündet Aron selbstbewusst. „Aha, du interessierst dich also für die Polizeiarbeit“, stellt der eine Polizist erfreut fest, „kannst du uns über den Tathergang informieren?“ „Logo“, entgegnet Aron und gibt den Herrn die Zettel mit seinen Notizen. „Hoffentlich können Sie damit etwas anfangen!“ Die Polizisten sind von den Informationen beeindruckt und konzentrieren sich vor allem auf eine kurze Notiz über einen Lieferwagen. „Schon wieder ist die Firma ABTRANSPORT INTERNATIONAL beteiligt“, bemerkt der eine Polizist, „wie bei dem anderen Einbruch diese Woche.“ „Es sollte mich nicht wundern, wenn wir dort das Diebesgut finden“, ergänzt der andere. Tatsächlich entdecken sie wenig später den beim ersten Fall*

gestohlenen Schmuck und die Münzsammlung des Onkels im Büro der Firma. Die Diebe sind dank der Dienstpläne auch schnell ermittelt und verhaftet.

### Methodenbeispiel I „Satztuning“

Mögliche Vorgehensweise:

- Der folgende Satz aus dem Text oben ist ziemlich lang und somit schwer zu überblicken.

Als leidenschaftlicher Hobbydetektiv beschließt Aron nach einem Einbruch in der Hütte seines Onkels am Vorabend seiner Ankunft sich ein bisschen in der Nachbarschaft umzuhören.

- Wie kannst du seinen Sinn genau verstehen? Satzuning hilft dir dabei!  
Streiche zunächst alle Bestandteile des Satzes bis auf Prädikat und Subjekt und füge sie in ein Felderschema ein.

~~Als leidenschaftlicher Hobbydetektiv beschließt Aron nach einem Einbruch in der Hütte seines Onkels am Vorabend seiner Ankunft sich ein bisschen in der Nachbarschaft umzuhören.~~

Vorfeld	Linke Satzklammer	Mittelfeld	Rechte Satzklammer	Nachfeld
	beschließt	Aron	<sup>78</sup>	

- Nun weißt du, worum es in dem Satz zunächst geht: Aron beschließt etwas. Jetzt kannst du den Satz wieder Stück für Stück, Wortgruppe für Wortgruppe, zusammenbauen. Überlege auch, auf welche Frage die wieder hinzugekommenen Wortgruppen eine Antwort geben.
- Was beschließt Aron? – Er beschließt, sich ein bisschen in der Nachbarschaft umzuhören.

~~Als leidenschaftlicher Hobbydetektiv beschließt Aron nach einem Einbruch in der Hütte seines Onkels am Vorabend seiner Ankunft sich ein bisschen in der Nachbarschaft umzuhören.~~

Vorfeld	Linke Satzklammer	Mittelfeld	Rechte Satzklammer	Nachfeld
	beschließt	Aron	--	sich ein bisschen in der Nachbarschaft umzuhören

- Welche Frage beantwortet die Wortgruppe im Vorfeld? – Es wird eine Begründung geliefert, wieso Aron sich umhören will: Er ist leidenschaftlicher Hobbydetektiv. Bei der Wortgruppe handelt es sich um eine Adverbiale.

<sup>78</sup> Wenn ein Feldermodell in der Klasse richtig eingeführt wurde, dann stellt die leere rechte Satzklammer kein Problem dar. Die Schülerinnen und Schüler wissen, dass diese Stelle unbesetzt ist, wenn das Vollverb im Präsens oder im Präteritum steht.

Als leidenschaftlicher Hobbydetektiv beschließt Aron ~~nach einem Einbruch in der Hütte seines Onkels am Vorabend seiner Ankunft~~ sich ein bisschen in der Nachbarschaft umzuhören.

Vorfeld	Linke Satzklammer	Mittelfeld	Rechte Satzklammer	Nachfeld
Als leidenschaftlicher Hobbydetektiv	beschließt	Aron	--	sich ein bisschen in der Nachbarschaft umzuhören

- Wie viele und welche Satzglieder finden wir im Mittelfeld? – Neben dem Subjekt findet sich nur eine Wortgruppe, nämlich eine adverbiale Bestimmung. Interessant für schlaue Klassen ist die Frage, ob „am Vorabend seiner Ankunft“ Adverbiale ist und sich damit auf den Zeitpunkt von Arons Entschluss bezieht oder Attribut und sich auf den Zeitpunkt des Einbruchs bezieht. Die Vorfeldprobe (Wortgruppe mit der im Vorfeld tauschen) ergibt hier kein eindeutiges Ergebnis. Es erscheint nur logisch, dass Aron erst bei seiner Ankunft vom Einbruch erfährt und dann beschließt, der Sache nachzugehen. Entsprechend kann man mit der Präpositionalgruppe „in der Hütte seines Onkels“ verfahren.

Als leidenschaftlicher Hobbydetektiv beschließt Aron nach einem Einbruch in der Hütte seines Onkels am Vorabend seiner Ankunft sich ein bisschen in der Nachbarschaft umzuhören.

Vorfeld	Linke Satzklammer	Mittelfeld	Rechte Satzklammer	Nachfeld
Als leidenschaftlicher Hobbydetektiv	beschließt	Aron  Nach einem Einbruch in der Hütte seines Onkels am Vorabend seiner Ankunft	--	sich ein bisschen in der Nachbarschaft umzuhören

- Du kannst natürlich noch genauer sein und die Konstruktion im Nachfeld eingehender untersuchen:

... sich ein bisschen in der Nachbarschaft umzuhören.

- Was bedeutet „sich umhören“ genau? – Aron will fragen, ob jemand etwas gesehen hat.
- Was ist damit gemeint, dass er sich „ein bisschen“ umhören will? – Als Hobbydetektiv muss er vorsichtig vorgehen. Er kann nicht alle Anwohner zu einer Zeugenaussage vorladen.
- Woher wissen wir, dass diese Konstruktion das Nachfeld besetzt? – Wenn man für das Verb eine zweiteilige Form wählt, wird das Vollverb in die rechte Satzklammer verschoben. Intuitiv bleibt dann der satzwertige Infinitiv am Ende stehen, auch wenn es grundsätzlich akzeptabel ist, ihn auch im Mittelfeld vor der rechten Satzklammer zu positionieren.
- Was ist das für eine Konstruktion? – Formal könnte man beobachten, dass hier ein Verb vorhanden ist, das am Ende der Konstruktion steht, allerdings im Infinitiv mit der Ergänzung „zu“. Wenn man die Konstruktion mit anderen Satzmustern vergleicht, fällt die Ähnlichkeit mit anderen Verbletztsätzen auf.

Eine derart in die Tiefe gehende Analyse eines einzelnen Satzes kann nicht nur gewinnbringend für die *language awareness* der Schülerinnen und Schüler sein. Sie kann – wenn die Lehrkraft die Faszination des Gegenstands vermittelt – vor allem auch Spaß machen und das Interesse an einer Beschäftigung mit Sprache wecken.

### Methodenbeispiel II „Verfolgung“

Mögliche Vorgehensweise:

- Manchmal ist es nicht einfach, einen Text als Ganzes zu verstehen, auch wenn einzelne Wörter und Sätze klar sind. Dann kann es helfen, einzelne „Figuren“ im Text zu „verfolgen“. Markiere im Text alle Wörter und Wortgruppen, mit denen Aron gemeint ist oder mit denen auf Aron hingewiesen wird, und verbinde sie. Das gleiche kannst du in einem nächsten Schritt und mit anderer Farbe bei allen Wörtern und Wortgruppen machen, mit denen die Polizisten, die Hütte oder die gestohlenen Sachen gemeint sind.

Aron ist bei seinem Onkel für zwei Tage zu Besuch. Als leidenschaftlicher Hobbydetektiv beschließt Aron nach einem Einbruch in der Hütte seines Onkels am Vorabend seiner Ankunft sich ein bisschen in der Nachbarschaft umzuhören. Er will wissen, ob jemand etwas von dem Einbruch bemerkt hat und befragt alle, die er antrifft.

Zwei Polizisten klingeln an der Gartenpforte der Hütte und befragen Aron. „Ich habe mich in der Nachbarschaft nach Details erkundigt“, verkündet Aron selbstbewusst. „Aha, du interessierst dich also für die Polizeiarbeit“, stellt der eine Polizist erfreut fest, „kannst du uns über den Tathergang informieren?“ „Logo“, entgegnet Aron und gibt den Herrn die Zettel mit seinen Notizen. „Hoffentlich können Sie damit etwas anfangen!“ Die Polizisten sind von den Informationen beeindruckt und konzentrieren sich vor allem auf eine kurze Notiz über einen Lieferwagen. „Schon wieder ist die Firma ABTRANSPORT INTERNATIONAL beteiligt“, bemerkt der eine Polizist, „wie bei dem anderen Einbruch diese Woche.“ „Es sollte mich nicht wundern, wenn wir dort das Diebesgut finden“, ergänzt der andere. Tatsächlich entdecken sie wenig später den beim ersten Fall gestohlenen Schmuck und die Münzsammlung des Onkels im Büro der Firma. Die Diebe sind dank der Dienstpläne und natürlich auch dank der Hilfe des jungen Hobbydetektivs schnell ermittelt und verhaftet.

Eine Alternative zur Markierung einzelner „Figuren“ ist die Markierung und Verbindung von Begriffen, die thematisch zusammen gehören, wie beispielsweise „Alles, was mit der Tat selbst zu tun hat“ (Hütte des Onkels, Münzsammlung des Onkels, Vorabend seiner Ankunft, Lieferwagen, Firma ABTRANSPORT INTERNATIONAL, wie bei dem anderen Einbruch diese Woche). So kann man die Schlussfolgerungen der Polizei systematisch nachvollziehen.

### Methodenbeispiel III „paradigmatische Achse“

Mögliche Vorgehensweise:

- Indem wir Wörter durch andere Wörter ersetzen, die an der Stelle ebenso sinnvoll wären, können wir herausfinden, was genau ausgedrückt werden soll. Versuchen wir das einmal:

- 1) Als leidenschaftlicher Hobbydetektiv beschließt Aron nach einem Einbruch in der Hütte seines Onkels am Vorabend seiner Ankunft sich ein bisschen in der Nachbarschaft umzuhören.
- 2) Als junger Hobbydetektiv ...
- 3) Als bekannter Hobbydetektiv ...
- 4) Als [...] Hobbydetektiv ...

- Wieso wählt der Autor hier das Adjektiv „leidenschaftlich“ statt der anderen Möglichkeiten? Dadurch, dass wir nun wissen, dass er leidenschaftlich ist, können wir uns erschließen, wieso Aron sich in den Fall einschaltet. Er tut es aus Leidenschaft und nicht, weil ihm selbst etwas gestohlen wurde.

### Methodenbeispiel IV „syntagmatische Achse“

Mögliche Vorgehensweise:

- Indem wir Sätze umstellen, können wir manchmal herausfinden, welche Information einem Autor gerade besonders wichtig ist. Versuchen wir das einmal:

- 1) Als leidenschaftlicher Hobbydetektiv beschließt Aron nach einem Einbruch in der Hütte seines Onkels am Vorabend seiner Ankunft sich ein bisschen in der Nachbarschaft umzuhören.
- 2) Aron beschließt ...
- 3) Nach einem Einbruch in der Hütte seines Onkels am Vorabend seiner Ankunft beschließt ...

Weitere Anregungen finden sich bei Rupp; Bonholt 2004 oder bei Benholz; Iordanidou 2005, S. 34–57. Bei der Vielzahl an Möglichkeiten und Aufgaben, die sich dort und andernorts finden, ist es nicht immer einfach, den Überblick zu behalten. Grundsätzlich gilt, dass Methoden immer funktional eingesetzt werden sollten. Die vier oben beschriebenen methodischen Werkzeuge bieten sich insbesondere für einen situativen Grammatikunterricht an. Verständnisschwierigkeiten bieten eine gute Gelegenheit, sich intensiv mit sprachlichen Strukturen auseinanderzusetzen. Wenn ein Satz zu kompliziert ist, wird er auseinandergenommen. Wenn Bezüge innerhalb eines Textes unklar sind, können die „Spielerinnen“ und „Spieler“ verfolgt werden. Wenn interpretiert wird, müssen die Wahlmöglichkeiten des Autors auf der paradigmatischen und auf der syntagmatischen Achse deutlich gemacht werden. Nach Beobachtungen in der Praxis zählen sich ein der Sache angemessener Grad an Komplexität und Transparenz in Bezug auf das eine Ziel des Deutschunterrichts, die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen, aus. Ebenso gilt das für eine Haltung, die nicht mehrsprachige Schülerinnen und Schüler markiert, sondern Mehrsprachigkeit als Selbstverständlichkeit behandelt und daraus erwachsende Lernchancen aufgreift. Wir sollten jedoch bei allem Enthusiasmus nicht vergessen, gelegentlich die Perspektive zu wechseln, um zu verhindern, was Susanne Bentele in ihrem Preisträgeraufsatz zum Aufsatzwettbewerb des Internationalen Ausschusses der Stadt Stuttgart schon 2002 geschrieben hat:

*„In unserer ehemaligen Klasse hatten wir nur eine Ausländerin, die meistens neben mir saß. Obwohl sie ein sehr intelligentes Mädchen war, hatte ich seit dem ersten Schultag das Gefühl, dass unser Lehrer sie total bevormundete, negativ gesehen. Er ging zum Beispiel immer wenn wir ein neues Thema angeschnitten hatten zu ihr und fragte ob er ihr das alles nach der Stunde noch mal erklären solle. Als wir wieder eine entsprechende Unterrichtsstunde hinter uns gebracht hatten, kam sie zu mir und sagt: „Ich weis, er meint es nicht so, aber er verletzt mich damit persönlich.“ Nach einer Aussprache zwischen den beiden war es auch dem Lehrer klar, dass es endlich Zeit war, aufzuhören das Mädchen zu bevormunden, nur um sich selbst ein ruhiges Gewissen geschafft zu haben, in dem Glauben, er müsse sie anders – mit mehr Nachsicht – behandeln als die anderen. Viel mehr hätte für beide tun können, indem er sie ernstnimmt und fördert und ihr auch das zutraut, was wirklich in ihr steckt.“*

Quelle: Susanne Bentele, 2002 in der 9. Klasse, Preisträgerin Gymnasien beim Aufsatz-

Wettbewerb; Orthografie und Zeichensetzung wie im Original (Internationaler Ausschuss der Stadt Stuttgart 2002.)

Dieser Beitrag ist darauf eingegangen, wie die Sprachenvielfalt der Schülerinnen und Schüler für alle konstruktiv genutzt und an verschiedenen Stellen als Chance für das Lernen im Deutschunterricht aufgegriffen werden kann.

Im folgenden Kapitel werden spezifische Aufgaben im Bereich der Diagnostik, Lernbeobachtung und Förderplanung dargestellt, die i. d. R. von Deutschlehrkräften mit besonderen Kenntnissen in der (Zweit-) Sprachförderung übernommen werden.

### 5.5.8 Quellen

- Abraham, U.: Definieren, Erklären und Erörtern. Aphorismen in einem bildungssprachbewussten Deutschunterricht. *Praxis Deutsch*, 233/2012, S. 54–59.
- Aue, W. A.: Hermann Hesse: Happiness (Übersetzung). <http://myweb.dal.ca/waue/Trans/Hesse-Stufen.html>, abgerufen am 4.8.2014.
- Bachor-Pfeff, N.: Literatur sprachsensibel unterrichten. In Regierungspräsidium Karlsruhe (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in der Sekundarstufe. Karlsruhe o. J., S. 65–68.
- Bangel, M.: Was ist es? Spielerische Unterrichts Anregungen zum Erklären von Komposita. *Praxis Deutsch*, 233/2012, S. 29–35.
- Benholz, C.; Iordanidou, C.: Sprachliche Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe I. Soest 2005.
- Bilash, O.: BICS/CALP: Basic Interpersonal Communicative Skills vs. Cognitive Academic Language Proficiency. [www.educ.ualberta.ca/staff/olenka.bilash/Best%20of%20Bilash/bics%20calp.html](http://www.educ.ualberta.ca/staff/olenka.bilash/Best%20of%20Bilash/bics%20calp.html), abgerufen am 27.6.2016.
- Bredel, U.: Sprachbetrachtung und Grammatik. Paderborn u. a. 2007.
- Dautel, K.: Deutsch als Zweitsprache (DaZ): Was bedeutet „sprachsensibler Unterricht“? [www.zum.de/Faecher/D/BW/gym/dautel/mtph7.html](http://www.zum.de/Faecher/D/BW/gym/dautel/mtph7.html), abgerufen am 27.6.2016.
- Eberhard, I., Schibat-Ulay, U.: Bildliche Redensarten im interkulturellen Deutschunterricht. In BMW AG (Hrsg.): LIFE. Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen (Grundwerk). München 1997.
- Eder, U.: Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur für mehrsprachige Lernkontexte. Wien 2009.
- Euler, N.: Der Literatur-Markt – ein Erlebnis für alle Sinne. Achtklässler inszenieren Bücher für Fünftklässler: An einem „Markttag“ werden an verschiedenen Ständen Lesungen für alle Sinne geboten. *Praxis Deutsch*, 172/2002, S. 57–59.
- Feilke, H.: Bildungssprache und Schulsprache am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen. In Becker-Mrotzek, M. u. a. (Hrsg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster u. a. 2013, S. 113–130.
- Feilke, H.: Wörter und Wendungen: kennen, lernen, können. *Praxis Deutsch*, 218/2009, S. 4-13.
- Földeak, H.: Sag's besser! Teil 1 und Teil 2. Ismaning 2011.
- Frederking, V., Huneke, H.-W., Krommer, A. und Meier, C. (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts (2. neu bearbeitete und erweiterte Auflage). Hohengehren 2013.
- Funken, J., Wengeler, M.: Multikulti oder Deutsche Leitkultur? Wie Bedeutungswandel von Wörtern beeinflusst werden soll. *Praxis Deutsch*, 215/2009, S. 52–59.

- Gornik, H.: Methoden des Grammatikunterrichts. In Bredel, U. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch, Band 2. Paderborn 2003, S. 814–829.
- Granzow-Emden, M.: Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten (2. Auflage). Tübingen 2014.
- Gross, R.: Sprachwissen aufbauen. In Beste, G. (Hrsg.): Deutsch Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2007, S. 97–139.
- Hesse, H.: Sämtliche Gedichte in einem Band. Frankfurt am Main 1992.
- Hug, M.: Präteritum und/oder Perfekt? *Praxis Deutsch*, 186/2004, S. 28–34.
- Interjuli, internationale Zeitschrift für Kinder- und Jugendliteraturforschung. [www.interjuli.de/de/](http://www.interjuli.de/de/), abgerufen am 27.6.2016.
- Internationaler Ausschuss der Stadt Stuttgart: Dokumentation zum Aufsatz-Wettbewerb Klassenstufe 9. „Was bedeutet es für mich, Freunde aus anderen Kulturen zu haben?“ Stuttgart 2002, unveröffentlichtes Typoskript.
- Lehrerinnen Fortbildungs Server: Fachportal Deutsch, Gymnasium, Schreibkompetenz. In: <http://lehrerfortbildung-bw.de/faecher/deutsch/gym/fb3/>, abgerufen am 27.6.2016.
- Lütke, B.: Sprachförderung im Deutschunterricht. In Becker-Mrotzek, M. u. a. (Hrsg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster u. a. 2013, S. 99–112.
- Martens, L.: Fortbildungen zur Durchgängigen Sprachbildung. Stolpersteine der deutschen Sprache. Berlin 2014.
- Menzel, W. Verabsolutierungsexperimente. *Praxis Deutsch*, 186/2004, S. 38–43 (Menzel 2004b).
- Menzel, W.: Gelügt oder gelogen? Unregelmäßige Verben üben. *Praxis Deutsch*, 186/2004, S. 24–27 (Menzel 2004a).
- Menzel, W.: Mäuse fressen Katzen besonders gern. Von der Reihenfolge der Wörter im Satz. *Praxis Deutsch*, 172/2002, S. 29–35.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport; Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.): Bildungsplan 2016. Allgemein bildende Schulen. Gymnasium. Endfassung Deutsch. Stuttgart 2016.
- Müller, A.: Zeitformen üben. *Praxis Deutsch*, 186/2004, S. 35–37.
- Müller, K.: Die ganze Welt in einem Buch. Wortschatzarbeit mit Kinderlexika. *Praxis Deutsch*, 217/2009, S. 20–26.
- Mutter, C.; Schurf, B. (Hrsg.): Deutschbuch 2. Berlin, darin: Kapitel 10: „Das is(s)t die Welt – Sachtexte erschließen“. Berlin 2013, S. 171–188.
- Neuland, E.; Peschel, C.: Einführung in die Sprachdidaktik. Stuttgart 2013.
- Oomen-Welke, I.: Deutschunterricht in der multikulturellen Gesellschaft. In Kämper-Vanden Boogaart, M. (Hrsg.): Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2004, S. 60–74.
- Passepartout: Didaktische Grundsätze des Fremdsprachenunterrichts in der Volksschule. Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts im Rahmen der interkantonalen Kooperation zwischen den Kantonen BL, BS, BE, FR, SO und VS. In: [www.passepartout-sprachen.ch/ueber-passepartout/didaktik-der-mehrsprachigkeit/](http://www.passepartout-sprachen.ch/ueber-passepartout/didaktik-der-mehrsprachigkeit/), abgerufen am 27.6.2016.
- Reich, H. H.: Zur Einführung in die „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I“. In: Sächsisches Bildungsinstitut (Hrsg.): Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I. Radebeul 2013, S. 5-10.
- Rupp, G.; Bonholt, H.: Mit dem Stift zum Sinn. Schreiben als Lesestrategie. *Praxis Deutsch*, 187/2004, S. 48-52.

- Schmitt, R.: Weg mit den typischen Fehlern! Teil 1. Ismaning 2010.
- Selmani, L.: Sprachvergleich im Deutschunterricht. *Der Deutschunterricht*, 3/2014, S. 71-75.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Berlin (Hrsg.): Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule. Deutsch als Zweitsprache für Schüler und Schülerinnen im Alter von 6 bis 15 Jahren unterschiedlicher Niveaustufen in allen Schularten. Berlin 2002.
- Siebert-Ott, G.: Zweisprachigkeit und Schulerfolg: Die Wirksamkeit von schulischen Modellen zur Förderung von Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten. Ergebnisse der (Schul)forschung. Bönen 2001.
- Steets, A.: Sprachdidaktik. Lernbereich Sprache in der Sekundarstufe I. In Kämper-Vanden Boogaart, M. (Hrsg.): Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2004, S. 210–231.
- Stiftung Lesen (Hrsg.): Die Türkische Bibliothek. Türkische Literatur in der Schule. Texte und Ideen für den Unterricht. Mainz 2008.
- Tomé, G.: Keilschrift oder Alphabet. Eine Reflexion unterschiedlicher Schriftkonzepte. *Praxis Deutsch*, 170/2001, S. 48–51.
- Voeste, A.: Sprachwandel abbremsen oder beschleunigen? Die Ausklammerung im Deutschen. *Praxis Deutsch*, 215/2009, S. 30–35.
- Wahrig-Burfeind, R.: Illustriertes Wörterbuch der deutschen Sprache. München 2004.
- Ziegler, E.: „Ich sag das jetzt so, weil das steht auch so im Duden!“ Sprachwandel als Sprachvariation: weil-Sätze. *Praxis Deutsch*, 215/2009, S. 45–51.

## 6 Diagnostik, Förderplanung und fortlaufende Beobachtung der Lernentwicklung

Die Aufgaben der Lehrkräfte und Schulen sind vielfältig und anspruchsvoll. In Bezug auf besondere Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen formuliert Franz (2011, S. 6) als konkrete Aufgaben aller Schulen

- fortlaufende Beobachtung der Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler,
- kontinuierliche Lernstandsdiagnosen unter Einbeziehung der Diagnose- und Vergleichsarbeiten,
- Zusammenarbeit mit Eltern und Beratung,
- Erstellung von individuellen Förderplänen und eines schulischen Förderkonzepts,
- Durchführung von Fördermaßnahmen (individuell, klassenintern, klassenübergreifend, aber auch schul- und schulartübergreifend).

In diesem Kapitel geht es hauptsächlich um die Diagnostik des Sprachstands und die Fragestellung, welche Fördermaßnahmen sich daraus für einzelne Schülerinnen und Schüler oder Lerngruppen ergeben. Da der Bereich der Diagnostik und Förderplanung nicht nur für Lehrende des Faches Deutsch von Bedeutung ist, sollen Grundlagen zum Verlauf der Aneignung<sup>79</sup> der Zweitsprache Deutsch gelegt werden, die erforderlich sind, um eine fundierte Sprachstandserhebung durchzuführen und die geeigneten Fördermaßnahmen in Abstimmung mit allen beteiligten Lehrkräften festzulegen. Zielgruppe der Ausführungen in diesem Kapitel sind Lehrkräfte, die besondere Aufgaben im Bereich der Sprachförderung übernommen haben oder übernehmen wollen.

Um sich dem Begriff der Diagnostik im pädagogischen Zusammenhang zu nähern, wird zunächst eine Definition vorgeschlagen:

*„Pädagogische Diagnostik umfasst alle Tätigkeiten, durch die bei Lernenden und Lehrenden*

- Voraussetzungen und Bedingungen planmäßiger Lehr- und Lernprozesse ermittelt,
- Lernprozesse analysiert und
- Lernergebnisse festgestellt werden,

*um selbstverantwortliches Lernen im dialogischen Prozess zu optimieren.*

*Pädagogische Diagnostik darf nicht punktuell und stichprobenartig vorgehen, sie muss sich leiten lassen von Kontinuität und Prozessorientierung.“*

*(Paradies; Wester; Greving 2010, S. 139)*

Ein besonderes Augenmerk soll bei den Lernenden der Zweitsprache Deutsch auf die Erfassung der Voraussetzungen und Bedingungen gelegt werden. Für die Sprachaneignung spielen verschiedene Faktoren eine Rolle, die erfasst und dokumentiert werden sollen, um ein möglichst um-

<sup>79</sup> In Bezug auf die Entwicklung der Sprache bei einsprachigen Kindern wird häufig von „Spracherwerb“ gesprochen. Der Erwerb einer zweiten Sprache in schulischen Kontexten ist einerseits von „Lernen“ einerseits und von eher ungesteuertem „Erwerben“ geprägt. Wir verwenden hier den umfassenden Begriff der „Sprachaneignung“. Auch die Aneignung der Erstsprache ist ein lebenslanger Prozess, der keineswegs vor der Einschulung abgeschlossen ist!

fassendes Bild vom Lernenden zu erhalten. Erst im zweiten Schritt erfolgt die fachliche Diagnostik des Sprachstands in Deutsch als Zweitsprache, um die Lernenden möglichst individuell fördern zu können. Im Folgenden werden diese Faktoren näher erläutert.

## 6.1 Hintergrundwissen zur Sprachaneignung

Zwei Charakteristika machen die Sprache des Menschen so einzigartig: die Willkürlichkeit der Symbole und die Systemhaftigkeit der Grammatik. So ist es möglich, unendlich viele Sätze zu produzieren und deren Bedeutung immer wieder neu zu wählen und zusammenzufügen. Ein festes grammatikalisches System der Anordnung und Bildung bietet den Rahmen. Gesprochene Realitäten sind oft physisch nicht anwesend. Sprache ist ein Prozess höchster geistiger Fähigkeit und Abstraktion (vgl. Szagun 2013).

Wendlandt (1992) hat die verschiedenen Bereiche der Sprachaneignung anhand eines Baumes dargestellt.<sup>80</sup> Dieses Bild soll hier aufgegriffen werden, da es für den Zweitspracherwerb und die Diagnostik Hinweise gibt, welche Voraussetzungen Kinder und Jugendliche zum Erwerb der Zweitsprache benötigen.

Jugendliche, die Deutsch als zweite Sprache lernen, haben den Prozess des Erlernens einer Sprache schon in einer Erstsprache durchlaufen. Nun wird der Jugendliche unter den verschiedensten Bedingungen mit einer anderen Sprache konfrontiert. Bei der Aneignung dieser zweiten Sprache kann er auf bereits erworbene sprachliche Fähigkeiten zurückgreifen. Dies zeigt sich besonders deutlich beim Satzbau und auch in der Grammatik, bei der teilweise auf grundlegende Prinzipien aus der Erstsprache zurückgegriffen werden kann (vgl. Kap. 3.2 und Kap. 3.3). Auch wurde bereits erlebt, dass Sprache eine Funktion besitzt und über Sprache Dinge der Welt und auch Wissen vermittelt werden kann. Oft befindet sich der Jugendliche zu diesem Zeitpunkt in einer zweisprachigen Lebenswelt. Häufig erlebt er in der Schule die deutsche Sprache als Bildungssprache und in der Familie die Erstsprache als Familiensprache.

*„Der Sprachbaum verdeutlicht, dass sich die Sprache des Kindes (Krone) mit ihren vier Bereichen Aussprache, Wortschatz, Grammatik und Kommunikation nur dann entwickeln kann, wenn eine Reihe grundlegender Fähigkeiten angemessen ausgebildet ist.“ (Wendlandt 1992, S. 10)*

Zu diesen Fähigkeiten gehören u. a. das Hören, die Stimme, die Feinmotorik, Sprechmotivation und das Sprachverständnis. In der Einheit und in der Symbolik des Baumes wird das Zusammenspiel angelegter Fähigkeiten und Einflüsse der Umwelt symbolisch dargestellt. Dies zeigt sich durch die Besetzung der Wurzeln, des Stammes und schließlich der Entfaltung der Krone. Die Aneignung der Sprache ist ein Prozess, der das Kind in die Lage versetzt, Laute, Wörter und grammatikalische Regeln zu erkennen und selbst zu produzieren. Dieser Prozess kann und muss unterstützt werden. Die Voraussetzungen für ein gutes Gelingen sind sowohl körperlicher, geistiger wie auch psychischer Art.

Der Baum besteht aus den Teilen Wurzel, Stamm und Krone. Die Erde, in der der Baum wächst, stellt die Gesellschaft, die Kultur und die Lebenswelt des Menschen dar. Meist handelt es sich um unterschiedliche und vielfältige Lebenswelten und kulturelle Einflüsse, bei mehrsprachigen Ju-

<sup>80</sup> Im Internet können verschiedenste Versionen von Wendlandts Sprachbaum eingesehen werden, z. B. unter [www.bing.com/images/search?q=Sprachbaum&qs=n&form=QBIR&pq=sprachbaum&sc=8-10&sp=-1&sk=](http://www.bing.com/images/search?q=Sprachbaum&qs=n&form=QBIR&pq=sprachbaum&sc=8-10&sp=-1&sk=)

gendlichen trifft dies häufig in verstärktem Maße zu. Fragen stehen im Raum wie: Wie werde ich aufgenommen? Kann ich Freunde gewinnen? Gibt es eine soziale Sicherheit? Finde ich mich in der Schule mit ihren spezifischen Regeln und Organisationsformen zurecht?

In den Wurzeln stecken Bereiche, die vor allem beim Erstspracherwerb von Bedeutung sind, wie z. B. Schreien, Lallen, die Entwicklung des Sprechapparats, des Hörens und des Sehens. Im Baumstamm sind symbolisch die Sprechfreude und das Sprachverständnis verankert.

So wie bei einem Kind, das die Sprache erstmals erlernt, ist auch bei der Aneignung der Zweitsprache die Fähigkeit Sprache zu verstehen (Rezeption) eher ausgebildet, als die Fähigkeit selbst zu sprechen (Produktion). Dabei ist der rezeptive Wortschatz umfangreicher als der produktive. Diesem Wissen sollte in unserer Unterrichtspraxis Rechnung getragen werden.

In der Krone sind die Bereiche Aussprache, Wortschatz, Grammatik und Kommunikation enthalten. Der Bereich des Schriftspracherwerbs befindet sich im Wipfel: „Beim Lesen und Schreiben entwickeln sich verstärkt die Fähigkeiten:

- Laute und Lautgruppen differenziert wahrzunehmen,
- sie in ihren sichtbaren und hörbaren Unterschieden zu erkennen,
- diese Laute aus der Vorstellung heraus zu Worten zusammensetzen,
- sie richtig auszusprechen und
- die Wortlänge (Melodie/Tonfall) zu speichern“. (Wendlandt 1992, S. 17)

Dieses in einer fremden Sprache zu erfassen ist eine hohe Anforderung, die an die Jugendlichen gestellt wird. Der Schriftspracherwerb verläuft häufig parallel zum Spracherwerb der zweiten Sprache und bedarf besonderer Aufmerksamkeit. Der Lese- und Schreiblernprozess kann nur so weit gelingen wie auch die Beherrschung der Sprache vorhanden ist. Sonst bleibt er sinnlos und der Mensch besitzt zwar die Fähigkeit des Lesens, aber nicht des Verstehens des Gelesenen.

Die Sonne, die zum Wachsen des Baumes scheinen muss, symbolisiert Liebe und Zuwendung, die durch Blickkontakt, Stimmführung, Körperkontakt und Mimik und Gestik gezeigt werden können. Die Gießkanne mit dem Wasser soll als Symbol für sprachförderliches Verhalten gesehen werden. Ganz egal, ob im Erst- oder Zweitspracherwerb: Entscheidend für den erfolgreichen Erwerb der Sprache ist die Haltung der Bezugspersonen und Kommunikationspartner.

## 6.2 Bedeutung der Diagnostik und Förderplanung

Stellt man sich vor, man müsste mit seinem eigenen Kind unvorbereitet in ein Land gehen, in dem es keine deutschsprachige Schule gäbe: Was würde man sich für sein Kind wünschen, wenn es in eine Schule käme, in der kein Deutsch gesprochen wird? Diese Frage, in einer Fortbildung für Lehrkräfte gestellt, wurde nicht mit: „Ich wünsche mir eine Diagnostik für mein Kind!“ beantwortet. Akzeptanz, die Möglichkeit des Ankommens in der Klasse und in der Schule, ein geschützter Rahmen, Hilfestellung zur Orientierung in der Schule und ein ganzheitlicher Blick auf die Situation des Kindes wurden genannt. Erst später sei eine Diagnostik, die womöglich an eine Prüfungssituation erinnert, angebracht. Bei der anschließenden gewünschten Förderung sei weiterhin ge-

wünscht, dass man die Fähigkeiten des Jugendlichen unter Berücksichtigung der Zweisprachigkeit bewertet und nicht an der Leistung der einsprachigen Jugendlichen misst.

Wie sieht es da in unserem Schulsystem aus? Ist die Bezugsnorm dessen, was eine Schülerin/ein Schüler können muss, diejenige der einsprachigen Lerner?

Gibt es eine strukturelle Benachteiligung für mehrsprachige Kinder? Können wir diesen Anspruch, die Entwicklungsprozesse mehrsprachiger Kinder zu berücksichtigen, in der Schule leisten und wenn ja, wie ist das möglich?

### **Organisatorische Fragen**

Innerhalb der Schule ist zu klären, wer welche Aufgaben und wer welche Verantwortung übernimmt. Dafür können folgende Fragestellungen hilfreich sein:

- Wer ist hauptverantwortlich für die Schülerin/den Schüler?
- Wer entscheidet, welche Lehrkräfte ausgebildet werden?
- Auf wie viele Schultern wird die Verantwortung und Arbeitsbelastung verteilt? Ist das eine Aufgabe, die durch das ganze Kollegium getragen wird?
- Wer kümmert sich konkret bei den Schülerinnen und Schülern welcher Jahrgangsstufe um die Durchführung und Auswertung der Tests/Diagnosen?
- Wer koordiniert die Aufgabenverteilung und fügt die Beobachtungen aller Kolleginnen/Kollegen zusammen?
- Wie werden Informationen unter den Kolleginnen und Kollegen ausgetauscht?
- Wie werden geeignete Fördermaßnahmen abgesprochen und auf alle Lehrkräfte verteilt?
- Wer führt die Förderergebnisse wieder zusammen?

Nach der Klärung der schulorganisatorischen Voraussetzungen und Bedingungen sollten Möglichkeiten einer gezielten Förderung der Schülerinnen/Schüler mit Sprachbildungsbedarf überlegt werden. Im Folgenden werden die Aspekte erläutert, die bei den Überlegungen Berücksichtigung finden sollten.

#### **6.2.1 Zielsetzungen der Diagnostik**

Es gibt unterschiedliche Methoden und Verfahren von Diagnosen und Sprachstandserhebungen, die sich in der Durchführung, in inhaltlichen Fragestellungen und im Ziel unterscheiden.

Für die Klärung des Förderbedarfs, für Fragen der individuellen Förderung sowie für die Leistungsbewertung im Unterricht bedarf es unterschiedlicher Verfahren und Zugriffsweisen. Ebenso spielen die Ressourcenfrage (z. B. Zeitplanung im Schulalltag bei 1:1-Verfahren) an den Schulen, die Praktikabilität und die Aussagekraft des jeweiligen Tests eine große Rolle bei der Auswahl geeigneter Verfahren.

Standardisierte Testverfahren sind bei vielen Pädagogen umstritten, denn die vorrangige Zielsetzung solcher Verfahren ist es, eine begründete Auswahl der Jugendlichen zu treffen, die einen bestimmten Bedarf haben. Aus den Ergebnissen der meisten standardisierten Verfahren kann jedoch nur ansatzweise geschlossen werden, wo die Förderung ansetzen soll. Geht es also um die

Fragestellung, ob jemand einen Sprachförderbedarf hat, können zur Ersterhebung normierte Screenings durchgeführt werden (vgl. die Erläuterungen zum C-Test, s. u.). Im Anschluss, wenn ein Sprachförderbedarf festgestellt wurde, könnte man mit einer Modifikations- bzw. Förderdiagnostik<sup>81</sup> die einzelnen Stärken und Schwächen der Lernenden genauer beleuchten und beschreiben. Dabei wird die Schülerin/der Schüler ganzheitlich betrachtet und in seinem Entwicklungsprozess beobachtet.

### **Statusdiagnostik vs. prozessorientierte Diagnostik**

Statusdiagnostik „richtet sich auf die Erfassung eines Zustandes einer Person“ (Horstkemper 2006, S. 5). Dies wird zu einem gegebenen Zeitpunkt erhoben und die Entwicklung wird daraus prognostiziert. Die Leistung eines Lernenden kann jedoch Schwankungen unterliegen. Somit erfasst ein einmaliger Testzeitpunkt die Leistungsschwankungen nicht und kann dem Lernenden daher nicht immer gerecht werden. Des Weiteren haben Testverfahren, die nur zu einem Zeitpunkt durchgeführt werden, und daher im Umfang auf einige wesentlich zu beobachtende Bereiche reduziert sind, den Nachteil, dass sie nur Teilbereiche der sprachlichen Kompetenz erfassen können.

Prozessorientierte Diagnosen (die in der Regel förderdiagnostisch orientiert sind) erfordern einen erhöhten Zeitaufwand der Lehrkraft bzw. eine Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen, können aber ein individuelles Profil des Schülers/der Schülerin erfassen. Um eine gezielte Unterstützung und Förderung zu initiieren ist es wichtig, den derzeitigen Stand zu erheben. Dazu bedarf es einer guten Beobachtungsgabe und fundierter Kenntnisse über den Verlauf der Sprachaneignung. Ein Raster zur Erfassung oder ein vorgegebenes Verfahren kann unterstützend und hilfreich sein. Im weiteren Verlauf wird darauf noch genauer eingegangen, wie dieses aussehen kann. Letztlich ist die Beschreibung des derzeitigen Stands der Sprachaneignung nur ein Teil bzw. einer auf einen längeren Zeitraum ausgerichteten Prozessdiagnostik.

Der Einsatz eines Diagnoseinstrumentes kann eine wichtige Unterstützung sein, ersetzt aber keinesfalls die Beobachtung und den persönlichen Kontakt mit dem Kind oder Jugendlichen. Oft ermöglicht uns diese Situation einen ersten Eindruck und ein Verständnis für den Jugendlichen und dessen Lebensumfeld zu erhalten. So gewonnene Einblicke sind wertvolle Hinweise für die weitere Arbeit. Das Umfeld und die Beziehungen haben, wie im Bild des Sprachbaumes beschrieben, einen beachtlichen Einfluss auf die Sprachaneignung. Fragen nach der Sprachbiografie, dem Lebensumfeld und der Familie sind genauso wichtig wie die Grammatik und der Wortschatz. Bei der Auswahl des Diagnoseinstrumentes sollte dies beachtet bzw. ergänzt werden.

### **6.2.2 Sprachbiografie und emotionaler Zugang**

Die an der PH Ludwigsburg entwickelten Beobachtungsbögen<sup>82</sup> (Junk-Deppenmeier; Jeuk 2015, s. Begleit-CD) beinhalten Fragestellungen zur Sprachbiografie, zum Sprachgebrauch und zum emotionalen Zugang zur Sprache (Beobachtungsbogen zu Einflussfaktoren). Ein weiterer Beobachtungsbogen bezieht sich auf die fachlichen Aspekte beim Sprechen (mündlicher Sprachgebrauch),

<sup>81</sup> Modifikations- bzw. Förderdiagnostik: Vorschlag von Maßnahmen zur Lern-/Verhaltensänderung und/oder zur Variation von Umweltbedingungen (Horstkemper, 2006)

<sup>82</sup> Quelle der Schülerbeobachtungsbögen auf der Begleit-CD:

Alexandra Junk-Deppenmeier/Stefan Jeuk (Hrsg.): *Praxismaterial Förderdiagnostik – Werkzeuge für den Sprachunterricht in der Sekundarstufe I*, 978-3-12-688066-4, © Ernst Klett Sprachen GmbH, Stuttgart 2015

Hören und Schreiben, differenzierte Fragestellungen grammatischer Besonderheiten im schriftlichen und mündlichen Sprachgebrauch sowie Fragen zum Lesen und zur Mediennutzung (s. Begleit-CD, Sprachbiografie und Sprachbeobachtung).

Bei der Aufnahme in die Schule ist es wünschenswert, dass von Anfang an eine intensive Kooperation der Lehrenden mit den Eltern stattfindet. Das Erstgespräch bietet daher eine Chance, die Zusammenarbeit zu beginnen und ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen Schule und Elternhaus anzubahnen. In einer Werkrealschule gibt es die Vereinbarung, dass die aufnehmende Lehrkraft bei den Anmeldegesprächen anwesend ist. Häufig kommen Familien, die noch kein oder erst wenig Deutsch sprechen, in Begleitung einer Vertrauensperson, die übersetzen kann, zur Anmeldung. Schon bei diesem Gespräch hat die Lehrkraft die Möglichkeit, grundlegende und wichtige Fragen zu stellen, die ohne Dolmetscher erst zu einem späteren Zeitpunkt hätten geklärt werden können. Die Erklärung, dass es in der Schule nicht nur auf die Noten ankommt, sondern dass der Jugendliche in seiner Gesamtheit aufgenommen und betrachtet wird, lässt viele Eltern erleichtert aufatmen. Geschulte Gesprächsführung und ein hohes Maß an Sensibilität werden hier von der Lehrkraft erwartet.

## 6.3 Fachdiagnostik Zweitsprache

### 6.3.1 Profilanalyse von Wilhelm Grieshaber

*„Die Profilanalyse ermöglicht die schnelle Ermittlung der grammatischen Komplexität von mündlichen und schriftlichen Äußerungen. Als zentrales Kriterium dient die Stellung verbaler Elemente. Diese grundlegenden Wortstellungsmuster werden in bestimmten Reihenfolgen erworben.“*  
(Grieshaber 2013)

Grieshaber stellt fest, „dass der [...] L 2<sup>83</sup>-Erwerb Regelmäßigkeiten aufweist, die bei der Sprachstanderhebung verwendet werden können. [...] Eine solche Regelmäßigkeit liegt für das Deutsche im Bereich der Verbstellung vor“ (Grieshaber 2006, S. 7). So gilt als Grundlage der Analyse das Stellungsmuster des Verbs.<sup>84</sup> Aus dem Stand der Sprachaneignung in diesem Bereich kann auf den generellen Stand der Aneignung der Zweitsprache geschlossen werden.

#### Grundlagen

Die Profilanalyse ermittelt die syntaktische Struktur von Äußerungen. Werden die Strukturen in den Profilmoggen verteilt, bildet sich daraus das Profil. Anhand des Profils und der sich daraus ergebenden Erwerbsstufe kann ermittelt werden, was die Schülerin/der Schüler noch lernen muss, um die nächste Erwerbsstufe zu erlangen (Grieshaber 2013, S. 1).

#### **Die Durchführung der Profilanalyse erfolgt in drei Schritten:**

- 1) Äußerungen werden in minimal satzwertige Einheiten zerlegt.
- 2) Für jede minimale Einheit werden die syntaktischen Strukturen bestimmt, die Verteilung der

<sup>83</sup> L2= Zweitsprache (s. Glossar)

<sup>84</sup> <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/sla/tst/prf-anwenden.html>

Strukturen bildet das syntaktische Profil.

3) Der erreichte Sprachstand, die Erwerbsstufe, wird aus dem Profil ermittelt.

Es gibt sieben Profilstufen (ebd., S. 13):

Stufe 0: **Bruchstückhafte Äußerungen**, wie z. B. „anziehn“, „Ich auch.“

Stufe 1: **Finites Verb** in einfachen Äußerungen in Zweitstellung, z. B. „Ich versteh.“

Stufe 2: **Trennung** von finitem und infinitem Verbtteil, z. B. „Und ich habe dann geweint.“

Stufe 3: **Subjekt** nach finitem Verb (Inversion), z. B. „Dann brennt die.“

Stufe 4: **Nebensätze** mit finitem Verb in Endstellung, z. B. „...weil der auch mal mit seiner Klasse gefahren ist.“

Stufe 5: **Eingefügter** Nebensatz, z. B. „Eva hat das Buch, das ihr so gut gefiel, ausgelesen.“

Stufe 6: **Erweitertes Partizipialattribut** in einer Nominalkonstruktion, z. B. „Eva hat das von Peter empfohlene Buch ausgelesen.“

In Klasse 5 kann in schriftlichen Texten mindestens die Profilstufe 4 oder auch 5 beobachtet werden, wenn mehrsprachige Kinder zuvor an der Grundschule waren.

#### Tipps für die Anwendung

Allgemeine Erfordernisse sind aussagekräftige Sprachproben der Schülerinnen/Schüler, dabei eignen sich für den mündlichen Bereich besonders Erzählungen, erzählte Bildergeschichten (keine Bildbeschreibungen), etc. Dazu werden Tonaufnahmen (i. d. R. in Einzelgesprächen) erstellt. Bei schriftlichen Sprachproben reichen Textproduktionen im Rahmen einer Unterrichtsstunde aus.

#### Einstufung und Auswertung

Gerade für die ersten Profilanalysen ist es hilfreich, wenn man bei mündlichen Äußerungen die Sprachbeispiele der Schülerinnen und Schüler transkribiert. Dann werden die Äußerungen der Jugendlichen den Profilstufen zugeordnet. Ist in einer satzwertigen Einheit kein finites Verb enthalten, ist diese Äußerung der Stufe 0 zuzuordnen. Für jede Äußerung, die ein finites Verb enthält, wird ein Punkt in der entsprechenden Stufe vergeben. Bei Äußerungen, die mehrere Selbstverbesserungen enthalten, wird die letzte Äußerung gewertet. Bei der Auswertung werden mehrere Punkte berücksichtigt: Eine Stufe gilt als erschlossen, wenn mindestens drei Äußerungen darin zu verzeichnen sind. Stufen, die nur wenige Punkte erhalten, werden ausgeschlossen. Mithilfe eines Sprachprofilbogens (s. Begleit-CD) werden Entwicklungsfortschritte dokumentiert (Grießhaber 2012, S. 14).

Aufgrund der Profilanalyse können weitere Erkenntnisse gewonnen werden (ebd., S. 21):

- Über welchen Wortschatz verfügt die Schülerin/der Schüler?
- Kann sich die/der Jugendliche verständlich äußern?
- Beherrscht die/der Jugendliche die richtige Lautform?
- Benötigt die/der Jugendliche Strukturierungshilfen?
- Kann die/der Jugendliche komplexere Inhalte vermitteln?

Es gibt nicht wenige Schülerinnen und Schüler, die sich die Satzmodelle in vergleichsweise kurzer Zeit aneignen. Dies ist ein wichtiger Hinweis auf ihre Sprachlernfähigkeiten. Der Fortschritt einer Schülerin oder eines Schülers bei den Profilstufen ist ein guter Indikator für die gelingende Sprachaneignung. Dennoch benötigen die Schülerinnen und Schüler insbesondere im Bereich des Wortschatzes und der Wortformen eine umfangreiche Unterstützung. Hierzu gehören Kategorien wie Genus (grammatisches Geschlecht), Kasus (Fall) und Numerus, der korrekte Gebrauch von Präpositionen oder der Gebrauch von unregelmäßigen Verbformen. Eine Erfassung der Fähigkeiten in diesen Bereichen sollte die Profilanalyse ergänzen.

### 6.3.2 Niveaubeschreibung Deutsch als Zweitsprache

Mit den Niveaubeschreibungen wurde ein Instrument entwickelt, das es Lehrkräften an weiterführenden Schulen ermöglicht, den Stand der Deutschkenntnisse ihrer mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler einzuschätzen bzw. zu beschreiben. Gedacht sind sie dafür, dass die pädagogische Planung und Förderung daran anschließen können. Orientiert sind die Beschreibungen an den sprachlichen Anforderungen der Schule, die für Erfolg und Teilhabe notwendig sind. (Sächsisches Bildungsinstitut 2013).

Bei der Niveaubeschreibung Deutsch als Zweitsprache handelt es sich um ein Beobachtungsverfahren, das über einen Zeitraum von 4 bis 6 Wochen eine Schülerin/einen Schüler in folgenden Bereichen beobachten kann:

- A: Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeit
- B: Wortschatz
- C: Aussprache
- D: Lesen
- E: Schreiben
- F: Grammatik – mündlich und schriftlich
- G: Persönlichkeitsmerkmale der Schülerin/des Schülers

Alle Bereiche sind noch einmal untergliedert, so dass ein sehr differenziertes Beobachtungsinstrument zur Verfügung steht.

„Mit der Niveaubeschreibung Deutsch als Zweitsprache liegt ein Instrument vor, das die Kommunikation über die Deutschkompetenz eines Schülers, der Deutsch als Zweitsprache lernt, versachlicht und strukturiert und dadurch erleichtert. (...) Die Niveaubeschreibung ist vierstufig aufgebaut, wobei die Zielvorgaben mit den Bildungsstandards im Fach Deutsch korrespondieren.“ (Sächsisches Bildungsinstitut 2013, S. 8).

Empfohlen für die Einführung der Niveaubeschreibung Deutsch als Zweitsprache wird „eine gemeinsame Veranstaltung der Betreuungslehrer mit allen involvierten Fachlehrern zur inhaltlichen und organisatorischen Vorbereitung des Einsatzes des Beobachtungsinstruments“ (ebd., S. 9). „Wichtig ist der Austausch der beteiligten Fachlehrer unter Federführung des Betreuungslehrers zu den Ergebnissen und deren Auswertung“ (ebd., S. 10).

Daraufhin wird ein Profil erstellt, was die Schülerin oder der Schüler bis dahin schon kann und was als nächstes gefördert werden soll.

## 6.4 Fallbeispiel

Anhand des folgenden Fallbeispiels sollen verschiedene Aspekte der oben genannten diagnostischen Zugriffsweisen aufgezeigt werden:

Georgios ist 15 Jahre alt und besucht seit einem Jahr die 9. Klasse einer Werkrealschule. Zusätzlich erhält er Sprachförderung in einer Kleingruppe. Nach Aussagen der allein erziehenden Mutter war es bei ihm in der Vergangenheit problematisch, dass er – offenbar auch in Griechenland – den Schulbesuch nicht sehr ernst nahm: Es verging keine Woche, in der er nicht mindestens zweimal zu spät kam. Triviale Gründe führten immer wieder dazu, dass er gar nicht in die Schule kam. Es fanden regelmäßig Elterngespräche mit der Mutter statt. Der zwei Jahre ältere Bruder hatte ähnliche Probleme, war jedoch vor seinem Schulabschluss zum griechischen Militär einberufen worden. Zu den Gesprächen, u. a. mit der Schulsozialarbeit, die es erreicht hatte, dass sich aufgrund der familiären Situation eine Familienhelferin um die Familie kümmern konnte, wurde eine befreundete Mutter, die allerdings keinen Schüler mehr an der Schule hatte, als Dolmetscherin gebeten. Die Gespräche mit dem Jungen und mit der Mutter waren teilweise erfolgreich. Eine leichte Besserung bei den Schulbesuchszeiten war zu erkennen. Für das anstehende Praktikum wurde der an dieser Schule etablierte „Arbeitskreis Berufsfindung“ zu Hilfe genommen. Über den Arbeitskreis konnte ein Praktikumsplatz vor Ort gefunden werden, ein Elektrobetrieb, der sich nur aufgrund des persönlichen Kontakts bereit erklärt hat, dem Schüler eine Chance zu geben. Die Bewerbung wurde mit der Jugendberufshelferin des IB angefertigt. In der Familie wird ausschließlich Griechisch gesprochen. Georgios hat zwar in Griechenland eine Schule besucht und dort auch auf Griechisch Lesen und Schreiben gelernt, nach eigenen Aussagen und nach Aussagen der Mutter hat er zu Hause kaum Bücher und liest auch so gut wie gar nicht. Die Leistungen in der griechischen Schule seien nicht so besonders gut gewesen.

Im Folgenden werden zunächst einige Diagnosebereiche aus den Niveaubeschreibungen aufgezeigt, daraus folgend werden Fördermöglichkeiten abgeleitet.

Diagnosebereich	Fördermöglichkeiten
<b>Besondere Fähigkeiten:</b> Schülerin/Schüler spielte in seinem Herkunftsland Volleyball im Verein.	Suchen eines Sportvereins in der Nähe des Wohnortes des Schülers, in dem sie/er sein Hobby fortführen kann und durch den Kontakt zu seinen Sportfreunden in ein „Sprachbad Deutsch“ gebracht wird.
<b>Soziales und schulisches Umfeld:</b> Familiäre Situation  Schulische Situation	Bildungs- und Teilhabepaket für das Schulmittagessen, Elternsprachkurs, Unterstützung durch das Jugendamt  Hausaufgabenbetreuung und Freizeitgestaltung durch Jugendbegleiter
<b>Lesen und Sprechen:</b> „Schülerin/Schüler liest Texte stark stockend vor.“ (Niveaubeschreibung DaZ für die Sek. I, 2009, S. 18)  „Schülerin/Schüler verwendet beim Sprechen	Einbeziehung von Lesepaten, zweisprachige Bücher (Stadtbibliothek), Hörspiele und Hörbücher zu Büchern  Wortschatzarbeit: Wortfelder, Komposita, Satz-

und Schreiben die <b>Begriffe des Grundwortschatzes mit einfacher Bedeutung.</b> “ (Niveaubeschreibung DaZ für die Sek. I, 2009, S. 15)	bausteine
---	-----------

Anschließend wird eine Profilanalyse anhand eines Schülertextes beispielhaft vorgenommen. Die Schreibaufgabe war eine Nacherzählung:

Einmal war ein Maus hungrig aber könnte nicht fressen weil er kein Futter hätte dann ist die nach dem Futter gesucht dann hat die eine Käseladen gefunden er hat den laden bis Nacht überwacht bis die leute verschwunden sind dann ist er in den laden herein gekommen und die käse geklaut er hat die käse in den Strand gebracht er hat nachgedacht was wäre wenn er ein Mäuseburg bauen dann hat die Maus ~~ih~~ sein Mäuseburg gebaut und sein hat die anderen Mäusen gerufen und feiern sie.

Zur Ermittlung des Sprachstands werden nun in satzwertige Einheiten unterteilt und den **Stufen 1-6 der Profilanalyse** (Grießhaber 2005, s. o.) zugeordnet:

- a) Einmal war eine Maus hungrig (3)
- b) aber könnte nicht fressen (2)
- c) weil er kein Futter hätte (4)
- d) dann ist die nach dem Futter gesucht (3)
- e) dann hat die eine Käseladen gefunden (3)
- f) er hat den laden bis Nacht überwacht (2)
- g) bis die leute verschwunden sind (4)
- h) dann ist er in den laden herein gekommen (3)
- i) und die käse geklaut (0, finites Verb fehlt)
- j) er hat die käse in den Strand gebracht (2)
- k) er hat nachgedacht (2)
- l) was wäre (1)
- m) wenn er ein Mäuseburg bauen (0)
- n) dann hat die Maus ihr sein Mäuseburg gebaut (3)
- o) und sein hat die anderen Mäusen gerufen (3)
- p) und feiern sie. (0, da keine Verbzweitstellung)

Nach Grießhaber wäre die Schülerin oder der Schüler in der Stufe 3 einzuordnen, wobei auch erste Zeichen von Stufe 4 erkennbar sind. Aufgrund der angeführten Merkmale in der 3. Stufe (Inversion) und der Betrachtung des Textes wären folgende **Förderschwerpunkte** sinnvoll:

- Nebensatzkonstruktionen sind am Entstehen, werden daher systematisiert und vertieft,
- Vertiefung des Wortschatzes,
- Übungen zu den Perfektformen haben/sein (Satz d): dann **ist** die nach dem Futter gesucht statt: dann **hat** die nach dem Futter gesucht),

- Pronomen (Satz c): „weil **er** kein Futter hätte“ statt „weil **sie** kein Futter hätte“; Satz n): „dann hat die Maus **sein** Mäuseburg gebaut“ statt „dann hat die Maus **ihre** Mäuseburg gebaut“,
- Artikel (Genus- und Kasusformen) (Satz e): „**eine** Käseladen“ statt „**einen** Käseladen“; Satz i) „**die** Käse geklaut“ statt „**den** Käse geklaut“
- Präpositionen (Satz f): „hat den Laden **bis** Nacht überwacht“ statt „hat den Laden **in** der Nacht überwacht“; Satz j): „Käse **in** den Strand gebracht“ statt „Käse **an** den Strand gebracht“.

### Zur Analyse präpositionaler Gruppen:

Georgios schreibt:

*dann ist die nach dem Futter gesucht  
er hat den laden bis Nacht überwacht  
er hat die käse in den Strand gebracht*

Nach der Niveaubeschreibung wäre der Schüler zwischen der 1. und 2. Stufe:

I Der Schüler kennt und verwendet **einige wenige einfache Präpositionen** wie „in“ und „auf“. Präpositionalkonstruktionen bildet er ohne Artikel („Vater stimmt gegen Kandidat.“).

II Der Schüler kennt und verwendet **mehrere Präpositionen. Präpositionalkonstruktionen** bildet er mit **fehlerhaftem Artikel** („Der Vater stimmt für die Kandidat.“).

Daraus wäre ersichtlich, welche Förderschwerpunkte im Bereich der Präpositionen anstehen werden: Wiederholung und Vertiefung der Präpositionen und die korrekte Verwendung des erforderlichen Artikels.

Aufgrund dieser Erkenntnisse sollten sich Kolleginnen und Kollegen nun absprechen, wie die Förderung in den einzelnen Fächern umgesetzt werden kann. In der Regel erscheint es sinnvoll, dass solche Schülerinnen und Schüler auch individualisierte Förderangebote in Kleingruppen (etwa im Sinne der Verwaltungsvorschrift zur Sprachförderung) erhalten. Nach einem festgelegten Zeitraum findet eine Überprüfung statt, inwiefern ein Lernfortschritt des Schülers zu verzeichnen ist.

## 6.5 Der Werkzeugkoffer und seine Anwendung (Gastbeitrag S. Jeuk)

In der Verwaltungsvorschrift zur Sprachförderung (2008) heißt es u. a.: „Zur Feststellung des Sprachförderbedarfs werden von der Schule hierfür altersstufengemäße Sprachstandsfeststellungsverfahren eingesetzt, die u. a. die Bereiche Wortschatz, Satzbau, Ausdrucksfähigkeit und Leseverständnis umfassen“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg 2008, S. 59). Da es für die Sekundarstufe I bisher hierfür kein Verfahren gab, wurde an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg ein solches Verfahren entwickelt und evaluiert, es ist im Frühjahr 2015 im Klett Verlag erschienen (Junk-Deppenmeier; Jeuk 2015). Die Entwicklung wurde vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg unterstützt. In diesem Abschnitt werden die wesentlichen Grundgedanken des Verfahrens erläutert, dann wird der Werkzeugkoffer der

förderdiagnostischen Verfahren in Grundzügen vorgestellt. Anschließend wird ein Teilverfahren, der C-Test, genauer vorgestellt.<sup>85</sup>

### 6.5.1 Das Verfahren

Die Forderung, dass Lehrkräfte individuelle Entwicklungen von Schülerinnen und Schülern einschätzen sollen, ist vergleichsweise neu in den Bildungsplänen, die nach der ersten PISA-Studie entwickelt wurden. „Der Deutschunterricht orientiert sich am jeweiligen Lernstand, an der Entwicklung und der Abstraktionsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen. Er bietet daher individuelle Lernwege an. Individuelle Förderung ist Ziel und Praxis eines Unterrichts, der einer wachsenden Heterogenität der Schülerschaft gerecht werden muss. Der Unterricht berücksichtigt die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Begabungen der Schülerinnen und Schüler ebenso wie unterschiedliche Formen des Lernverhaltens sowie der geschlechtsspezifischen oder soziokulturellen und motivationalen Disposition. Dazu bedarf es der Differenzierung als Unterrichtsprinzip. Lernstandsdiagnostik und nach Komplexität, Schwierigkeitsgrad und Unterstützungsangeboten differenzierende Lernaufgaben und Lernsituationen sollten als Möglichkeiten verstanden werden, um alle Schülerinnen und Schüler beim Erwerb der angestrebten Kompetenzen zu begleiten. Der spiralcurriculare Aufbau des Bildungsplans fördert zudem Formen der Wiederholung und unterstützt so eine Kultur des Übens. Damit vertiefen die Schülerinnen und Schüler das Gelernte und gewinnen Sicherheit bei der Anwendung von Wissen.“ (MKJS; LS 2016, S. 11 f)

Um diesen Anspruch umzusetzen, bedarf es unter anderem förderdiagnostischer Verfahren, die es der Lehrkraft ermöglichen, individuelle Entwicklungen von Schülerinnen und Schülern einzuschätzen. Das hier vorgestellte Verfahren soll der Lehrkraft Werkzeuge an die Hand geben, um ihre Unterrichtsbeobachtungen bei Bedarf zu vertiefen und an den Stellen genauere Beobachtungen anzustellen, an denen es im Hinblick auf die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler sinnvoll erscheint.

In verschiedenen Teilprojekten erhoben wir zunächst Möglichkeiten und Bedürfnisse von Lehrkräften hinsichtlich der Durchführung von Sprachstandserhebungen bei mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern (vgl. Jeuk 2013). Zudem wurden im Rahmen von Pilotstudien einzelne Verfahren („Werkzeuge“) zu den sprachlichen Kompetenzbereichen entwickelt und erprobt. Wortschatz und Grammatik werden als Querschnittskompetenzen angesehen. Dies erfolgt vor dem Hintergrund aktueller Untersuchungen, die darauf hinweisen, dass Wortschatz- und Bedeutungserwerb sowie bestimmte morphosyntaktische Aspekte zu den wichtigsten Lernfeldern in der Zweitsprache Deutsch bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen gehören. Auf der Grundlage der ersten Entwicklungen entstand ein „Werkzeugkoffer“ mit den folgenden Bestandteilen:

Werkzeug 1: Sprachbiografie und Sprachbeobachtung

Werkzeug 2: C-Test als Screening

Werkzeug 3: Hörverstehen

Werkzeug 4: Leseverstehen

---

<sup>85</sup> Eine ausführliche Version des Beitrags ist erschienen in: Bildung & Wissenschaft September 2014 (Beilage Unterrichtspraxis)

Werkzeug 5: Mündliches Erzählen

Werkzeug 6: Schriftliches Erzählen

Das Verfahren ist in sechs „Werkzeuge“ gegliedert, um deutlich zu machen, dass, je nach Anforderung und Bedarf, einzelne Teile auch unabhängig voneinander eingesetzt werden können. Einige Verfahrensteile können als Gruppen- oder Klassentests durchgeführt werden und können auch als Gruppentests ausgewertet werden, andere sind Individualverfahren (mit einem Schüler durchzuführen).

In einem ersten Schritt (Werkzeug 1) soll die Sprachbiografie und die Lernerfahrung in verschiedenen Kompetenzbereichen der Schülerinnen und Schüler mit Hilfe von Beobachtungsbögen erfasst werden. Dabei werden verschiedene Einflussgrößen des (Zweit-)Spracherwerbs wie die Lernzeit, die Lernchancen und die familiären Ressourcen erfasst. Das Wissen um Lernchancen und Lernmöglichkeiten von Jugendlichen kann entscheidend bei der Konzeption von Unterricht und Förderung sein. Die in dieser Handreichung gezeigten Bögen zur Erfassung der Sprachbiografie sind dem Werkzeugkoffer entnommen.

In einem zweiten Schritt (Werkzeug 2) besteht die Möglichkeit, mit Hilfe eines ersten Screenings die Schülerinnen und Schüler zu identifizieren, bei denen eine genauere Beobachtung angebracht scheint. Der C-Test kann als Gruppentest durchgeführt werden und ermöglicht eine erste Einschätzung der Kompetenzen in der deutschen Sprache der Schülerinnen und Schüler einer Klasse. Selbstverständlich müssen die Ergebnisse des Screenings mit den Unterrichtsbeobachtungen und Erfahrungen der Lehrkräfte abgeglichen werden.

In einem dritten Schritt (Werkzeuge 3 bis 6) kann ein detaillierter Blick auf den Lernstand in den Bereichen geworfen werden, die als förderrelevant angesehen werden (Hörverstehen, Leseverstehen, mündliches Erzählen, schriftliches Erzählen). Die Verfahrensteile der einzelnen Bereiche können dabei unabhängig voneinander eingesetzt werden, da sie nicht aufeinander aufbauen, auch sind sie in der Reihenfolge flexibel einsetzbar. Darüber hinaus ist es bei den einzelnen Verfahren möglich, einen ersten, grob einschätzenden Blick auf die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu werfen, um in einem weiteren Schritt genauer und differenzierter zu beobachten. Beim mündlichen Erzählen (Werkzeug 5) und beim schriftlichen Erzählen (Werkzeug 6) wird u. a. die Profilanalyse (Grießhaber 2013) eingesetzt. Aus den Beobachtungen sind Hinweise abzuleiten, wo der Unterricht und die Förderung bei der jeweiligen Schülerin bzw. bei dem jeweiligen Schüler ansetzen soll. Am Ende ist es möglich, für jede Schülerin und jeden Schüler eine Gesamtdokumentation des Förderbedarfs zu erstellen (Förderplan).

### 6.5.2 Der C-Test als Screening<sup>86</sup>

Als Screening werden Verfahren bezeichnet, bei denen durch ein „Aussieben“ eine erste Auswahl getroffen wird. Mit dem hier vorliegenden C-Test (Werkzeug 2) soll es der Lehrkraft ermöglicht werden, ohne großen Zeitaufwand Schülerinnen und Schüler zu identifizieren, bei denen ein möglicher Förderbedarf vorliegt. Das Werkzeug eignet sich lediglich dazu, Aussagen über die allgemeinsprachliche Kompetenz zu treffen und Hinweise darüber zu erhalten, bei welcher Schülerin

---

<sup>86</sup> Überarbeitete Version von: Jeuk, S. (2014): Differenzierte Förderdiagnostik sprachlicher Entwicklung in der Sekundarstufe I. In: Unterrichtspraxis. Beilage zu „bildung und wissenschaft“ 47, 6/2014, S. 1–8.

bzw. welchem Schüler möglicherweise eine genauere Betrachtung der Kompetenzen in den einzelnen Bereichen des Faches Deutsch angebracht wäre (vgl. Dürrstein 2013). Er lässt nur in Ansätzen Aussagen über bestimmte Bereiche zu. Wird also ermittelt, dass bei einer Schülerin/einem Schüler Förderbedarf vorliegt, so wird empfohlen mit den weiteren spezifischen Werkzeugen die genauen Förderbedürfnisse zu bestimmen. Zu beachten ist außerdem, dass es nicht möglich ist, auf Grund einer einmaligen Testung zuverlässige Aussagen über die Sprachentwicklung einer Schülerin oder eines Schülers zu treffen. Zum einen kann es sein, dass der Lerner auf Grund aktueller Beeinträchtigungen vorhandene Kompetenzen nicht abrufen konnte, zum anderen sind Spracherwerbsverläufe variabel und dynamisch.

Der C-Test besteht aus fünf kurzen Texten mit unterschiedlichen Themen. In den Texten werden einzelne Wörter „beschädigt“, indem eine Tilgung der zweiten Hälfte jedes dritten Wortes vorgenommen wird. Die Fähigkeit, beschädigte Nachrichten zu verstehen, stellt ein Kriterium für die **allgemeine Sprachfähigkeit** dar: Der Leser kann unvollständige Sprachsequenzen vervollständigen, wenn er dazu Hypothesen heranzieht, die er aufgrund seiner Erwartung gebildet hat. Der vorliegende C-Test ist für die Sprachstandsfeststellung von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 5 konzipiert und wird zu Beginn des 5. Schuljahres bzw. während des 5. Schuljahres durchgeführt. Die für den Test verwendeten Texte sind dem Wissensstand und den Interessengebieten der Zielgruppe angepasst.

#### 6.5.2.1 Durchführung und Auswertung

Der vorliegende **C-Test** soll grundsätzlich im Klassenverband durchgeführt werden. Für die Anleitung und Durchführung des Tests sollte eine Schulstunde (40 bis 45 Min.) reserviert werden, auch wenn der eigentliche Test nur 20 Minuten dauert. Bevor der C-Test durchgeführt wird, müssen die Schülerinnen und Schüler mit dem Testformat vertraut gemacht werden, indem das Beispiel auf dem Deckblatt mithilfe einer Folie oder auch an der Tafel besprochen wird.

C-Test				
Vorname:	Nachname:	Klasse:	Datum:	
In den folgenden Sätzen fehlen bei vielen Wörtern einige Buchstaben. Bitte ergänze diese Buchstaben so schnell du kannst. Pro Text hast du 4 Minuten Zeit.				
Beispiel:	Heute sch_____ die So_____. Heute <i>scheint</i> die <i>Sonne</i> .			
		R/F	WE	Diff.

Abbildung: Deckblatt C-Test

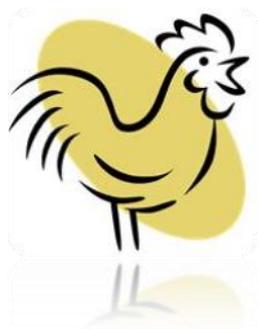
Die Auswertung erfolgt in drei Kategorien: Zuerst wird der Richtig-Falsch-Wert (R/F-Wert) ermittelt, dann der Worterkennungswert (WE-Wert) und zuletzt der Differenzwert zwischen dem R/F-Wert und dem WE-Wert.

Der **Richtig-Falsch-Wert (R/F)** ergibt sich aus der Menge korrekt ergänzter Lücken. Das bedeutet, pro Lücke kann ein Punkt erzielt werden. Am Schluss werden die Werte addiert, so gelangt man zu einem R/F-Wert pro Schülerin bzw. Schüler (maximal 100 Punkte). Dieser Wert wird in das Deckblatt unter „RF“ eingetragen. Für die Analyse der Ergebnisse werden Normwerte bereitgestellt, die auf einen möglichen Förderbedarf, einen wahrscheinlichen Förderbedarf oder einen sehr wahrscheinlichen Förderbedarf hinweisen.

Der **Worterkennungswert (WE)** ergibt sich aus der Menge der semantisch korrekt ergänzten Wörter. Auch wenn die formalsprachliche Umsetzung nicht korrekt ist, die Schülerinnen und Schüler aber das Wort semantisch richtig erkennen, gibt es hier pro Lücke einen Punkt (z. B. wird gekommen geschrieben: das Wort wurde korrekt erkannt). Die erreichte Punktzahl wird auf jeder Testseite in das Kästchen unter „WE“ eingetragen. Am Schluss werden die Werte addiert und man gelangt so zu einem WE-Wert pro Schülerin/Schüler (maximal ebenfalls 100 Punkte). Es besteht die Möglichkeit die Fehler nach ihrer Art einzuteilen (Rechtschreibung, Wortbildung).

Nachdem für jede Schülerin und jeden Schüler ein gesamter R/F-Wert und WE-Wert ermittelt wurde, erfolgt die Ermittlung der Differenz zwischen dem Richtig/Falsch-Wert und dem Worterkennungswert. Die Ergebnisse dieses Wertes werden in das Kästchen auf dem Deckblatt unter „Diff“ eingetragen. Der Differenzwert zwischen dem R/F-Wert und dem WE-Wert gibt Auskunft über das Verhältnis zwischen der produktiven und rezeptiven sprachlichen Kompetenz eines Schülers:

## 1. Der kranke Hahn



Auf dem Bauernhof wurde der Hahn schwer krank. Die Hühner machten sich große Sorgen. Sie dachten, da\_\_\_ der Hahn ste\_\_\_ würde. Die Hü\_\_\_ waren davon überz\_\_\_: Wenn der H\_\_\_ tot ist, ge\_\_\_ am nächsten T\_\_\_ die Sonne ni\_\_\_ mehr auf. S\_\_\_ dachten die Hü\_\_\_. Als am nä\_\_\_ Tag die So\_\_\_ aufging und d\_\_\_ Hühner erfreut sa\_\_\_, dass der H\_\_\_ noch lebte, leg\_\_\_ sie erleichtert ih\_\_\_ Eier. So ver\_\_\_ die Zeit. Ei\_\_\_ Morgens sahen d\_\_\_ Hühner, dass der Hahn tot auf der Erde lag. Sie warteten und sahen schließlich, dass die Sonne trotzdem aufging. Erleichtert legten sie wieder ihre Eier.

Abbildung: Text 1 (von fünf Texten gleicher Länge)

### 6.5.2.2 Weiteres Vorgehen

Nachdem mit Hilfe des C-Tests eine Einschätzung getroffen wurde, welche Schülerinnen und Schüler der differenzierten Förderung bedürfen, kann mit Hilfe der weiteren Werkzeuge ermittelt werden, wo die Förderung ansetzen soll. Z. B. kann mit Hilfe des Verfahrens zum Leseverstehen (Gruppenverfahren) ermittelt werden, ob eine Schülerin oder ein Schüler eher im Bereich des **grundlegenden Verstehens** oder eher im Bereich des **Reflektierens** Unterstützung benötigt. Beim Schreiben (als Gruppenverfahren durchzuführen und als Individualverfahren auszuwerten) kann u. a. analysiert werden, wie die Schülerin oder der Schüler eine Erzählung strukturiert, wie sie den Inhalt sprachlich und stilistisch umsetzt oder welche Kompetenzen in Bezug auf den Satzbau, die Verknüpfung von Sätzen oder den Wortschatz vorhanden sind. In den Hinweisen zur Förderung finden sich konkrete Vorschläge, im Hinblick auf die schriftliche Erzählkompetenz z. B. Hinweise, wie Schülerinnen und Schüler im Bereiche des Planens und Überarbeitens von Texten unterstützt werden können. In der Tabelle unten findet sich eine Übersicht über den Einsatz und die Ziele der einzelnen Werkzeuge.

### 6.5.3 Die Werkzeuge

In dieser Übersicht sind die wichtigsten Ziele, die Verfahrensart und die Durchführungs- und Auswertungszeiten der einzelnen Werkzeuge zusammengestellt.

Werkzeug	Kurzbeschreibung und Ziele	Durchführung	Durchführungszeit	Auswertung	Auswertungszeit
1. Sprachbiografie	Grundlage: Unterrichtsbeobachtung, formelle und informelle Gespräche; Informationen über die Sprachbiografie und sprachliche Kompetenzen gesammelt und dokumentiert	Individualverfahren	Langzeitbeobachtung	Punktuell	Langzeitdokumentation
2. C-Test	Erstes Screening. Auskunft darüber, welche Schüler weitere Unterstützung beim sprachlichen Lernen benötigen	Gruppenverfahren	40 min	Gruppenauswertung	ca. 60 bis 90 min
3. Hörverstehen	Einstieg für Schüler, die noch nicht so lange Deutsch lernen, und für Schüler, die noch nicht so gut (Deutsch) lesen können; kann als Gruppentest durchgeführt und ausgewertet werden; kann auch individuell ausgewertet werden	Gruppenverfahren	25 bis 30 min	Gruppe	60 min
				Individual	45 min
4. Leseverstehen	Setzt die grundlegende Lesefähigkeit voraus; höheres Niveau als der Hörverstehenstest; er kann als Gruppentest durchgeführt und ausgewertet werden, auch eine Individualauswertung ist möglich	Gruppenverfahren	45 min	Gruppe	60 min
				Individual	60 min
5. Mündliches Erzählen	Das Verfahren (Bildergeschichte) ist bezogen auf Durchführung und Auswertung ein Individualtest. Individuelle Kompetenzen und im Bereich der gesprochenen Sprache können beschrieben werden.	Individualverfahren	10 min	Individual	ca. 60 bis 90 min
6. Schriftliches Erzählen	Teilverfahren I: Das Verfahren zum schriftlichen Erzählen kann als Gruppentest durchgeführt werden, die Auswertung als Individualverfahren erfolgt in zwei Schritten (erste Einschätzung, bei Bedarf genauere Analyse einzelner Bereiche).	Gruppenverfahren	45 bis 60 min	Individual	ca. 30 bis 90 min (je nach Fragestellung)
	Teilverfahren II: Das Schreibgespräch ist ein Individualverfahren und kann z. B. im Kontext einer Schreibberatung individuelle Strategien und Verhaltensweisen im Schreibprozess von Schülern erfassen.	Individualverfahren	20 bis 30 min	Individual	ca. 30 min

Gruppenverfahren können mit einer Gruppe oder der ganzen Klasse durchgeführt werden. Individualverfahren erfordern eine Einzelsituation.

#### 6.5.4 Quellen

- Aschenbrenner, K.-H., Bauer, W., Biermann, S., Hazzouri, N., Hermeneit, A., Jeuk, S., Junk, A., Maier, H. und Wiedmaier, K. (Hrsg: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg): Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule. Stuttgart 2009.
- Czycholl, K.: Der Förderkreislauf. In Förderung gestalten – Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen, Modul A: Förderung an Schulen. Landesinstitut für Schulentwicklung (LS), Stuttgart 2011.
- Dürrstein, Birgit (2013): Konzeption eines C-Tests als Screening. In S. Jeuk (Hrsg.): Sprachförderung und Förderdiagnostik in der Sekundarstufe I. Stuttgart 2013, S. 53–72.
- Franz, M.: Pädagogische Grundlagen und Aufgaben der Schule.  
In: Förderung gestalten – Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen. Modul A: Förderung an Schulen, Landesinstitut für Schulentwicklung (LS). Stuttgart 2011.
- Grießhaber, W.: Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse, Münster 2006. <http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf> abgerufen am 09.03.2016.
- Heilmann, B., Grießhaber, W. (Hrsg.): Diagnostik & Förderung leicht gemacht. Das Praxishandbuch. Stuttgart 2012.
- Ingenkamp, K.-H.; Lissmann, U.: Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik. Weinheim 2008.
- Junk-Deppenmeier, A.: Sprachstandserhebungen bei Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache in der Sekundarstufe. In Jeuk, S., Schmid-Barkow, I. (Hrsg.): Differenzen diagnostizieren und Kompetenzen fördern im Deutschunterricht. Freiburg 2009, S. 83–91.
- Junk-Deppenmeier, A., Jeuk, S. (Hrsg.): Praxismaterial Förderdiagnostik. Werkzeuge für den Sprachunterricht in der Sekundarstufe I. Stuttgart 2015.
- Junk-Deppenmeier, A.: Sprachbiographie und Sprachbeobachtung. In Junk-Deppenmeier, A., Jeuk, S. (Hrsg.): Praxismaterial Förderdiagnostik. Werkzeuge für den Sprachunterricht in der Sekundarstufe I. Stuttgart 2015.
- Knapp, W.: Diagnostische Leitfragen. *Praxis Grundschule*, Heft 3/2001, S. 4–6.
- Jeuk, S. (Hrsg.): Sprachförderung und Förderdiagnostik in der Sekundarstufe I. Stuttgart 2013.
- Jeuk, S.: Differenzierte Förderdiagnostik sprachlicher Entwicklung in der Sekundarstufe I. *Unterrichtspraxis* (Beilage zu „bildung und wissenschaft“), 6/2014, S. 1–8.
- Kultusministerkonferenz, Beschluss vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013: Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Berlin 2013.
- Maier, W.: Sprachförderung von Anfang an, Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen, Köln 2002.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg; Landesinstitut für Schulentwicklung: Bildungsplan 2016. Allgemein bildende Schulen. Sekundarstufe I. Endfassung Deutsch. Stuttgart 2016.  
[www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsw/export-pdf/ALLG/SEK1/D/bildungsplan\\_ALLG\\_SEK1\\_D.pdf](http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsw/export-pdf/ALLG/SEK1/D/bildungsplan_ALLG_SEK1_D.pdf), abgerufen am 27.06.2016.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2008): Verwaltungsvorschrift: Grundsätze zum Unterricht für Kinder und Jugendliche mit Sprachförderbedarf an allgemein bildenden und beruflichen Schulen. In: Kultus und Unterricht, S. 57–61.

- Paradies, L.; Wester, F.; Greving, J.: Individualisieren im Unterricht. Erfolgreich Kompetenzen vermitteln. Berlin 2010.
- Sächsisches Bildungsinstitut: Niveaubeschreibungen. Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I. Radebeul 2013.
- Szagon, G.: Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch. Weinheim und Basel 2013.

## 7 Schulen auf dem Weg – Beispiele aus Baden-Württemberg

Viele Maßnahmen für einen sprachsensiblen Unterricht, die in der vorliegenden Handreichung dargestellt werden, können von einer einzelnen Lehrkraft bzw. von einer Gruppe von Lehrkräften innerhalb einer Schule umgesetzt werden. Die Erfahrungen der Autorinnen und Autoren dieser Handreichung zeigen, dass ein solches Handeln positive Veränderungen bei einzelnen Schülerinnen und Schülern, manchmal auch bei ganzen Klassen zeigt (Selbstbild, Haltung gegenüber Vielfalt, sprachliche Entwicklung).

Nimmt man darauf basierend die Aufgabe der interkulturellen Bildung als einen nachhaltigen Beitrag zur Herstellung von Chancengleichheit ernst, so muss die „Entwicklung interkultureller Bildung und Erziehung [...] als kontinuierlicher Prozess verstanden [werden], der systemisch als Teil der Entwicklung von Schule als lernender Institution gestaltet wird.“ (KMK 2013, S. 6). Das heißt, diese Maßnahmen sollten nicht nur von einzelnen Lehrkräften getragen werden, sondern müssen in der Schule verankert werden.

Ein Sprachförderkonzept bzw. ein entsprechendes Schulkonzept fordert neben einzelnen fach- und sprachdidaktischen Maßnahmen vor allem das Bewusstsein einer sprachförderlichen Haltung aller am Schulleben Beteiligten. Darüber hinaus sollte die sprachliche Heterogenität im Unterricht gewinnbringend genutzt, Schülerinnen und Schüler gezielt und individuell gefördert und – nicht zuletzt – Lehrkräfte entsprechend aus- und fortgebildet werden.

### Aufbau von Förderstrukturen an Regelschulen

Modelle zur Integration von Lernenden mit geringen Deutschkenntnissen sind noch nicht sehr verbreitet an Realschulen und Gymnasien. Der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache an diesen beiden Schularten entspricht immer noch nicht ihrem Anteil am entsprechenden Jahrgang insgesamt. Dennoch gibt es an allen Schulen Lernende mit Förderbedarf im Bereich bildungssprachlicher Kompetenzen, seien es einsprachig aufwachsende Kinder und Jugendliche, solche aus zugewanderten Familien, die in Deutschland geboren oder aufgewachsen sind, oder „Seiteneinsteiger“, die erst kurz in Deutschland sind.

Manche Schulen bieten im Rahmen des Ergänzungsbereiches zeitlich befristet Sprachförderung an. Das ist auch notwendig, denn die Grundlage jeder DaZ-Förderung ist es, basale Sprachkompetenzen (Grundwortschatz und Grundstrukturen der Grammatik) zu vermitteln und abzusichern. Wie dies konkret gelingen kann, wird im Folgenden an drei Beispielen gezeigt.

#### 7.1 Schulbeispiele mit speziellen Förderstrukturen

Kinder und Jugendliche, die ganz ohne oder mit nur geringen Deutschkenntnissen nach Deutschland kommen, werden in Baden-Württemberg, wenn es regional die Möglichkeit gibt, in einer sogenannten Vorbereitungsklasse (VKL) aufgenommen:

„Für Kinder und Jugendliche mit nichtdeutscher Herkunftssprache und ohne ausreichende Kenntnisse in Deutsch ist in den Grund-, Haupt- und Werkrealschulen die Einrichtung einer Vorbereitungsklasse ab 10 Schülerinnen und Schülern möglich. An den Realschulen und Gymnasien können im Rahmen des Ergänzungsbereichs zeitlich befristete Angebote zur Sprachförderung eingerichtet werden.“ (MKJS 2008; Abschnitt 3.1.)

Diese Vorbereitungsklassen (VKL) sind also laut Verwaltungsvorschrift an der Grund- bzw. Hauptschule angesiedelt. Die Dauer des Verbleibs in diesen Klassen ist in der Regel ein Schuljahr, kann in Einzelfällen aber auch verlängert werden.

Seit dem Schuljahr 2014/15 werden Vorbereitungsklassen auch an Realschulen und Gymnasien für Kinder und Jugendliche mit einem entsprechenden Leistungsniveau ermöglicht. Die Überarbeitung der Verwaltungsvorschrift soll zum Schuljahr 2016/2017 Anwendung finden.

Schon während der Zeit in der VKL nehmen die Schülerinnen und Schüler in einzelnen Fächern (Sport, musische Fächer) zeitlich befristet am Unterricht der Regelklassen teil. Nach einem Jahr werden sie dann je nach Leistungsstand der adäquaten Klassenstufe und Niveaustufe bzw. Schulart zugeordnet. Dabei stehen grundsätzlich alle Schularten offen. Für die Wahl der geeigneten Schulart sollten dabei die sprachlichen Defizite das kognitive Potential der Schülerin bzw. des Schülers nicht überlagern.

Einige wenige Schulen haben in Baden-Württemberg als Gelenkstelle zwischen Vorbereitungs-klasse und Regelklassen eine Klasse eingerichtet, die je nach Schule als „Integrationsklasse“ oder „Internationale Klasse“ bezeichnet wird.

Zwei solcher Schulen werden im Folgenden hier vorgestellt.

### **7.1.1 Sophie-Scholl-Realschule Karlsruhe und Kepler-Gymnasium Freiburg**

In beiden Schulen gibt es eine Klasse, die auf der Vorbereitungs-klasse aufbaut. Sind die Rahmenbedingungen beider Schulen zunächst sehr unterschiedlich, so ist das Konzept doch in vielen Punkten vergleichbar.

Die Sophie-Scholl-Realschule in Karlsruhe hat knapp 500 Schülerinnen und Schüler und liegt im Stadtteil Oberreut, der als sozialer Brennpunkt gilt. Das naturwissenschaftliche Kepler-Gymnasium in Freiburg besuchen etwa 1000 Schülerinnen und Schüler, es liegt im neuen, attraktiven Stadtteil Rieselfeld.

In beiden Schulen gehört die Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die über der Schulart entsprechende Kompetenzen verfügen, zum Schulprofil.

In der Regel erhalten diese Jugendlichen in der Integrations-klasse ein Schuljahr lang, zunächst jahrgangsübergreifend, besonders intensiv Deutschunterricht. Auch die anderen Fächer werden entsprechend sprachsensibel auf Deutsch unterrichtet.

Schon während des Schuljahres haben die Schülerinnen und Schüler Kontakt zu einer Ziel- oder Regelklasse und nehmen in Zeitblöcken an deren Unterricht teil.

Am Ende des Schuljahres entscheidet die Klassenkonferenz, in welche Klasse (oder gegebenenfalls auch Schulart) die Schülerinnen und Schüler gehen werden. Dabei stehen grundsätzlich alle Schularten offen.

Ziel dieses Förderkonzepts ist es, die Jugendlichen möglichst schnell in die Regelklassen zu integrieren und ihnen hierfür die nötigen sprachlichen und fachlichen Kenntnisse zu vermitteln.

Durch den sozial geschützten Raum, in dem alle Lernenden vergleichbare sprachliche Kompetenzen haben, können sie sich sprachlich optimal entwickeln.

### **Betroffene Lernende blicken zurück**

Interviews mit ehemaligen Schülerinnen und Schülern beider Klassen ergaben, dass sie für das Jahr in der Integrationsklasse sehr dankbar und davon überzeugt sind, dass sie ohne dieses Jahr nicht auf der Realschule bzw. dem Gymnasium bestehen könnten bzw. bestanden hätten.

Die befragten Schüler waren alle zwischen 14 und 18 Jahre alt und im Schnitt seit zwei Jahren in Deutschland (Seiteneinsteiger).

#### **Das hat mir besonders geholfen, Deutsch zu lernen:**

- Meine Freunde, die mich oft verbessert haben, das war mir wichtig.
- Mitschüler, die mich verbessern und mir bei Gruppenarbeiten helfen.
- Die internationale Klasse hat mir große Sicherheit gegeben.
- Systematischer Grammatikunterricht.
- Deutschsprachige Filme schauen.
- Deutschsprachige Bücher lesen.

#### **Methoden in der Schule, die mir beim Deutschlernen geholfen haben:**

- Partnerarbeit und Gruppenarbeit
- Umgang mit dem Wörterbuch (zweisprachig und einsprachig)
- Arbeit mit der Lernkartei
- Rollenspiele/Theaterspiel
- immer wieder Übungen zu den vier Fällen
- Präsentationen mit anderen zusammen
- hilfreiche Hausaufgaben: Texte zusammenfassen, korrigierte Texte immer wieder überarbeiten, Lückentexte, bei denen man die deklinierten Formen der Artikel und Adjektive einsetzen muss

#### **Meine Wünsche für die Regelklasse:**

- Den DaZ-Schülern viele Gesprächsanlässe geben.
- Die Lehrer sollen uns mehr zutrauen und nicht meinen, dass wir nichts können, nur weil wir nicht gut Deutsch sprechen.
- Im Fachunterricht sollten die schwierigen Fachbegriffe mehr erklärt werden.
- Viel Partner- und Gruppenarbeit mit Muttersprachlern.
- Die Lehrer sollten uns drannehmen und auch mal lesen lassen, auch wenn wir Fehler machen oder mit Akzent sprechen.
- Viel persönlicher Kontakt mit Muttersprachlern.
- Die Lehrer sollen klar und langsam sprechen (ohne Dialekt).

Soweit die Aussagen der Schülerinnen und Schüler. Bei ihnen handelt es sich sicher um eine besonders motivierte und zielstrebige Gruppe. Dennoch ist bemerkenswert, wie klar die meisten ihre Lernsituation beschreiben konnten.

Weitere Gespräche mit den Schülerinnen und Schülern, den in der Klasse unterrichtenden Lehrkräften und den beiden Schulleitungen ergaben, dass es nach dem Übertritt in die Regelklassen zwar meist keine besonderen Hilfsangebote mehr gibt, die Kolleginnen und Kollegen in den Regelklassen jedoch im Umgang mit Zweisprachigkeit erfahren sind und damit sensibel umgehen. Ihre Haltung ist auch das Ergebnis einer entsprechenden Schulkultur.

Dennoch betonten die Kolleginnen und Kollegen der beiden Schulen, auch bei ihnen sei in diesem Bereich noch Optimierungsbedarf. Zum Aufbau einer sprachförderlichen Schulkultur braucht es mehr als guten Willen von allen Beteiligten, vor allem interkulturelles Wissen, methodisch-didaktische Kompetenzen und linguistische Grundkenntnisse.

### **7.1.2 Die Förderstruktur der Eduard-Spranger-Schule, Gemeinschaftsschule in Reutlingen**

Die Eduard-Spranger-Schule, eine Gemeinschaftsschule der 2. Tranche (seit dem Schuljahr 2013/14), liegt am Rande der Reutlinger Kernstadt. Laut des Integrationsberichts der Stadt Reutlingen liegt der Anteil bei den unter Achtzehnjährigen mit Migrationshintergrund bei 47 Prozent. Eine Elternumfrage an der Schule zu Beginn des Schuljahres 2014/15 ergab, dass 35 Prozent der Kinder der Primarstufe und 60 Prozent der Jugendlichen der Sekundarstufe einen Migrationshintergrund haben.

Dazu gehören auch Schülerinnen und Schüler der beiden Vorbereitungsklassen und die der sogenannten „Kooperationsklasse“ (es handelt sich dabei um eine VAB-Klasse<sup>87</sup> in Kooperation mit einem freien Träger der Jugend-, Sozial- und Bildungsarbeit) der Eduard-Spranger-Schule.

Beide Angebote richten sich an Kinder und Jugendliche ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen. Die Schülerinnen und Schüler kommen aus unterschiedlichen Wohngebieten der Stadt, um das Angebot der Schule nutzen zu können.

#### **7.1.2.1 Pädagogischer Hintergrund der Vorbereitungsklassen**

Für die Entstehung der Sprachförderung an der Eduard-Spranger-Schule gab es verschiedene Gründe. Schon in den 1980er Jahren konnten Impulse aus der damaligen „Ausländerpädagogik“ der Pädagogischen Hochschule Reutlingen an der Eduard-Spranger-Schule als Ausbildungsschule fruchtbar schulisch umgesetzt werden. Gemeinsam wurden Konzepte zum Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund entwickelt. Das Setting in den Tagespraktika der Studierenden ermöglichte eine enge Verzahnung von Wissenschaft und Praxis. Als Grundlage diente ein kommunikativer Ansatz, der Mehrsprachigkeit zuließ und die Muttersprachen sowie individuelle Lebensweltbezüge bewusst einband. Differenzierung wurde daher als Fundament der pädagogischen Arbeit angesehen.

Engagierte Kolleginnen und Kollegen entwickelten schon seit 1980 geeignete Materialien für die Unterrichtspraxis (Deutsch als Fremdsprache). Insbesondere wurden Materialien zur Förderung in unterschiedlichen Fächern erarbeitet, die auf den Hauptschulabschluss vorbereiten sollten (Mathematik, Physik, Hauswirtschaft, Biologie). Die vorhandenen Ressourcen, die entsprechende Lage der Schule und nicht zuletzt der Bedarf der Schülerinnen und Schüler, die ohne ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache nach Reutlingen kamen, waren die Hauptmotivation dafür, sich

<sup>87</sup> Nähere Informationen zu VAB:

[www.kultusportal-bw.de/Lde/Startseite/schulebw/Berufsvorbereitende+Bildungsangebote#VAB](http://www.kultusportal-bw.de/Lde/Startseite/schulebw/Berufsvorbereitende+Bildungsangebote#VAB)

dieses Themas schon früh anzunehmen. Seither ist das Thema an der Eduard-Spranger-Schule relevant und wurde stetig weiterentwickelt.

Gelingensfaktoren für die erfolgreiche sprachliche Förderung sind sicher die Kontinuität und das Engagement der Kolleginnen und Kollegen, die in den Vorbereitungs- und Kooperationsklassen unterrichten oder die Schülerinnen und Schüler in ihre Klassen integrieren. Kollegium und Schülerschaft sehen die Eigenständigkeit der Vorbereitungs-klasse gegenüber einem integrativen Ansatz als Vorteil an, der ihnen wichtige erste Schritte zur Integration in Deutschland ermöglicht. Insbesondere die feste Zugehörigkeit zur Klasse bietet die Sicherheit, die viele nach ihren (Mehrfach-) Migrationserfahrungen brauchen. Durch die feste Zugehörigkeit wird auch das Ankommen und der Erwerb von Basiskompetenzen aus Sicht der Kinder und Jugendlichen erleichtert. Auch Eltern melden zurück, dass sie es schätzen, dass ihre Kinder eine feste Bezugsperson und sie selbst eine feste Ansprechperson haben.

Das Kollegium der Eduard-Spranger-Schule sieht die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler wie auch die eigene Mehrsprachigkeit als Chance und Selbstverständlichkeit. Die Herausforderungen, die diese Mehrsprachigkeit mit sich bringen, werden auch zukünftig in die Schulentwicklung als Gemeinschaftsschule einfließen. Dieser Prozess bedarf vielfältiger Abstimmungen und steht in engem Zusammenhang mit der Zusammensetzung des Kollegiums wie auch der Schülerschaft. Insbesondere im Hinblick auf Kompetenzen, die in einer globalen Gesellschaft gefordert sind, will die Schule (mehrfach-) migrierten Jugendlichen Perspektiven entwickeln helfen.

Es gibt noch Handlungsbedarf, um Schülerinnen und Schüler individuell fördern und ihnen damit in ihrer großen Heterogenität ansatzweise gerecht werden zu können. Wünschenswert ist eine Doppelbesetzung von Lehrkräften in Unterrichtsstunden, so dass Teamteaching möglich ist.

#### **7.1.2.2 Übergänge in Regelklassen**

Die Gestaltung der Übergänge erfolgt individuell. So können die Jugendlichen z. B. mit guten Englischkenntnissen am Regelunterricht teilnehmen. Gespräche der in den VKL unterrichtenden Lehrkräfte mit den aufnehmenden Kolleginnen und Kollegen, den Eltern und den Schülerinnen und Schülern begleiten die Probezeit an der eigenen Schule.

An der Schule werden die Nachbetreuung und die Förderung der Schülerinnen und Schüler abgesprochen und begleitet. Zunehmend mehr Jugendliche besuchen die Vorbereitungsklassen. Dies erfordert eine Weiterentwicklung des Übergangsverfahrens, der Nachbetreuung und der weiteren sprachlichen Förderung. Wenn Schülerinnen und Schüler an andere, wohnortnahe Schulen wechseln, ist diese Nachbetreuung aus organisatorischen Gründen und aus Zeitgründen nicht in dieser Weise möglich. Die ehemaligen Schülerinnen und Schüler der Vorbereitungsklassen erhalten zusätzliche Unterstützung.

Ältere Seiteneinsteiger über 14 Jahre besuchen in der Regel das zweijährige Vorqualifizierungsjahr (VAB), die „Kooperationsklasse“. Es wird im ersten Jahr an der Schule unterrichtet und im zweiten Jahr an der Berufsschule fortgeführt. Der Schwerpunkt liegt im sprachlichen Bereich, so dass die Schülerinnen und Schüler am Ende einen Hauptschulabschluss ablegen können, der ihnen den Weg in eine Ausbildung oder die Fortsetzung der schulischen Laufbahn im beruflichen Schulwesen ermöglicht.

Es ist ein relativ neues Phänomen an der Eduard-Spranger-Schule, dass große Schülergruppen aus den Vorbereitungsklassen in die Regelklasse wechseln und nicht mehr nur einzelne Schülerinnen und Schüler. Das ist erfreulich, stellt jedoch auch besondere Anforderungen an einen sprachsensiblen Unterricht. Durch die Individualisierung des Unterrichts in der Gemeinschaftsschule können alle am Regelunterricht teilnehmen. Ein bewusster und reflektierter Umgang der Lehrkraft mit der Sprache ist von zentraler Bedeutung, um den Übergang sinnvoll zu gestalten. Zu einem sprachsensiblen Unterricht gehören auch das Zulassen der Muttersprachen, die Verwendung von Wörterbüchern, vorentlastete Texte oder Texte, die durch Visualisierungen unterstützt werden. Auch können, je nach Alter und Kenntnissen der Kinder und Jugendlichen, Grammatikvergleiche (Deutsch und Herkunftssprachen; vgl. Kap. 5.5) oder auch die Erläuterungen zu Wortschatz und Grammatik, wo immer sie nötig für das Lernen der Schüler sind, einfließen.

Eine sinnvolle Möglichkeit ist die Erarbeitung eines Fachwortschatzes in den einzelnen Fachbereichen, der Schülerinnen und Schülern als Glossar dienen kann. Im Fächerverbund WAG (Wirtschaft-Arbeit-Gesundheit) führen die Schülerinnen und Schüler ein Vokabelheft, in das sie Fachbegriffe mit deren Bedeutung notieren. Es wird auch herangezogen, um z. B. Texte und Aufgabenstellungen vorzuentlasten (vgl. Kap. 4.2, Defensives Vorgehen mit Texten). Ähnlich wird im Mathematikunterricht verfahren. Auch hier gehört das Vokabelheft als Arbeitsmaterial zum Fachunterricht dazu.

Zu beachten ist, dass nicht alle Lernenden über ein gutes grammatikalisches Fundament in der Muttersprache verfügen und dass Wörter im Deutschen andere Bedeutungen tragen können als in anderen Sprachen, z. B. „Gymnasium“ (im Griechischen anders verstanden) oder „studieren“ (andere Bedeutung im Türkischen). Eine weitere Herausforderung kann das deutsche Schulsystem sein, das sich von dem im Herkunftsland unterscheidet.

### 7.1.2.3 Zusammenarbeit mit Eltern

Das Projekt „Schule plus“ der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (lpb), das Elternseminare und Schulungen in Zusammenarbeit mit der Elternstiftung Baden-Württemberg anbot, wurde erfolgreich durchgeführt. Heute finden nach wie vor Elterninformationsabende statt, bei denen „Sprachtische“ angeboten werden, an denen Kulturdolmetscher in verschiedenen Sprachen Informationen weitergeben und Rückfragen in der jeweiligen Sprache beantworten. Sogar ein gemeinsames Wochenende für alle Familien und die Beteiligung beim Schulfest gehören zum Schulalltag (mehr Infos dazu: <http://sprangerschule.net/eltern/eltern-an-der-ess/> ).



Abbildung: Eltern-Lehrer-Team (Quelle: Eduard-Spranger-Schule)



Abbildung: Plakat Schuleplus: Zusammenarbeit mit Eltern (Quelle: Eduard-Spranger-Schule)

Inzwischen findet das Projekt „Eltern für Ausbildung“ großen Zuspruch bei Eltern und Schülern. Sie können sich über das duale Ausbildungssystem und das berufliche Schulwesen informieren und stellen Kontakte zum „Fachdienst Jugend, Bildung, Migration“ der Bruderhausdiakonie in Reutlingen her, der ihnen in vielfältiger Weise weiterhilft. Kulturmittler unterstützen alle Beteiligten, um eine effektive Kommunikation zu gewährleisten. Der Sprachkurs „Mama lernt Deutsch, Papa

auch“ findet als Angebot ebenfalls an der Schule statt, finanziert wird es durch die Stadt Reutlingen.

#### 7.1.2.4 Unterstützung durch außerunterrichtliche Angebote und außerschulische Partner

Eine Grundvoraussetzung für die sprachliche Förderung von mehrsprachigen Kindern ist, was nicht oft genug betont werden kann, eine offene, wertschätzende Grundeinstellung aller Beteiligten. Eine intensive Vorbereitung in einer Vorbereitungsklasse, ein gestalteter Übergang und die Begleitung und Unterstützung durch eine Betreuungslehrkraft in der Regelklasse ermöglichen diesen Schülerinnen und Schülern die Integration. Ein breitgefächertes Netzwerk mit professionellen und ehrenamtlichen Personen unterstützt die Schule personell und finanziell. Der „Fachdienst Jugend, Bildung, Migration“ der Bruderhausdiakonie in Reutlingen finanziert und unterstützt personell Theaterworkshops und erlebnispädagogische Ausflüge, darüber hinaus gibt es weitere Angebote, die positive Wirkung zeigen:

- **Patenmodell:** Ältere Jugendliche, Schülerinnen und Schüler der Eduard-Spranger-Schule unterstützen im Rahmen von „Lernen durch Engagement“<sup>88</sup> bedarfsgerecht jüngere Schülerinnen und Schüler. Begleitet werden sie dabei von Lehrkräften der Schule, die anleiten und vermitteln, sowie von Studierenden der Hochschule Reutlingen. Diese haben selbst einen Migrationshintergrund und kümmern sich in der Freizeit um einzelne Schülerinnen und Schüler oder leiten Freizeitgruppen in den Jugendhäusern. Sie können sich dieses Engagement im Rahmen ihres Studiums als Leistungsnachweis anerkennen lassen.
- **Medienprojekte** (Film, Radio und Videoclips), die von einer Medienpädagogin (Projektmitel) mit Klassen oder Schülergruppen erarbeitet werden, fördern die sprachliche Kompetenz und Integration der Schülerinnen und Schüler in besonderem Maße. Filme, die dabei entstanden sind, tragen Titel wie „Zehras Herz“ oder auch „Der mit dem Esel wartet“.
- **Jobpaten** unterstützen die älteren Schülerinnen und Schüler in allen Belangen beim Übergang in den Beruf. Es handelt sich dabei um ehrenamtlich Tätige, die in ihrem Ruhestand mit oft sehr guter Kenntnis von Betrieben wichtige Vermittlungsaufgaben übernehmen. Einige Jobpaten engagieren sich auch aus ihrer Kirchengemeinde heraus für die Jugendlichen der Eduard-Spranger-Schule.
- **SchulHof-Projekt** mit dem Reutlinger Umweltbildungszentrum Listhof<sup>89</sup>: Schülerinnen und Schüler der 5. und 6. Klassen arbeiten jeweils mehrere Wochen an diesem außerschulischen Lernort, der eine Verbindung von schulischem Lernen und lebenspraktischen Zusammenhängen herstellt. In diesem Zusammenhang steht die Anwendung von Sprache in realen Situationen im Vordergrund, aber auch die Reflexionsphasen und die intensive Zusammenarbeit ermöglichen vielfältige sprachliche Lernmöglichkeiten.

---

<sup>88</sup> [www.lernen-durch-engagement.de/index.php?id=13](http://www.lernen-durch-engagement.de/index.php?id=13)

<sup>89</sup> [www.swt-umweltpreis.de/profile/schulhof-am-listhof/](http://www.swt-umweltpreis.de/profile/schulhof-am-listhof/)

## 7.2 Aufbau einer Sprach-Förderstruktur als Teil der Schulentwicklung

Die oben beschriebenen Schulbeispiele zeigen, dass solche Förderstrukturen von der ganzen Schule getragen werden. Die sprachliche Förderung von Schülerinnen und Schülern wird dadurch unabhängiger vom Einsatz einzelner Kolleginnen und Kollegen und kann damit nachhaltig im Sinne einer Förderkultur an der Schule verankert werden.

### Wichtige Schritte auf dem Weg zu einer solchen Sprach-Förderstruktur können sein:

- Vor allem die Schulleitungen und alle Kolleginnen und Kollegen sensibilisieren und „ins Boot holen“
- Konkrete Absprachen bei Klassen- und Stufenkonferenzen sowie Informationsweitergabe über die GLK
- Bildung von Klassenlehrerteams
- Absprachen, z. B. mit den Fachlehrkräften im Fach Geschichte: *Welche Begriffe sind wichtig in Klassenstufe XX? Welche müssen die Schülerinnen und Schüler kennen? Wie müssen sie angewendet werden können?* Auch Absprachen innerhalb der Fachschaften über z. B. Begriffe die verwendet werden (vgl. Kap. 5.3, Mathematik)
- Über Fortbildungen informieren und reflektieren sowie diese koordinieren (z. B. Etablierung eines Fortbildungsbeauftragten, Arbeiten in Teams); besonders sinnvoll sind auch schulinterne Fortbildungen, z. B. über die Staatlichen Schulämter, Regierungspräsidien oder auch die Landesakademien in Baden-Württemberg
- Kooperation mit Kollegien von Grundschulen und Vorbereitungsklassen
- Kooperation an den Schulen mit muttersprachlichen Lehrkräften (z. B. vom türkischen, griechischen oder italienischen Konsulat)
- Verstärkte Einbindung von und Zusammenarbeit mit mehrsprachigen Eltern an der Schule
- Netzwerk von Dolmetschern aufbauen
- Angebote in den Gemeinden und Städten ausfindig machen und nutzen, die außerschulisch Deutschförderunterricht anbieten: das ist von Ort zu Ort unterschiedlich; in Karlsruhe bietet z. B. der Internationale Bund (IB) Kurse für Kinder mit Migrationshintergrund an, in vielen Städten bietet die Caritas Sprachkurse an (vgl. Kap. 8, Kooperationen).

Der Aufbau einer Sprach-Förderstruktur an Schulen kann auf vielfältige Weise geschehen. Die wichtigsten Voraussetzungen sind allerdings die Haltung der Schulleitung und des gesamten Kollegiums.

Gebraucht werden fortgebildete Lehrkräfte, die sowohl eine differenzierte Lernstandsdiagnose durchführen können, als auch die fachliche und methodische Kompetenz für sprachsensiblen Unterricht besitzen oder sich diese aneignen.

Für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb ist eine aktive und problemorientierte Lernbereitschaft der Schülerinnen und Schüler ebenfalls Voraussetzung. Neben ihrer eigenen Leistungsbereitschaft benötigen sie Lernstrategien und Techniken, die sie bewusst beherrschen und einsetzen können, sowie Problembewusstsein und Fragekompetenz: Im Sinne eines kompetenzorientierten Lernens muss den Lernenden klar sein, aus welchen unterschiedlichen sprachlichen Fertigkeiten sich

Sprachkompetenz zusammensetzt und welche Kompetenzen schon bzw. noch nicht erworben sind.

Die Schülerinnen und Schüler müssen lernen, sprachliche Sachverhalte, die sie nicht verstehen, zu erfragen oder nachzuschlagen.

Darüber hinaus benötigen sie klare Lernstrategien, wie z. B. Techniken des eigenständigen Lernens, Strategien der Textproduktion, etc. Ein sprachsensibler und wertschätzender Unterricht unterstützt die Lernbereitschaft der Kinder und Jugendlichen.

Am Beispiel der Sophie-Scholl-Realschule in Karlsruhe, des Johannes-Kepler-Gymnasiums in Freiburg und der Eduard-Spranger-Schule in Reutlingen wurden „Schulen auf dem Weg“ vorgestellt. Sie sollen mit ihren Konzepten und konkreten Maßnahmen Anregung und Ansporn für weitere Schulen sein, ein eigenes sprachförderliches Profil zu entwickeln

### 7.3 Quellen

Jeuk, S.: Mehrsprachige Schüler fördern. *Fördern*, Friedrich Jahresheft 2014.

Kultusministerkonferenz (KMK): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Berlin 1996; Fassung vom 5.12.2013.

Lascho, B.: Praxishandbuch DaZ. Hamburg 2013.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Grundsätze zum Unterricht für Kinder und Jugendliche mit Sprachförderbedarf an allgemein bildenden und beruflichen Schulen. Verwaltungsvorschrift vom 1. August 2008, Az.: 33-6640.0/656/6.

Rösch, H. (Hrsg.): Handreichung für Deutsch als Zweitsprache. Senatsverwaltung für Jugend, Schule und Sport, Berlin. In: [www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/foerderung/sprachfoerderung/daz\\_handreichung.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/foerderung/sprachfoerderung/daz_handreichung.pdf), abgerufen am 10.07.2014.

Schulte-Bunert, E.: Und jetzt auch noch DaZ. Die Notwendigkeit gezielter durchgängiger Förderung in der Zweitsprache Deutsch. [www.daz-mv.de/fileadmin/team/Handreichung/6\\_a\\_Vortrag\\_Schulte-B.pdf](http://www.daz-mv.de/fileadmin/team/Handreichung/6_a_Vortrag_Schulte-B.pdf), abgerufen am 15.08.2016.

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum: Sprachsensibler Fachunterricht. [www.sprachsensiblerunterricht.at](http://www.sprachsensiblerunterricht.at), abgerufen am 15.08.2016.

Regierungspräsidium Karlsruhe (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in der Sekundarstufe. Karlsruhe o. J.

## 8 Kooperationen als Bausteine der Förderung

Die Aufgaben der Erziehung und Bildung in der Schule sind vielschichtig, genauso vielfältig sind die Kenntnisse, Fähigkeiten und Prägungen der Schülerinnen und Schüler. Lehrkräfte können dieser Heterogenität nicht immer alleine gerecht werden. Kooperationspartner auf unterschiedlichen Ebenen sind eine wertvolle Bereicherung für alle am Schulleben Beteiligten. In diesem Kapitel werden verschiedene Möglichkeiten vorgestellt, wie Kooperationen wichtige Bausteine innerhalb der sprachlichen Förderung und des interkulturellen Austauschs werden und darüber hinaus einen wertschätzenden Umgang fördern können.

Kooperationen finden zwischen Schule und einzelnen Personen oder Personengruppen statt, die unterstützend mitwirken. Sie können aber auch zu Institutionen aufgebaut werden, die die Jugendlichen in ihrem Bildungsprozess begleiten.

Eine Bandbreite außerschulischer Experten ist gefragt, um den heterogenen Bedürfnissen der Jugendlichen gerecht zu werden. Darüber hinaus wurden Kooperationen insgesamt als wichtiges Qualitätskriterium für gute Schulen ausgemacht. „Schulen, die pädagogisch fruchtbare Beziehungen zu außerschulischen Personen und Institutionen sowie zur Öffentlichkeit pflegen“, kennzeichnen gute Schulqualität. (Die Deutsche Schulakademie 2016)

Es gibt viele Anlässe, um Kontakt zu Kooperationspartnern aufzunehmen: Anbindung an eine Unterrichtseinheit, Unterstützung beim Vernetzen mit außerschulischen Partnern und Partnerinnen oder Ausbau eines abwechslungsreichen Angebots z. B. für ein Ganztagsangebot.

Darüber hinaus gibt es eine besonders wichtige Form der Kooperation: die aktive Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern (vgl. KMK 2013, S. 5).

### Netzwerke knüpfen – Netzwerke nutzen

#### Fragen und Anhaltspunkte:

- Eine Bestandsaufnahme und Strukturierung der bereits vorhandenen Partner und Partnerinnen und deren Aufgaben erleichtern den Ausbau eines Netzwerks, das an die schulischen Gegebenheiten angepasst ist.
- Es ist zu klären, warum und in welchen Bereichen die Beteiligung von Partnern und Partnerinnen im Schulalltag inhaltlich notwendig ist (mit der Schulleitung, in der GLK).
- Welche Zielsetzung hat die Schule? Welche Zielsetzung haben Kooperationspartner und -partnerinnen?
- Kann der Kooperationspartner oder die Kooperationspartnerin den zeitlichen Bedürfnissen der Schule gerecht werden und umgekehrt?
- Gibt es finanzielle Rahmenbedingungen, die geklärt werden müssen?
- Wie werden Kooperationspartner und -partnerinnen von den Schulen geworben und betreut? Wer kümmert sich um die Koordination, den Kontakt und wer ist Ansprechpartner/-in bei Fragen oder Schwierigkeiten?

Da der Bereich der möglichen Kooperationen sehr umfassend ist, werden hier einige Beispiele genannt, die das Spektrum umreißen.

## 8.1 Bildungspartnerschaft von Schule und Eltern

Eine gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz und der Organisation von Menschen mit Migrationshintergrund betont „die große Bedeutung der Eltern für eine erfolgreiche Bildungsbiografie von Kindern und Jugendlichen und deren Bildungsbeteiligung“ und empfiehlt den „intensive[n] Ausbau einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit von Eltern, Lehrkräften und pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern“ (Beschluss der KMK vom 10.10.2013, S. 1):

„Als eine entscheidende Voraussetzung für eine gelingende Bildungs- und Erziehungspartnerschaft führt die Erklärung an, dass die Schulen eine von Respekt und Wertschätzung getragene Kultur des Willkommens und der Anerkennung für alle Eltern, Schülerinnen und Schüler entwickeln. Eltern sollen dazu ermutigt werden, ihre Mitwirkungsrechte in der Schule aktiv wahrzunehmen. In den Schulgremien wird eine angemessene Vertretung der Eltern mit Migrationshintergrund angestrebt. Für Eltern, die aus ihrer persönlichen Schulerfahrung oder aus sprachlichen Gründen zurückhaltend sind, sollen konkrete Beratungs- und Mitwirkungsangebote geschaffen bzw. ausgebaut werden. Das schließt im Bedarfsfall mehrsprachige Informationsangebote ein.“

Innerhalb dieser Bildungs- und Erziehungspartnerschaft werden Lehrkräfte zum Teil Ansprechpartner und Ansprechpartnerinnen für Themen, die über den Unterricht hinausgehen. Es kann sich ergeben, dass gerade neu zugewanderte Familien durch die Unsicherheiten in einem neuen kulturellen Umfeld, einem neuen länderspezifischen Bildungssystem oder bei Fragen bezüglich Bildung und Erziehung der eigenen Kinder die Lehrkraft als Ansprechperson sucht.

Lehrerinnen und Lehrer sollten daher für die erweiterten Fragestellungen der Eltern sensibilisiert sein, wie z. B.: *„Sind das Interesse und die Mitarbeit der Eltern in der Schule erwünscht?“*, *„Sollen oder dürfen Kinder von zu Hause unterstützt werden? Wird dies sogar vorausgesetzt? Kann dies geleistet werden?“*, *„Welche Sprache sollen Eltern mit ihrem Kind sprechen?“*, *„Was steht in dem Brief der Behörde?“*, *„Woher bekomme ich Unterstützung zum Schulmittagessen?“* usw.

Dabei geht es ganz zentral auch um die Haltung, die eine Lehrkraft gegenüber Lernenden mit und ohne Sprachförderbedarf sowie mit und ohne Migrationserfahrung und auch deren Lebenssituation einnimmt: Wie weit will sie Schülerinnen und Schüler sowie ihre Eltern auch in Bereichen beraten und unterstützen, die nicht zur Bildung und Erziehung im engeren Sinne zählen. Nicht alle Probleme müssen und können dabei von der Lehrkraft gelöst werden, die Vermittlung der richtigen Ansprechpartnerin oder des richtigen Ansprechpartners ist jedoch für viele Eltern hilfreich.<sup>90</sup>

Wie in Kapitel 6 schon erwähnt, reicht es nicht aus, nur den Sprachstand einer Schülerin bzw. eines Schülers zu ermitteln. So können Informationen über die Verwendung von Sprachen und Medien in der Familie und außerhalb hilfreich sein. Auch Beobachtungen zur Motivation, zu Angst und zur Einstellung gegenüber der Zweitsprache können aufschlussreich sein und mit Beobachtungen der Eltern verglichen werden. Falls eine Schule die Möglichkeit bieten möchte, dass sich Eltern

<sup>90</sup> Beispiel: Viele Briefe von Behörden werden in einem Deutsch geschrieben, das vielen Menschen beim Lesen Schwierigkeiten bereitet. In vielen Familien sprechen Kinder besser Deutsch als ihre Eltern oder haben mehr Kontakt zu Deutsch sprechenden Personen. Eine Schülerin kommt mit einem Brief zur Lehrerin. Wie kann die Lehrkraft reagieren? Selbst wenn die direkte Hilfe („Übersetzen“ des Behörden-Deutschs in leichter verständliche Sätze) nicht zu leisten ist, so können vielleicht Kooperationspartnerinnen oder -partner (Elternlotsen, Dolmetscher, etc.) vermittelt werden, die der Familie ggf. sogar über einen längeren Zeitraum helfen können.

auch in Bezug auf ihre mehrsprachige Lebenssituation vernetzen können, geht das z. B. in Form eines Elterncafés. Hier können Vertreterinnen und Vertreter der Eltern und weitere Kooperationspartnerinnen oder -partner aus der Kommune mit einbezogen werden.

## **8.2 Kooperationen im schulischen Bereich**

### **Zwischen Schulen**

Jugendliche, die Deutsch lernen, machen aufgrund ihrer sprachlichen und kognitiven Voraussetzungen individuell spezifische Fortschritte. Entspricht der Lernzuwachs (auch in Teilbereichen) nicht den Erwartungen, sollte die Ursache dafür gefunden werden. Sofern ein Anspruch auf ein sonderpädagogisches Beratungs- und Unterstützungsangebot oder auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot vorliegt, wird den Lehrkräften der allgemeinen Schulen empfohlen, Kontakt zum sonderpädagogischen Dienst oder zu den an ihren Schulen unterrichtenden Sonderpädagoginnen und -pädagogen aufzunehmen.

Eine Kooperation zwischen abgebenden und aufnehmenden Schulen unterstützt einen individuell optimalen Bildungswegs: Ziffernnoten können, zumal wenn es um Kinder und Jugendliche mit Sprachförderbedarf geht, nicht immer eine differenzierte Einschätzung und Beurteilung des Leistungsstands abbilden. Persönliche Gespräche mit den beteiligten Schulen ebnen Wege, damit alle Schülerinnen und Schüler unter pädagogischen Gesichtspunkten die passende Schule finden.

Auch eine enge Zusammenarbeit von Lehrkräften in Vorbereitungsklassen und der später aufnehmenden Schule bzw. der aufnehmenden Lehrkräfte hilft, Brüche zu vermeiden. Eine Vernetzung mit Lehrkräften, die muttersprachlichen Zusatzunterricht erteilen, kann ebenfalls von großer Bedeutung sein.

### **Schulsozialarbeit**

Eine gleichberechtigte, enge und vertrauensvolle Zusammenarbeit aller Beteiligten im Dienste der Kinder und Jugendlichen ist die Grundlage, um Konflikte zu lösen, bei Problemen zu intervenieren oder präventiv zu agieren. Die Schulsozialarbeit kann gerade bei Jugendlichen mit Sprachförderbedarf oder mit geringen Deutschkenntnissen, die neu in eine Klasse kommen, aktiv mit der Gruppe arbeiten, um soziale Akzeptanz zu erlangen, Missverständnisse zu vermeiden oder Rücksichtnahme zu üben.

Es gibt Jugendliche mit spezifischen Problemen, weil sie z. B. ihr Heimatland aus unterschiedlichen Gründen verlassen mussten oder zu Elternteilen u. U. jahrelang keinen Kontakt hatten. Unterstützung, Beratung und Hilfsmaßnahmen können von der Schulsozialarbeit angeboten werden, so dass die Jugendlichen eine Anlaufstelle haben, der sie sich vertrauensvoll zuwenden können.

## **8.3 Außerschulische Kooperationen**

### **Zwischen Schulen und Vereinen**

Viele Jugendliche mit Sprachförderbedarf lernen und sprechen in der Schule Deutsch, innerhalb der Familie verwenden sie meist ihre Familiensprache(n). Die Einbindung in ein Deutsch sprechendes Umfeld, in dem sie außerunterrichtlich Sport, Musik oder anderen Hobbys nachgehen können, hilft den Jugendlichen beim Erlernen der Sprache und bietet ihnen Einblicke in kulturelle Gepflogenheiten. Die Unterbringung in Vereine kann erleichtert werden, wenn bereits Kooperatio-

nen bestehen. Vereinbarungen bezüglich der Gebühren können häufig mit Vereinen getroffen werden, so dass auch sozial benachteiligte Jugendliche die Chance auf eine Teilhabe haben.

### Theater

Theaterspiel ist an vielen Schulen im Curriculum fest verankert. Die Kooperation mit Theaterhäusern und deren Theaterpädagogen stellt eine große Chance dar. Kinder und Jugendliche, die gerade erst Deutsch lernen, erhalten durch das Theaterspielen die Möglichkeit, nicht nur ihre sprachlichen Kenntnisse zu erweitern, sondern individuelle Begabungen zu stärken und dadurch ihre Persönlichkeit weiter zu entwickeln.

Theaterspielen bedeutet nicht nur das Auswendiglernen und freie Sprechen langer Textpassagen, sondern kann in anderer Form auch zur Persönlichkeitsbildung beitragen. Theaterpädagogen haben beispielsweise im Rahmen einer Projektwoche mit einer reinen Sprachförderklasse ein Theaterprojekt erarbeitet: In einem Nasenmaskenprojekt konnten Schülerinnen und Schüler Figuren entwickeln, die zu ihren selbst angefertigten Nasen passten:

Nasenmasken wurden gebastelt, Spiele zur szenischen Darstellung bis hin zu einer (sprachfreien) Performance auf einer Schulveranstaltung wurden umgesetzt. Die Schülerinnen und Schüler konnten sich in den Übungen größtenteils nonverbal artikulieren. Besonders aufschlussreich ist das Beispiel eines 13jährigen Schülers aus Portugal. Als er zwei Jahre zuvor in die 5. Klasse an die Schule kam, war er einer der ersten Schüler, der kein Deutsch sprach. Konflikte wurden anfangs häufig körperlich gelöst, weil sprachliche Mittel fehlten und die Mitschülerinnen und Mitschüler ebenfalls erst lernen mussten, mit der Situation angemessen umzugehen. Trotz intensiver Sprachförderung kam der Junge immer wieder an seine sprachlichen Grenzen, wenn er im Klassenverband der Regelklasse teilnahm. Beim Theaterprojekt hatte er die Möglichkeit, Stärken von sich zu zeigen, die er im täglichen (Sprach-)Unterricht so nicht abrufen konnte, und blühte im Laufe der Projektwoche regelrecht auf.

### Berufsvorbereitung

Jugendberufshelfer und Jugendagenturen helfen individuell, die Arbeits- und Wirtschaftswelt kennenzulernen, indem Jugendlichen eine angemessene Praxisbegegnung ermöglicht wird. BBQ, IB, Kolping Bildungswerk e. V. und andere Organisationen<sup>91</sup> kümmern sich um den Übergang von leistungsschwächeren oder (sprachlich) benachteiligten Jugendlichen beim Übergang von der Schule in den Beruf. Für jugendliche Seiteneinsteiger ist dies eine Chance, sich durch die individuelle Betreuung und z. B. über Praktika in eine Berufswelt vorzutasten, die sie oft nicht aus ihrem Herkunftsland kennen. Dazu wird z. B. Bewerbungstraining angeboten, Hilfestellung bei der Erstellung von Bewerbungen gegeben, Schülerinnen und Schüler werden auf berufsorientierte Veranstaltungen begleitet oder sie werden in zusätzlichen Betriebspraktika in Ferienzeiten mitbetreut.<sup>92</sup>

---

<sup>91</sup> z. B. Senior Experten Service (Stiftung der Deutschen Wirtschaft für internationale Zusammenarbeit GmbH): Das Programm ergänzt den Regelunterricht und gilt für alle Schulformen: Auf Anfrage übernehmen Expertinnen und Experten des SES hoch motivierende und auf den besonderen Bedarf der Schule zugeschnittene Schülerprojekte.

<sup>92</sup> [www.kultusportal-bw.de/Lde/Startseite/schulebw/Jugendberufshelfer](http://www.kultusportal-bw.de/Lde/Startseite/schulebw/Jugendberufshelfer)

## Öffentliche Einrichtungen

Nicht nur für unterrichtliche Lern- und Bildungsziele können Kooperationen mit der Stadtbibliothek, der Kunsthalle, diversen Museen oder den Musikschulen sehr hilfreich sein. Dabei reichen die Ideen der Kooperationsmöglichkeiten von „Sprachförderung durch Kunst“ bis hin zu Musikkoope-rationen unter Berücksichtigung kultureller Vielfalt.

## Wirtschaft

Potenziale der Schülerinnen und Schüler mit mangelnden Deutschkenntnissen werden häufig nicht gleich erkannt. Betriebe vor Ort (Firmen/Handel/Handwerk), die sich über eine reine Bildungspart-nerschaft hinaus auf die Zusammenarbeit mit Lehrerinnen und Lehrern verlassen können, geben Jugendlichen eine Chance, sich über Praktika in einem Betrieb unter Beweis zu stellen, unabhän-gig von der sprachlichen Kompetenz. Dies kann gerade für Jugendliche, die erst relativ spät nach Deutschland kommen, von großer Bedeutung sein.

## Jugendbegleiter-Programm

Über das Jugendbegleiter-Programm<sup>93</sup> Baden-Württemberg kann das Ehrenamt in der Schule etabliert werden. Ein Ziel im Jugendbegleiter-Programm ist die Förderung von Kooperationen mit Vereinen, Verbänden und Organisationen. Diese haben oftmals qualifizierte ehrenamtliche Kräfte, die an Schulen eingesetzt werden können und neue fachliche Kompetenzen einbringen. Dadurch können die Schülerinnen und Schüler fremde Themengebiete erproben und zum Beispiel neue eigene Talente kennenlernen.

Gerade für jugendliche Seiteneinsteiger und für bildungssprachlich Benachteiligte wäre eine Un-terstützung durch Jugendbegleiterinnen oder Jugendbegleiter in folgenden Bereichen nützlich: Arbeitswelt/Finanzen/Wirtschaft, Hausaufgabenbetreuung, Sprach- und Leseförderung, Sport, Mu-sik, Kunst, Kultur, Jugendhilfe/-arbeit, Technik/Mathematik/Naturwissenschaft, Medien, Na-tur/Umwelt, kirchliche Angebote, Prävention (Gewalt, Sucht).

Mit entsprechender Unterstützung und Begleitung durch die Lehrkräfte können durch Jugendbe-gleiterinnen und -begleiter auch Hausaufgaben- und Sprachfördergruppen eingerichtet werden. Der Zugang zu sportlichen oder kulturellen Angeboten ist niederschwellig, wenn sie an Schulen angeboten werden. Ein weiterer Zugang zu den Bereichen Technik, Mathematik oder Naturwis-senschaften kann Jugendliche dabei unterstützen, ihr Interesse dafür auszuweiten.

### Aus der Praxis:

An einer Werkrealschule wird eine Jugendbegleiterin am Nachmittag eingesetzt, die sich um Schülerinnen und Schüler einer inklusiv beschulten Jahrgangsstufe kümmert. Die Hausaufgaben werden mit den Klassenlehrkräften abgesprochen, ein enger Kontakt zwischen den Lehrkräften und der Jugendbegleiterin ist gewährleistet. An einem Nachmittag wird mit der Gruppe gekocht; auf Angebote auf einem Freizeitgelände oder Eisessen vor den Ferien freuen sich die Jugendl-ichen besonders.

<sup>93</sup> vgl. [www.jugendbegleiter.de/startseite/](http://www.jugendbegleiter.de/startseite/)

## 8.4 Weitere Kooperationspartnerschaften

- Einrichtungen der Jugendhilfe (örtliche Träger)  
Jugendzentren vor Ort können mit Angeboten bei der Freizeitgestaltung schon in den unteren Klassen Kontakte zu den Jugendlichen anbahnen, so dass es zu einem späteren Zeitpunkt leichter fällt, die örtliche Einrichtung aufzusuchen.
- Kommunalverband für Jugend und Soziales (KVJS)<sup>94</sup>  
Der Kommunalverband bietet Informationen und Unterstützung im Bereich der Jugendhilfe.
- Kirchen<sup>95</sup>  
Kirchen können Schulen bei der Jugendarbeit unterstützen. So gibt es Kooperationsprojekte von Kirche, Jugendarbeit und Schulen in Baden-Württemberg. Zahlreiche Praxisprojekte von „2 ½ Tage der Orientierung“ über Schulsozialarbeit in kirchlicher Trägerschaft bis hin zu Schülermentorenprogrammen wie „Soziale Verantwortung lernen“ wurden entwickelt und haben sich vor Ort bewährt.
- NikLAS (**N**etzwerk für **i**nter**k**ulturelles **L**ernen und **A**rbeiten an **S**chulen)<sup>96</sup>  
NikLAS (vormals „Migranten machen Schule“) sind Netzwerke zur interkulturellen Öffnung von Unterricht und Schule in Baden-Württemberg. Zentrale Bereiche sind u. a. Qualifizierungsmöglichkeiten für Personen mit oder ohne Migrationshintergrund und Beratung/Fortbildung von Lehrkräften an Schulen.
- Arbeitsstelle Migration am SSA  
Die Arbeitsstelle Migration des staatlichen Schulamts Karlsruhe z. B. fördert und unterstützt alle Schulen bei Ihrer Aufgabe, Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund schulisch und sozial zu integrieren.
- Kulturdolmetscher<sup>97</sup>  
Die Caritas-Verbände Stuttgart und Mannheim bilden Kulturdolmetscher aus, die als zertifizierte Sprach- und Kulturmittler das Fachpersonal in Einrichtungen im Bildungs-, Sozial- und Gesundheitsbereich bei der Kommunikation mit fremdsprachigen Personen unterstützen.
- Mentorenprogramme  
„Rock your life“<sup>98</sup>, das sich zur Aufgabe gemacht hat, Brücken zwischen Schülerinnen bzw. Schülern und Unternehmen zu bauen. Mentoren sind speziell ausgebildete Studierende, die sich freiwillig engagieren und Schülerinnen und Schülern zur Seite stehen. Mit den Mentoren arbeiten die Jugendlichen intensiv in den letzten zwei Jahren ihrer Schulzeit zusammen und treffen sich regelmäßig alle ein bis zwei Wochen. Das bundesweite Mentorenprogramm „Balu und du“<sup>99</sup> fördert Grundschulkindern im außerschulischen Bereich. Junge, engagierte Erwachsene übernehmen ehrenamtlich mindestens ein Jahr lang eine individuelle Patenschaft für ein Kind. Sie helfen ihm durch persönliche Zugewandtheit und akti-

<sup>94</sup> [www.kvjs.de/jugend/jugendarbeit-jugendsozialarbeit.html](http://www.kvjs.de/jugend/jugendarbeit-jugendsozialarbeit.html)

<sup>95</sup> [www.kirche-jugendarbeit-schule.de/ueberblick.html](http://www.kirche-jugendarbeit-schule.de/ueberblick.html)

<sup>96</sup> <http://schule-bw.de/entwicklung/schulentw/niklas/>

<sup>97</sup> [www.caritas-mannheim.de/hilfe-und-beratung/fluechtlinge-und-migranten/kulturdolmetscher/kulturdolmetscher](http://www.caritas-mannheim.de/hilfe-und-beratung/fluechtlinge-und-migranten/kulturdolmetscher/kulturdolmetscher)

<sup>98</sup> <https://rockyourlife.de/schueler>

<sup>99</sup> [www.balu-und-du.de/index.php?id=programm](http://www.balu-und-du.de/index.php?id=programm)

ve Freizeitgestaltung, sich in unserer Gesellschaft zu entwickeln und zu lernen, wie man die Herausforderungen des Alltags erfolgreich meistern kann.

Die hier vorgestellten Beispiele zeigen, wie vielfältig und wertvoll Kooperationen sein können. Nicht zuletzt ist die Zusammenarbeit mit Kooperationspartnerinnen und -partnern eine Chance, alle Schülerinnen und Schüler – ob mit Erstsprache Deutsch oder als Deutschlernende – mit ihren individuellen sprachlichen und sonstigen Voraussetzungen anzunehmen und zu begleiten. Sich dies im Schulalltag auf unterschiedliche Weise immer wieder vor Augen zu führen, ebnet den Weg für ein respektvolles Miteinander und ist die Basis für nachhaltiges Lernen.

## 8.5 Quellen

Die Deutsche Schulakademie: Die sechs Qualitätskriterien guter Schule. [www.deutsche-schulakademie.de/akademie/qualitaetskriterien/](http://www.deutsche-schulakademie.de/akademie/qualitaetskriterien/), abgerufen am 14.03.2016.

Kultusministerkonferenz (KMK): Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft von Schule und Eltern. Beschluss vom 10.10.2013.

## 9 Glossar

Das folgende Glossar listet Begriffe auf, die im Umfeld eines sprachförderlichen Unterrichts eine Rolle spielen, und die in der Handreichung vorkommen. Aufgrund der knappen lexikografischen Darstellungsweise kommen inhaltliche Verbindungen zwischen den Begriffen zu kurz. Es wird versucht durch Verweise auf Zusammenhänge aufmerksam zu machen. Begriffe der Sprachbeschreibung sind hier nicht aufgeführt. Für diese wird auf das Glossar in Krifka et al. 2014, S. 452 ff verwiesen. Dieses und das vorliegende zielen auf die verständliche Beschreibung von Wesentlichem ab, nicht auf wissenschaftliche Vollständigkeit.

**Alltagssprache:** Alltagssprache und Umgangssprache werden häufig synonym verwendet. Sie beschreibt ein Sprachregister, dem Fertigkeiten der → BICS zugrunde liegen. Der Fokus liegt also einerseits auf ihrem Kontext, dem Alltag, andererseits auf der Sprache, d. h. ihrer Strukturen, sprachlichen Mittel und ihrem Lexikon. Die Überschneidungen mit Sprachvarietäten wie Soziolekt und Dialekt sind vielfältig, woran man erkennt, dass je nach Bildung, geografischer und sozialer Herkunft die Alltagssprache von Individuen stark differiert. Der Begriff ist also unscharf, wenn es um die Beschreibung sprachlicher Kompetenzen geht. Er wird in der Beschreibung von Sprachkompetenz häufig als Gegensatz zur → Standardsprache oder auch zu → Bildungssprache verwendet. Alltagssprache ist → konzeptionell mündlich. Im Kontext von Sprachwandel ist die Alltagssprache Motor von Veränderungen in der Standardsprache. Sie reagiert schnell auf Einflüsse (z. B. aus anderen Sprachen oder Varietäten: Anglizismen, Denglisch, Jugendsprache, Netzjargon, „Türk-Deutsch“). Ehemals alltagssprachliche Begriffe und Strukturen wandern in die Standardsprache ein.

**BICS:** Basic Interpersonal Communicative Skills sind Kommunikationsfähigkeiten grundlegender Art, mit denen der Alltag bewältigt werden kann (→ Alltagssprache), indem man mit allen dem mündlichen Sprachgebrauch (→ konzeptionelle Mündlichkeit) zur Verfügung stehenden Mitteln mit anderen Menschen kommuniziert. (im Unterschied dazu → CALP)

**Bildungssprache:** Bildungssprache ist ein Sprachregister, das im Kontext von Bildung erworben und benutzt wird. → Fachsprache und → Schulsprache sind Teilmengen davon. Die ihm zugrundeliegende Fertigkeit kann mit → CALP beschrieben werden und ist in seiner Form der → konzeptionellen Schriftlichkeit zuzuordnen. Ziel eines Sprachförderunterrichts ist ein bildungssprachliches Niveau in allen von den Lernenden benutzten Sprachen (→ Mehrsprachigkeit).

**CALP:** Cognitive Academic Language Proficiency ist die Sprachbeherrschung auf einem → bildungssprachlichen Niveau, das im und für den schulischen/akademischen Kontext erworben wird und somit kognitiv anspruchsvoll komplexe Zusammenhänge darstellen kann, die einen → konzeptionell schriftlichen Sprachgebrauch benötigen. (im Unterschied dazu → BICS)

**Cognitive Apprenticeship:** In einem Modell präsentiert das Cognitive Apprenticeship den Lernprozess als mehrschrittig:

1. Modellierung (Präsentieren des zu Lernenden, z. B. durch Advance Organizer, Vormachen eines Experiments, einer Tätigkeit),
2. → Scaffolding (durch die Lehrkraft vorgeplante und unterstützte Eigentätigkeit der Lernenden),
3. Fading (Abbau der Gerüste aufgrund steigender Kompetenz),
4. Coaching (Beobachten, Betreuen, Beraten),
5. Reflexion (Nachdenken über das eigene Handeln und Lernen).

**dH Lerner:** Lernender deutscher → Herkunftssprache

**DaF:** Deutsch als Fremdsprache lehrt Deutsch im institutionellen Rahmen des Sprachunterrichts in einem nicht deutschsprachigen Raum. Die Art des Erwerbs ist das gesteuerte → Sprachlernen.

**DaZ:** Der gesteuerte sprachliche Input muss sich an der individuellen ungesteuerten Sprachaneignung von Erst- und Zweitsprache außerhalb der Schule orientieren. Deutsch als Zweitsprache geht im sprachsensiblen Unterricht und im Sprachförderunterricht mit dem Phänomen der → Mehrsprachigkeit seiner Lernenden um. Es entsteht durch asymmetrischen Erwerb (z. B. unterschiedliche Intensität und Qualität des Sprachkontakts) zweier oder mehrerer Sprachen ein Nachhol- oder Korrekturbedarf. DaZ-Unterricht verfolgt deshalb eine → Didaktik der Mehrsprachigkeit.

**Didaktik der Mehrsprachigkeit:** Der → monolinguale Habitus der Schulfächer wird im Unterricht mit mehrsprachigen Lernenden aufgebrochen zu Gunsten der geplanten Einbeziehung der aktiv benutzten Herkunftssprachen und/oder der Fremdsprachen der sprachlich heterogenen Lerngruppe. Ziel ist eine gut ausgebildete Mehrsprachigkeit. Methodische Beispiele: Im Sinne des → Language Awareness-Ansatzes sind z. B. Sprachvergleiche zwischen Herkunftssprache und Zielsprache denkbar. Je nach Sprachstand kann z. B. Partnerarbeit in einer Erarbeitungsphase in der Herkunftssprache erfolgen, um dann mit oder ohne sprachliche Unterstützung die Ergebnisse daraus in der Zielsprache im Plenum zu präsentieren.  
→ Heterogenität, → Diversity Management, → DaZ, → Mehrsprachigkeit

**Diversität:** Die Lernenden werden als unterschiedlich wahrgenommen. Unterschiedlichkeit dient als Ressource für individuelles und wechselseitiges Lernen und Entwicklung. Unterschiede werden als Gewinn und als Lernressource gesehen.

**Diversity Management:** Zugrunde liegt diesem Begriff aus dem Personalwesen der sich gegenseitig wertschätzende, konstruktive und vor allem produktive Umgang mit einer heterogenen Belegschaft. Diversity Management ist Grundlage für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen an Schulen, auch von inklusiven Arrangements. Diversity Management bezieht sich generell auf jegliche Art von → Heterogenität, also auch auf die Gestaltung von gemeinsamen Arbeits- und Lernabläufen von Frauen und Männern, Behinderter und Nichtbehinderter, Menschen unterschiedlicher Begabung, sozialer oder ethnischer Herkunft, unterschiedlichen Alters, usw. Beispiel: Durch die Nutzung der Stärken von transkulturellen Identitäten einer Gruppe soll Diskriminierung verhindert und Chancengleichheit befördert werden: Im Schulalltag der meisten deutschen Schulen sind Sprachen der Schülerinnen und Schüler wie Türkisch, Polnisch oder Tamil weniger angesehen (oder werden sogar auf dem Schulhof verboten) als Englisch, Spanisch oder Französisch. Das Diversity Management geht aktiv mit der Heterogenität um, arbeitet z. B. mit allen Sprachen gleich wertschätzend, stärkt die damit verbundene Identität und macht sie im Unterricht etwa durch Sprachvergleich (→ Didaktik der Mehrsprachigkeit, → Language Awareness-Ansatz) nutzbar und erweitert durch Reflexionen jeglicher Art den kulturellen Horizont aller Schülerinnen und Schüler (→ interkulturelle Bildung).

**Durchgängige Sprachbildung:** Das Ziel der durchgängigen Sprachbildung ist es, die „Sprachbildung im Unterricht aller Fächer umzusetzen“. Sprache ist „Medium des Lehrens und Lernens“. Im Kern geht es vor allem um die Unterstützung des Erwerbs von → Bildungssprache, die durch ihre besonderen Merkmale, die sie von der → Alltagssprache unterscheiden, als große Herausforderung hervorgehoben wird. Obwohl das Konzept aus dem Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (FörMig) an der Universität Hamburg hervorgegangen ist, wendet es sich nicht ausschließlich an diese Lerngruppe, sondern an Schulen mit bildungsbenachteiligten Kindern und Jugendlichen allgemein. Durchgängige Sprachbildung bedarf der umfassenden Planung an den durchführenden Schulen (→ sprachsensibler Fachunterricht) und eventuell der Anbindung weiterer mit ihnen kooperierenden Institutionen, wie z. B. Vereinen, die muttersprachlichen Unterricht anbieten.

**Erstsprache (L1):** Erstsprache, → Herkunftssprache, → Familiensprache und → Muttersprache werden oft synonym verwendet. Der Begriff Erstsprache bezeichnet im Unterschied zu den anderen ohne Rücksicht auf die soziale und kulturelle Umgebung die Sprache, die sich ein Kind von Beginn an selbstständig aus seiner Umgebung aneignet. Es handelt sich dabei um den neutralsten der oben genannten Begriffe. Es ist auch ein gleichzeitiger Erwerb zweier (oder mehrerer) Erstsprachen möglich.

**Fachsprache:** Als Fachsprache bezeichnet man eine Sprachvarietät, die stabil und standardisiert ist. Sie muss den Anforderungen der Beschreibung eines bestimmten Faches genügen und besitzt somit eine eigene Fachterminologie und teilweise auch bestimmte grammatische Strukturen. Im schulischen Bereich sind es vor allem die Wissenschaftssprachen, die damit gemeint sind. Ziel der Fachsprache ist die präzise, objektive, möglichst allgemeingültige Darstellung von fachlichen Inhalten. Sie ist → konzeptionell schriftlich.

**Familiensprache:** Die Familiensprache ist die Sprache, die in einer Familie hauptsächlich gesprochen wird. Möglicherweise sind das auch zwei oder mehr Sprachen. Betrachtet man eine Familie, die aus Mitgliedern mit unterschiedlichen Herkunftssprachen besteht, wird deutlich, dass die Familiensprache nicht auch gleichzeitig die → Erst-, → Herkunfts- oder die → Muttersprache sein muss. Der nichtdeutschen/(nicht)schriftsprachlichen Familiensprache kommt im Sprachförderunterricht eine große Bedeutung zu, da hier der Sprachkontakt hoch ist und somit den Erwerb der Zielsprache beeinflusst.

**Halbsprachigkeit:** Die sogenannte „doppelte Halbsprachigkeit“ ist ein populärer Mythos, der auf einer Fehleinschätzung von Sprache und sprachlicher Vielfalt beruht. Er gibt eher die soziale Bewertung – genauer: Abwertung – eines bestimmten Sprachgebrauchs wieder als sprachliche oder grammatische Fakten. Das Aufwachsen mit zwei oder auch mehr Sprachen stellt kein Problem für Kinder dar. Mehrsprachige Kinder verhalten sich nicht wie „doppelt einsprachige“ Kinder. Sie haben ein besonderes Sprachprofil, bei dem die beiden Sprachen unterschiedliche Spezialisierungen haben können – etwa eine Sprache für den informellen und familiären Bereich, eine für den stärker formellen, öffentlichen Bereich. Die →Schulsprache, die auf dem →Standarddeutschen aufbaut, ist besonders nah am Sprachgebrauch der Mittelschicht. Kinder aus anderen sozialen Schichten, und zwar einsprachige ebenso wie mehrsprachige Kinder, schneiden daher z. B. in „Deutsch- Tests“ häufig schlechter ab. Es zeigt, dass ihre Kompetenzen in der Standardsprache der Schule noch gefördert werden müssen.

**Herkunftssprache:** Bezeichnet Herkunftssprache einen geopolitischen Bezug, so bleibt doch die Staatsbürgerschaft dabei unberücksichtigt. Sie sagt nichts über die Reihenfolge des Erwerbs und die Sprachkompetenz aus. Der Begriff scheint oft verwendet zu werden, um die Bezeichnung „mit Migrationshintergrund“ zu vermeiden, da bei vielen Autoren die Einsicht besteht, dass die Migration an sich kein aussagekräftiger Faktor für die Sprachentwicklung darstellt. Die Eigenarten der Herkunftssprache können sich in verschiedener Weise auf den Erwerb der Zielsprache auswirken. Zur Abgrenzung zum Begriff → Muttersprache, siehe dort.

**Herkunftssprachlicher Unterricht:** Herkunftssprachlicher Unterricht wird häufig synonym mit → muttersprachlicher Unterricht verwendet. Letzterer ist eigentlich nicht mehr der zeitgemäße Begriff, da mit dem muttersprachlichen Unterricht auf das Konzept der 70er Jahre angespielt wird. Die Installation von herkunftssprachlichem Unterricht steht auf der politischen Agenda einiger Bundesländer. In Baden-Württemberg sind es noch vielfach außerschulische Träger, wie Konsulate oder Kulturvereine, die diesen Unterricht durchführen.

**Heterogenität:** Die Lernenden werden als unterschiedlich betrachtet. Es werden differenzierende Modifikationen im Unterricht vorgenommen, um unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht zu werden. Unterschiede werden als Herausforderung betrachtet, der man sich stellen sollte.

**Homogenität:** Die Lernenden werden von ihrem Lernstand her als vergleichbar betrachtet und erhalten denselben Unterricht. Unterschiede werden nicht berücksichtigt.

**Hybridisierung:** Resultat von Kontakt und Austausch zwischen Kulturen (durch Handel, Krieg, Migration usw.). Elemente, die vormals verschiedenen kulturellen Formationen angehören, verschmelzen dabei miteinander.

**Individuelles Lernen:** Jeder Lernprozess ist ein individueller Vorgang. Das individualisierte Lernen nimmt die vorhandenen Kompetenzen des Lernenden in den Blick. Davon ausgehend werden individuelle Lernziele festgelegt. Die Lernprozesse werden strukturiert, indem überschaubare Teilziele benannt und verschiedene Arbeitsweisen ermöglicht werden. In ihrem Tempo bearbeiten Lernende Aufgaben, die ihrer Leistungsfähigkeit entsprechen. Individuelle Lernprozesse verlangen Zutrauen in die Eigenverantwortlichkeit der Lernenden, aber auch ein regelmäßiges Feedback.

**Integration:** Die Beibehaltung der ursprünglichen kulturellen Identität bei gleichzeitiger Herstellung positiver Beziehungen zur dominanten Gruppe. Die Bundesregierung formuliert, dass Integration ein wechselseitiger Prozess ist, an dem alle Teile der Gesellschaft aktiv beteiligt sind. Das Ziel von Integration ist es, Menschen mit Zuwanderungsgeschichte in Deutschland eine umfassende und gleichberechtigte Teilhabe in allen gesellschaftlichen Bereichen zu ermöglichen.

**Interkulturelle Bildung, interkulturelles Lernen:** Verschiedene Kulturen und ihre Sprache fassen die Welt nicht einfach nur in andere Worte, sondern sie transportieren in unterschiedlich starker Ausprägung auch andere Sichtweisen und Wertvorstellungen, z. B. durch Gestik, Mimik, die den unterschiedlichen Sprachen eigenen sprachlichen Bilder, Höflichkeitsformeln, Tempusgebrauch, Genuszuordnungen, etc. Diese Phänomene können Gegenstände des interkulturellen Lernens sein. Im schulischen Kontext wird mit dem Erwerb einer →Zweit- oder Fremdsprache nicht nur der Wortschatz, sondern werden die eigenen kulturell geprägten Haltungen und Perspektiven erweitert, eventuell verändert. Im Mittelpunkt einer Didaktik des interkulturellen Lernens steht der sich gegenseitig wertschätzende und konstruktive Umgang mit den heterogenen, auch kulturell geprägten Identitäten, die von den Lernenden individuell und unterschiedlich ausgebildet werden. Verbunden mit diesem Konzept ist auch die Erkenntnis, dass der Erwerb einer neuen Zielsprache und das Sich-Einlassen auf ungewohnte kulturelle Praktiken auf Grundlage und mit Unterstützung des sprachlichen und sozialen Wissens in der →Erstsprache erfolgt. Daher spielt die Auseinandersetzung mit kulturellen Prägungen eine wichtige Rolle, gerade im mehrsprachigen, interkulturellen DaZ-Unterricht.

Ziele der interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule sind:

- Kenntnisse über andere Kulturen erwerben
  - Sich der jeweiligen kulturellen Sozialisation und Lebenszusammenhänge bewusst werden
  - Unterschiedlichen Lebensformen und -orientierungen begegnen und sich mit ihnen auseinandersetzen
  - Ambiguitätstoleranz fördern: sich Ängste eingestehen und Spannungen aushalten
  - Vorurteile gegenüber Fremden und Fremdem wahr- und ernstnehmen
  - Das Anderssein von Anderen respektieren
  - Den eigenen Standpunkt reflektieren, kritisch prüfen und Verständnis für andere Standpunkte entwickeln
  - Konsens über gemeinsame Grundlagen für das Zusammenleben in der Gesellschaft bzw. in einem Staat finden
  - Konflikte, die aufgrund unterschiedlicher ethnischer, kultureller und religiöser Prägung und Lebenspraxis entstehen, friedlich austragen und durch gemeinsam vereinbarte Regeln beilegen können.
- Interkulturalität, → Diversity Management, → Didaktik der Mehrsprachigkeit

**Interkulturalität:** Interkulturalität wird durch interkulturelles Handeln (Kommunikation und Interaktion) zwischen Menschen, die je unterschiedlich kulturell geprägt sind, erzeugt. Dabei entstehen Interkulturen. Die Begegnung kann nachhaltig wirken und

zur Hybridisierung der beteiligten Kulturen beitragen oder bei anhaltendem kulturellem Austausch sogar zu → Transkulturalität führen.

**Kompetenzen:** Erlernbare, kognitiv verankerte Fähigkeiten und Fertigkeiten, die eine erfolgreiche Bewältigung bestimmter Anforderungssituationen ermöglichen. Der Begriff umfasst auch Interessen, Motivationen, Werthaltungen sowie soziale Bereitschaft. Kompetenzen sind demnach kognitive Dispositionen für erfolgreiche und verantwortliche Denkooperationen oder Handlungen.

**Konzeptionelle Mündlichkeit:** Konzeptionell mündliche Sprache zeichnet sich durch folgende Merkmale aus: Sie ist interaktiv-dialogisch, emotional und deiktisch, d. h. Verdeutlichungen können durch Rückfragen oder Zeigen erfolgen, aus diesem Grund müssen die Aussagen nicht präzise oder formell sein. Sie sind oft grammatisch fehlerhaft und satzlogisch einfach. Informations- und Beziehungsebene vermischen sich stark (→ BICS). Konzeptionell bedeutet, dass diese Sprache vom Konzept her auch mündlich bleibt, wenn man sie aufschreibt.

**Konzeptionelle Schriftlichkeit:** Der konzeptionell schriftlichen Sprache fehlt das unmittelbar vorhandene Gegenüber. Auch der Gegenstand, über den gesprochen wird, ist nicht präsent und somit können Unklarheiten auch nicht durch Zeigen behoben werden, sondern müssen durch Versprachlichung vermieden werden. Aus diesem Grund muss für eine gelungene Kommunikation in diesem Fall die Sprache so präzise gestaltet werden, dass der Inhalt der Sprachhandlung eindeutig vermittelt wird. Die Präzision benötigt eine grammatisch komplexe, sprachlich durch Fachterminologie präzise, formale Komposition, die der Abbildung des Gegenstandes gerecht wird. Im Vordergrund steht die Informationsvermittlung (→ CALP). Konzeptionell bedeutet, dass diese Sprache vom Konzept her auch schriftlich bleibt, wenn sie mündlich verwendet wird.

**Language Awareness-Ansatz:** Hier wird, oft spielerisch-kreativ, vergleichende Sprachbetrachtung betrieben. Ziel ist ein Sprachbewusstsein, das das explizite oder auch implizite strukturelle Wissen der Herkunftssprache berücksichtigt. Damit können die Strukturen der Zielsprache in das vorhandene sprachliche Netz integriert werden. Gestärkt werden dadurch die Einsichten in die Herkunftssprache und in die Zielsprache(n). So wird auch die Analysekompetenz gefördert und die Mehrsprachigkeit gestärkt. → Didaktik der Mehrsprachigkeit

**Mehrsprachigkeit:** Mehrsprachigkeit wird häufig synonym zu Zweisprachigkeit (→ DaZ) verwendet. Es soll damit zum Ausdruck kommen, dass die sprachlichen Erwerbsstrukturen nicht durch die Zahl der Sprachen beeinflusst werden. Tatsächlich gibt es weltweit viele Sprecherinnen und Sprecher, die mit mehreren Sprachen aufwachsen und leben oder diese im Verlauf ihres Lebens erwerben. Sie entsteht aus vielfältigen Situationen wie mehrsprachige Umgebungen (Länder mit mehreren Amts- oder Verkehrssprachen), Sprachunterricht oder durch Migration. Mehrsprachigkeit wird als Stärke des mehrsprachigen Individuums gesehen. Es bedeutet ein „Mehr“ an Sprach- und kultureller Kompetenz. Es geht also bei der Verwendung dieses Begriffs um einen Ausbau des Vorteils und nicht um die Behebung von Defiziten oder um eine geopolitische Diskriminierung von Zuwanderern. Häufig wird der Terminus verwendet, um soziologische und geopolitische Begriffe wie „mit Migrationshintergrund“ zu vermeiden, weil dessen Verbindung mit Sprachförderung nicht zentral ist.

**Migrationshintergrund:**

**Definition des Mikrozensus:**

Zu den Personen mit Migrationshintergrund gehören:

1. Alle in Deutschland lebenden Ausländerinnen und Ausländer.
2. Deutsche mit Migrationshintergrund:
  - Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler sowie Eingebürgerte,
  - Kinder von Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedlern sowie Eingebürgerten,
  - Kinder ausländischer Eltern, die bei der Geburt zusätzlich die deutsche Staatsbürgerschaft erhalten haben (nach der sogenannten „Ius-soli“-Regelung),

- Kinder mit einseitigem Migrationshintergrund, bei denen nur ein Elternteil Migrant ist,
  - Eingebürgerte nicht zugewanderte Ausländerinnen und Ausländer.
 Bei der Bestimmung des Migrationshintergrunds wird nur die Zuwanderung ab 1950 berücksichtigt.

**Definition der Kinder- und Jugendhilfestatistik:**

In den amtlichen Statistikbögen für Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege wird erfragt, ob mindestens ein Elternteil eines Kindes ausländischer Herkunft ist, unabhängig von der Staatsangehörigkeit. Zudem wird erfragt, ob in der Familie vorrangig deutsch oder nicht deutsch gesprochen wird.

**Definition der amtlichen Schulstatistik:**

Gemäß der für die Schulstatistik Anwendung findenden Definition der Kultusministerkonferenz haben Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund, wenn sie mindestens eines der folgenden Merkmale erfüllen:

- Keine deutsche Staatsangehörigkeit
- Nichtdeutsches Geburtsland
- Nichtdeutsche Verkehrssprache in der Familie bzw. im häuslichen Umfeld (auch wenn die Schülerin/ der Schüler die deutsche Sprache beherrscht).

**Definition im IQB-Ländervergleich zur Überprüfung der Bildungsstandards:**

Der Migrationshintergrund einer Schülerin/ eines Schülers wird über das Geburtsland der Eltern definiert. Dabei wird unterschieden, ob lediglich ein Elternteil oder beide Elternteile im Ausland geboren wurden.

**Fazit:** Der Begriff Migrationshintergrund ist nicht einheitlich definiert, der Vergleich von Zahlen deshalb als problematisch zu betrachten, wenn unterschiedliche Definitionen zugrunde liegen.

**Monolingualer Habitus:** Der monolinguale Habitus ist eine von Gogolin (1994) so bezeichnete Haltung traditioneller Nationalkulturen, die besagt, dass die ihnen angehörenden Individuen normalerweise einsprachig seien und das gesamte Leben in dieser Sprache stattzufinden habe. Damit zusammenhängend finde auch eine Abwertung von anderen Sprachen statt, die nicht als in die Nationalkultur gehörend gesehen und nicht als Verständigungssprachen akzeptiert würden.

**Multikulturalität:** Zusammenleben verschiedener Kulturen in einer staatlich organisierten Gesellschaft. Es wird zwischen verschiedenen Formen der Multikulturalität unterschieden, vor allem zwischen einer „statischen“ Variante, die ein bloßes „Nebeneinander“ bedeutet und einer „echten“ Variante, die ein „Miteinander“ der verschiedenen Kulturen impliziert.

**Muttersprache:** Mit dem Begriff Muttersprache wird verbunden, dass ein Mensch sich die Sprache seiner Mutter bzw. seiner Eltern von Anfang an aneignet und somit auch die höchste Sprachkompetenz darin erreichen kann. In diesem Fall decken sich Mutter- und Erstsprache. Muttersprache ist im Kontext gerade von mehrsprachigen Familien allerdings wenig aussagekräftig. Es stellt sich die Frage, welche – bei mehreren Sprachen in einer Familie – eigentlich die Muttersprache ist. Die Sprachen, die in der sprachlichen Umgebung die dominierende Rollen spielen, bewirken eine hohe Sprachkompetenz. das muss nicht die Muttersprache sein. Die Muttersprache ist in einer Umgebung, die z. B. eine Minderheitensprache diskriminiert, gerade bezüglich der Sprachkompetenz u. U. eher schwach ausgebildet.

**Muttersprachlicher Unterricht:** Muttersprachlicher Unterricht wird häufig synonym mit → herkunftssprachlichem Unterricht verwendet. Mit muttersprachlichem Unterricht wird ursprünglich ein Konzept der 1970er Jahre bezeichnet: „Gastarbeiterkinder“ sollten in ihrer „Heimatsprache“ unterrichtet werden, damit sie die fest eingeplante Rückkehr schulisch ohne Probleme bewältigen konnten. Der muttersprachliche Unterricht war also nicht im Sinne der Förderung einer Mehrsprachigkeit oder im Rahmen der Integration gedacht. Dennoch wird der Begriff noch vielfach benutzt, heute allerdings stärker unter der Prämisse der Integration und Stärkung der Sprachkompetenz.

**ndH-Lerner:** Der Begriff Lerner nichtdeutscher → Herkunftssprache wird häufig synonym zu Kinder und Jugendliche mit → Migrationshintergrund verwendet.

**Progression:** Die Progression beschreibt in der Didaktik und Methodik des Fremdsprachenlernens den Verlauf des geplanten Lernprozesses. Die Abfolge einzelner Lernschritte innerhalb eines zeitlichen Rahmens wird darunter verstanden. Die Abfolge einzelner Lernschritte wird nach begründeten Kriterien festgelegt, um ein möglichst effizientes Erlernen der Fremdsprache zu ermöglichen. Weiterhin sollen Progressionsleisten die → individuellen Lernvoraussetzungen der Lernenden berücksichtigen. Zentrale Bereiche sind die Grammatik- und die Wortschatzprogression. Beim DaZ-Unterricht stößt die Orientierung an einer vorgegebenen Progression mit Blick auf die → Heterogenität in den Lerngruppen an Grenzen.

**Scaffolding:** Dieses in der Zweitsprachendidaktik verwendete Konzept orientiert sich an Beobachtungen zur intuitiven elterlichen Didaktik, die ein Anpassen der sprachlichen Komplexität der Äußerungen der Eltern an die Kompetenzen des Kindes beinhaltet. Für den Unterricht bedeutet ein *scaffold* ein „Baugerüst“, das so viel Hilfe anbietet, wie der Lernende unbedingt braucht, um eine Aufgabe selbständig bearbeiten zu können. Dies kann zunächst auf der mündlichen Ebene geschehen, die ihm geläufig ist, z. B. in Gesprächsrunden oder Arbeitsgruppen. Auch die Bereitstellung von Orientierungsgrundlagen in Form von Anleitungen, Denkanstößen, fachsprachliche Wendungen, Begriffen und anderen Hilfestellungen können als *scaffold* dienen. Sobald Lernende fähig sind, Aufgaben eigenständig zu bearbeiten, wird das „Gerüst“ schrittweise wieder entfernt.

**Schulsprache:** Schulsprache ist Teil der → Bildungssprache und gehört ausschließlich in die Schule. Diese benutzt hauptsächlich eine eigene Terminologie, z. B. Vor- und Zwischenstufen zur Entwicklung von Fachtermini der Bildungssprache (Namenwort, Teiler), eigene Textgattungen und Arbeitsformen, die sprachliche Anforderungen aufweisen, die nach und außerhalb der Schule so nicht relevant sind.

**Seiteneinsteiger:** Als Seiteneinsteiger werden in der Fachliteratur häufig Lernende ohne Deutschkenntnisse bezeichnet, die aber bereits in ihrem Herkunftsland schulisch sozialisiert sind. Sie durchlaufen das deutsche Schulsystem nicht vollständig, sondern werden alters- und lernstandsgemäß in die Regelschule eingegliedert. Häufig ist damit der Besuch einer Vorbereitungsklasse (VKL) über eine gewisse Zeit verbunden. Gerade ältere Schülerinnen und Schüler, die bis dahin ihre Schule erfolgreich besucht haben, holen aufgrund ihrer bildungssprachlichen Kenntnisse der Erstsprache und der Lernerfahrung meist schnell auf.

**Sprachaneignung:** Der Begriff Sprachaneignung wird in Fachpublikationen benutzt, um deutlich zu machen, dass die Entwicklung von sprachlichen Fähigkeiten ein komplexer sozialer Prozess innerhalb der Gesamtentwicklung ist und nicht nur ein struktureller und lexikalischer (→ Spracherwerb). Sprachaneignung und Handlungskompetenz entwickeln sich in Abhängigkeit voneinander und sind nicht voneinander zu trennen. Für die Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen macht das einen enormen Unterschied: weg von der ausschließlichen Arbeit an formalen Übungen zur Grammatik und zum Wortschatz, hin zum Lernen in lebensweltlich relevanten, komplexen Situationen.

**Sprachbad:** Eine wichtige Säule des sprachlichen Lernens und der Sprachförderung ist das Sprachbad (auch Immersionsmethode genannt). Durch anregenden, qualitativ hohen und intensiven Kontakt mit der Zielsprache „tauchen“ die Lernenden in die Sprache ein. Diesem Angebot können sie entnehmen, was für eine optimale Entwicklung ihrer Sprachkompetenz wichtig ist. Es handelt sich um die Schaffung einer Lernumgebung, die einer natürlichen Sprachaneignung der Erstsprache(n) nahe kommt.

**Sprachbildung:** Sprachbildung und Sprachförderung werden häufig synonym verwendet. Eine sinnvolle Abgrenzung entsteht dann, wenn der Begriff Sprachbildung weiter gefasst verwendet wird. Dann ist nicht nur die individuelle Sprachfördersituation

damit gemeint. Vielmehr geht es um Bildung, die in der Vermittlung ihrer Ziele immer auch die Sprache bewusst mitdenkt. So wird allen Lernenden Sprachbildung mit dem Ziel der Beherrschung von → Bildungssprache angeboten. Einen Bedarf an genereller, für alle zugängliche Sprachbildung muss im Kontext der angestrebten Bildungsgerechtigkeit gesehen werden. Eine erfolgreiche und verantwortliche Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen ist nur durch sichere Sprachbeherrschung möglich.

**Spracherwerb:** In den meisten Publikationen wird der Begriff Spracherwerb ganz allgemein für Entwicklungen im sprachlichen Bereich verwendet, genauer bezeichnet dann z. B. als frühkindlicher Spracherwerb oder auch als Zweit- oder Fremdspracherwerb. Die Abgrenzung vor allem zu → Sprachaneignung ist nicht deutlich, beide Begriffe werden teilweise synonym verwendet. Der Fokus beim Spracherwerb liegt jedoch zum einen oft auf Sprachentwicklungsstufen, also auf dem gestaffelten Erwerb sprachlichen Könnens (Wortschatz, Grammatik, Pragmatik). Zum anderen geht es beim Spracherwerb um selbstgesteuerte, in einem anregenden Umfeld automatisch ablaufende Prozesse.  
→ Sprachaneignung, → Sprachenlernen

**Sprachförderbedarf:** Sprachförderung in Schulen soll idealerweise einsetzen, wenn aufgrund von Sprachstandserhebung deutlich wird, dass Kinder und Jugendliche einen Nachholbedarf auf bestimmten sprachlichen Gebieten haben. Dieser wird dann gezielt durch die Arbeit mit einem individuellen Förderplan und individueller Unterstützung aufgeholt.

Im Zentrum der baden-württembergischen Verwaltungsvorschrift „Grundsätze zum Unterricht für Kinder und Jugendliche mit Sprachförderbedarf an allgemein bildenden und beruflichen Schulen“ aus dem Jahr 2008, die zum Zeitpunkt des Erscheinens dieser Handreichung gültig ist, stehen Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund und deren Integration durch Sprachförderung. Diese Gruppe deckt sich im schulischen Kontext jedoch nicht vollkommen mit der realen Zielgruppe des Sprachförderbedarfs. Viele einsprachig deutsche Schülerinnen und Schüler haben ebenfalls einen deutlichen Sprachförderbedarf, teilweise auf denselben Gebieten wie die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Der Sprachförderbedarf entspringt also nicht dem Migrationshintergrund oder der Mehrsprachigkeit, sondern weist eher auf ein zunehmend ärmeres sprachliches Umfeld der Lernenden hin, die dem dargebotenen, weniger vielfältigen Sprachmaterial nicht mehr entnehmen können, als ihnen geboten wird. Ein Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status der Familie und Bildungsferne ist anzunehmen, weil umgekehrt viele mehrsprachige Kinder und Jugendliche aus bildungsnahem Umfeld schulisch erfolgreich sind.

**Sprachförderung:** Sprachförderung findet im schulischen Rahmen in sprachförderlichen Maßnahmen statt, die von den Schulen angeboten werden. Sie sollte idealerweise individuell nach → Sprachstandserhebung und Förderplanerstellung erfolgen. Man kann zwischen additiven (z. B. vom einstündigen Deutschförderunterricht bis hin zur VKL) und integrierten Maßnahmen (sprachsensibler Fachunterricht, Integrationsphasen in VKLs) unterscheiden.

**Sprachlernen:** Hier handelt es sich um eine z. B. durch Schulunterricht vermittelte Sprachkompetenz, etwa beim Fremdsprachenunterricht. Ein bewusst gesteuerter, planvoller Erwerb einer Sprache wird hier vom mehr oder minder ungesteuerten Erwerb oder der Aneignung (→ DaZ) abgegrenzt.

**Sprachsensibler Fachunterricht:** Josef Leisen versteht das Konzept als Fachunterricht mit dem Blick auf die Sprache und durchaus als Sprachförderung im Fach. Grundlage ist die Einsicht, dass Fachkompetenz durch das Medium der deutschen Sprache (vgl. → durchgängige Sprachbildung) vermittelt wird. Folglich sei Fach- und Sprachlernen nicht voneinander zu trennen und somit in Verantwortung der Fachlehrkraft. Ziel ist es, das bildungssprachliche Niveau zu meistern um den Schulerfolg zu sichern. Im sprachsensiblen Fachunterricht werden die Schülerinnen und Schülern in-

dividuell nach Sprachstand darin unterstützt, die sprachlichen Hürden von Fachsprache zu überwinden (→ Scaffolding), damit sprachliche Hindernisse dem fachlichen Kompetenz- und Wissenserwerb nicht im Wege stehen. Neben anfänglicher Vereinfachung von Sprachmaterial werden vor allem die Beherrschung sprachlicher Besonderheiten von Fachsprachen wie z. B. Fachvokabular oder Möglichkeiten der unpersönlichen Ausdrucksweise vermittelt. Hilfsmittel können Wörterbücher, Begriffslisten, Satzmuster, Strukturvorgaben, Visualisierungen usw. sein.

**Sprachstandserhebung:** Der Sprachstandserhebung liegen Erkenntnisse über den frühkindlichen Spracherwerb zugrunde, der in der Regel immer gleich abläuft (vgl. TRACY: „Meilensteine“ und GRIEßHABER: „Profilstufen“). Somit können sprachliche Äußerungen in die Abfolge der Erwerbsstufen eingeordnet und Diskrepanzen festgestellt werden. Für Sprachstandserhebungen in den weiterführenden Schulen ist ein solches Instrumentarium allerdings häufig nicht mehr anwendbar. Die Grundlagen sind nämlich, von → Seiteneinsteigern abgesehen, bereits erworben und die weitere Entwicklung ist zu komplex für modellhafte Beschreibungen. Das Sprachbeherrschungsniveau wird hier eher durch informelle Verfahren ermittelt (Niveaubeschreibungen, prozessbezogene Beobachtungen).

**Standardsprache:** Die Standardsprache ist die als Norm gesetzte Sprache, die durch Institutionen überwacht und eventuell korrigiert wird und die in Publikationen dieser Institutionen nachschlagbar ist. Sie wird häufig synonym mit Hochsprache und Schriftsprache gebraucht. Letzterer Begriff zeigt auch den schriftsprachlichen Kontext der Standardsprache, im Gegensatz zur → konzeptionellen Mündlichkeit der → Alltagssprache.

**Transkulturalität:** Extremform von Hybridisierungsprozessen. Diese Form von Kultur zeichnet sich dadurch aus, dass „sie durch die traditionellen Kulturgrenzen wie selbstverständlich hindurchgeht“.

**Zweitsprache (L2):** Eine Zweitsprache (L2) wird zunächst wie die Erstsprache ungesteuert angeeignet. Der Begriff Zweitsprache ist neutral und drückt nicht aus, in welchem sozialen und kulturellen Kontext die Zweitsprache steht. Bei Kindern und Jugendlichen tritt im schulischen Kontext bei Bedarf (→ DaZ) ein gesteuerter Spracherwerb hinzu, der die Erstsprache (L1) und die Kenntnisse in der Zweitsprache mit einbezieht. Der Bedarf entsteht aber nur, wenn die Zweitsprache die dominante Sprache der Mehrheitsgesellschaft ist, von deren Beherrschung sozialer Erfolg abhängt.

**Zweitspracherwerb, Hypothesen:** Wie eine zweite oder mehrere Sprachen gelernt werden, wird durch verschiedene Hypothesen versucht zu erklären. Diese basieren auf unterschiedlichen Lerntheorien und schließen sich teilweise gegenseitig aus. Auch das Verhältnis zwischen Erst- und Zweitspracherwerb wird dabei berücksichtigt. Die **Interdependenzhypothese** geht zunächst davon aus, dass sich eine Zweitsprache auf der Grundlage einer intakten Erstsprache entwickelt. Inzwischen wird aber davon ausgegangen, dass ein Transfer von →CALP-Fähigkeiten in beide Richtungen möglich ist. Entscheidend ist, dass die Kompetenzen in der Erstsprache überhaupt ausgebildet sind. Dadurch wird eine parallele Förderung beider Sprachen ermöglicht. Die **Kontrastivhypothese** geht davon aus, dass beim Erlernen einer zweiten Sprache Eigenschaften und Strukturen der Erstsprache auf die der Zweitsprache übertragen werden. Je ähnlicher sie sich sind, desto einfacher der Erwerb. Die **Identitätshypothese** besagt das ziemlich Gegenteil. Der Erwerb verschiedener Sprachen erfolgt in vergleichbaren Gesetzmäßigkeiten, unabhängig von der Sprache, die gelernt wird. Die **Interlanguagehypothese** geht von einer entwicklungsbedingt notwendigen Zwischensprache (Interlanguage) auf dem Weg zur Zielsprache aus. Es handelt sich also um einen kreativen, vom Lernenden gestalteten Aneignungsprozess. Unterricht wird dementsprechend differenziert und → individuell gestaltet. Zwischenstadien in der sprachlichen Entwicklung werden als Lernleistung gesehen und zu nutzen versucht. Weitere Hypothesen sind über die o. g. hinaus ebenfalls miteinander verbunden oder bauen aufeinander auf.

## Quellen

- Barkowski, H., Krumm, H.-J.: Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen, Basel 2010.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge: Unsere Integrationsarbeit. Nürnberg 2014.
- Comry, B., Gabriel, C., Gogolin, I., Krifka, M., Tomasello, M.; Wiese, H. und Zimmermann, M.: Die sogenannte „Doppelte Halbsprachigkeit“: eine sprachwissenschaftliche Stellungnahme. [www.uni-potdam.de/fileadmin/projects/svm/pdf/DoppelteHalbsprachigkeit\\_Stellungnahme.pdf](http://www.uni-potdam.de/fileadmin/projects/svm/pdf/DoppelteHalbsprachigkeit_Stellungnahme.pdf), abgerufen am 10.02.2016.
- Cummins, J.: Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49/79, S. 222-251.
- Ehlich, K. : Sprach(en)aneignung – mehr als Vokabeln und Sätze. [www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprach\\_en\\_aneignung\\_-\\_mehr\\_als\\_vokabeln\\_und\\_s\\_tze.pdf](http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprach_en_aneignung_-_mehr_als_vokabeln_und_s_tze.pdf), abgerufen am 15.08.2016.
- Erll, A., Gymnich, M.: Interkulturelle Kompetenzen. Stuttgart 2014.
- Gogolin, I.: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster 1994.
- Gogolin, I., Dirim, I.; Klinger, T., Lange, I., Lengyel, D., Michel, U., Neumann, U., Reich, H., Roth, H.-J. und Schwippert, K.: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. FÖRMIG – Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Münster, New York 2011.
- Grießhaber, W.: Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse. <http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf>, abgerufen am 11.02.2016.
- Heilmann, B., Grießhaber, W. (Hrsg.): Diagnostik und Förderung – leicht gemacht. Das Praxishandbuch. Stuttgart 2012.
- Jeuk, S.: Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Stuttgart 2010.
- Krifka, M, Blaszczyk, J., Leßmöllmann, A., Meinunger, A., Stiebels, B, Tracy, R. und Trukenbrodt, H: Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler. Berlin, Heidelberg 2014.
- Kultusministerkonferenz (KMK): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Berlin 1996; Fassung vom 5.12.2013.
- Landesinstitut für Schulentwicklung und Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hrsg.): Bildungsberichterstattung 2015. Bildung in Baden-Württemberg. Stuttgart 2015, S. 387 ff.
- Landesinstitut für Schulentwicklung: Lernen im Fokus der Kompetenzorientierung. Individuelles Fördern in der Schule durch Beobachten – Beschreiben – Bewerten – Begleiten. Stuttgart 2009.
- Landesinstitut für Schulentwicklung: Lern- und Entwicklungsschritte im Blick. Individuelles Fordern und Fördern in der Grundschule. Stuttgart (i. E. 2016).
- Leisen, J.: Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Stuttgart 2013.
- Röhner, C., Hövelbrinks, B. (Hrsg.): Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Weinheim, Basel 2013.
- Rösch, H.: Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Berlin 2011.
- Sliwka, A.: Familie im Fokus. Bonn 2015. [www.bildung-und-begabung.de/veranstaltungen/perspektive-begabung-2015](http://www.bildung-und-begabung.de/veranstaltungen/perspektive-begabung-2015), abgerufen am 8.12.2015.
- Tracy, R.: Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen 2008.

Welsch, W.: Transkulturalität. In Institut für Auslandsbeziehungen (Hrsg.): *Kulturaustausch*, 45. Jg. Schwerpunktthema Migration und Kultureller Wandel. Stuttgart 1995.

## 10 Anhang

### 10.1 Feldermodell

In dieser Handreichung wird an verschiedenen Stellen auf das sog. Feldermodell zurückgegriffen. Es bietet eine Matrix, die immer angewendet werden kann, um den Schülerinnen und Schülern Syntax schnell zu verdeutlichen. Die Felder sind Positionen in einem Satz, deren Besetzung nicht beliebig ist, sondern Konstanten aufweist, die mit diesem Modell besonders deutlich werden. Dabei ist die klassische Satzgliedlehre mit ihren Benennungen zunächst zweitrangig. Sie ist zugleich eine Reflexionshilfe, wenn man Satzstellungsvarianten und die eventuell damit verbundenen Bedeutungsveränderungen vergleichen will. Man kann die Felder etwa auf einer Folie im Unterricht immer wieder verwenden und mit aktuellen Satzbeispielen füllen und daran zeigen, wie ein Satz regelgerecht aufgebaut werden kann.

29

**Feldermodell der deutschen Syntax**

Vorfeld	linke Satzklammer	Mittelfeld	rechte Satzklammer	Nachfeld
Ötzi <u>einen Bogen</u>	<u>hat</u> gehabt	mit 14 Pfeilen.		
Ötzi	<u>hat</u>	einen Bogen mit 14 Pfeilen	<u>gehabt.</u>	
<sup>ist ..</sup> <u>hat</u> Ötzi	<sup>erfroren</sup> <u>erfrier</u> t	<sup>der</sup> in Nacht.		
Ötzi	<u>ist</u>	in der Nacht	<u>erfroren,</u>	verletzt war
<u>Weil</u>	<u>ist</u>	(verletzt!) er krank.		
	<u>weil</u>	er krank	(war!) <u>ist.</u>	
				weil er <u>krank</u> ist.

Feldermodell aus dem Geschichtsunterricht (Quelle: N. Stein)

Die Einführung dieses Modells kann nicht Sache des Fachunterrichts sein und muss im Deutschunterricht erfolgen.

### Die Position der Satzglieder im Feldermodell: Satzklammer

Was die Positionen der Satzglieder betrifft, gibt es bei aller Flexibilität in der deutschen Sprache eine Eigenart und eine wichtige Konstante und das ist die Position des Verbs (als Satzglied das Prädikat). Danach sortieren sich alle anderen Elemente in umliegende Felder:

Vorfeld	linke Satzklammer	Mittelfeld	rechte Satzklammer
Der neue Bagger	<b>schaufelt</b>	aus der Baugrube in 10 Minuten 13 m <sup>3</sup> Erde.	(nicht besetzt)

Das Phänomen der trennbaren Verben und Konstruktionen mit Hilfs- oder Modalverben führen sehr oft zu einer Zweiteiligkeit des Prädikats, sodass eine Satzklammer entsteht, also der verbale Anteil eines Satzes an zweiter und letzter Stelle auftaucht. Dieses Charakteristikum wird durch die visuelle Darstellung im Feldermodell für den Lerner schnell augenfällig:

Vorfeld	linke Satzklammer	Mittelfeld	rechte Satzklammer
Der neue Bagger	<b>hebt</b>	aus der Baugrube in 10 Minuten 13 m <sup>3</sup> Erde	<b>aus.</b>
Der neue Bagger	<b>kann</b>	aus der Baugrube in 10 Minuten 13 m <sup>3</sup> Erde	<b>ausheben.</b>
Der Bagger	<b>hat</b>	in 10 Minuten 13 m <sup>3</sup> Erde aus der Baugrube	<b>ausgehoben.</b>
Wenn man den alten Bagger genommen hätte,	<b>wäre</b>	man nicht	<b>fertiggeworden.</b>
Was	<b>hebt</b>	der Bagger aus der Baugrube	<b>aus?</b>
Wieviel Erde	<b>hebt</b>	der Bagger aus der Baugrube	<b>aus?</b>

### Die Position der Satzglieder im Feldermodell: Verbstellung

Bei den Beispielsätzen oben kann man sehen, dass das finite Verb bei allen an zweiter Stelle steht, der infinite Bestandteil des Prädikats oder das getrennte Präfix an letzter. Deswegen spricht man auch von der V/2-Stellung, der Verbzweitstellung, und der deutschen Sprache als V/2-Sprache, weil diese Struktur die allermeisten Äußerungen (Kernsätze) beschreibt.

Der neue Bagger aus der Baugrube	<b>hebt</b>	in 10 Minuten 13 m <sup>3</sup> Erde	<b>aus.</b>
----------------------------------	-------------	--------------------------------------	-------------

Der Satz im letzten Beispiel, in dem ein Glied aus dem Mittelfeld zusätzlich ins Vorfeld gezogen wird, vergrößert nicht, wie man denken könnte, die Anzahl der Satzglieder im Vorfeld, was so nicht möglich ist. Vielmehr bekommt das Satzglied in dieser Form im Vorfeld eine andere Bedeutung, weil diese adverbiale Bestimmung aus dem Mittelfeld dort als Attribut nur Teil des Satzgliedes (des Subjekts) wird. Es sagt aus, woher der Bagger kommt (aus der Baugrube) und nicht mehr, wo die Erde ausgehoben wird (adverbiale Bestimmung des Ortes).

Die Zweitstellung des Verbs und die Satzklammer sind anfänglich für Lerner aus nicht V/2-Sprachen problematisch. Eventuell steht das finite Verb in der Erstsprache an einem anderen Ort, z. B. im Türkischen am Ende; oder es gibt dort keine trennbaren Verben; oder die Modalität wird durch Endungen oder adverbial umgesetzt und nicht durch ein eigenes Modalverb; oder Modalverb bzw. Hilfsverb und Vollverb stehen beieinander, wie oft im englischen Aussagesatz (*The digger can excavate 3 m<sup>3</sup> of soil in 10 minutes.* oder: *The digger has excavated 3 m<sup>3</sup> of soil in 10 minutes.*).

Durch das häufige Vorkommen wird die V/2-Struktur zwar im Erwerbsprozess bald bewältigt. Es kommt aber u. U. zur Überverwendung dieser V/2-Struktur auch bei anderen Satzarten, z. B. beim Nebensatz, bei der Frage ohne Fragewort und beim Befehlssatz, bei denen man ebenfalls von einer Satzklammer spricht, die jedoch keine Verbzweitstellung aufweisen:

Teofila: „*Wenn kommt der Tyrann an die Macht, er macht alles ganz allein.*“  
 Manuel: „Uns les *laut* das vor!“

**Feldermodell: Nebensätze**

Ein durch eine Konjunktion oder ein Pronomen eingeleiteter Nebensatz, der, wenn man den vollständigen Satz betrachtet, meist entweder im Vor- oder im Nachfeld steht, wird selbst folgendermaßen in Felder eingeteilt:

„Der neue Bagger hebt in 10 Minuten 13 m<sup>3</sup> Erde aus der Baugrube,...(Nebensatz).“ :

Nachfeld			
Vorfeld	linke Satzklammer	Mittelfeld	rechte Satzklammer
(nicht besetzt)	wohingegen	der alte (, der sechs Stunden dort im Einsatz war,) nur 45 m <sup>3</sup>	<b>ausheben konnte.</b>
(nicht besetzt)	der	sechs Stunden dort im Einsatz	<b>war.</b>

Hier bildet das den Nebensatz einleitende Wort (Pronomen, Konjunktion) die linke Satzklammer, der Verbkomplex (das finite und eventuell infinite Verb) in Verbendstellung oder Verbletzstellung (V/L-Stellung) die rechte Satzklammer.

**Fragesatz und Befehlssatz:**

Vorfeld	linke Satzklammer	Mittelfeld	rechte Satzklammer
(nicht besetzt)	<b>Hat</b>	der Bagger weniger als 60 m <sup>3</sup> Erde	<b>ausgehoben?</b>
(nicht besetzt)	Lies	den folgenden Text genau	<b>durch!</b>

Nebensätze weisen also eine V/L-Stellung auf, Fragen und Imperativsätze eine V/1-Stellung. Liegt keine V/2-Stellung vor, dann ist folglich das Vorfeld nicht besetzt.

### Die Position der Satzglieder im Feldermodell: Die Felder

Hier finden Sie zusammengefasst die für die Felder gültigen Aussagen, die schon getroffen wurden, und weitere:

#### Vorfeld:

- In der Regel ist das Vorfeld nur mit einem Satzglied oder einem satzgliedwertigen Nebensatz gefüllt, woraus sich ja die Verbzweitstellung von Kernsätzen ergibt.
- Nebensätze mit einleitender Konjunktion oder Pronomen (Spannsätze), Fragen ohne Fragewort und Befehlssätze (Stirnsätze) haben kein Vorfeld.
- Daraus folgt: Liegt keine V/2-Stellung vor, dann ist das Vorfeld nicht besetzt.

#### Linke Satzklammer:

- Sie enthält beim Kernsatz, der W-Frage und beim Befehlssatz das finite Verbelement des Prädikats.
- Sie enthält beim Nebensatz die unterordnende einleitende Konjunktion bzw. das Pronomen.
- Sie ist immer besetzt.

#### Mittelfeld:

- Im Mittelfeld können alle Satzglieder stehen, die nicht schon im Vorfeld stehen.
- Es gibt noch weitere Bedingungen für die Abfolge von Subjekt, Dativobjekt und Akkusativobjekt, die aber als Erklärungen für die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I wenig hilfreich sind. Hier bewirken das Beispiel und die Menge der Sätze die Einprägsamkeit der Struktur und nicht die haarkleine Erklärung.

#### Rechte Satzklammer:

- Sie ist nur gefüllt, wenn das Prädikat zweiteilig ist: bei der Kombination von Modalverb/Hilfsverb und Vollverb oder bei trennbaren Verben.
- Sie enthält beim Hauptsatz das infinite Verbelement des mehrteiligen Prädikats oder das Verbalpräfix des trennbaren Verbs.
- Sie enthält beim Nebensatz den Verbkomplex, also beim mehrteiligen Prädikat beide, finite und infinite, Verbformen.

**Nachfeld:**

- Es befindet sich außerhalb der Satzklammer, weshalb man davon spricht, dass Satzglieder und Nebensätze, dorthin (meist aus dem Mittelfeld oder Vorfeld) ausgelagert werden. Dies dient der Übersichtlichkeit vor allem bei längeren Nebensätzen.
- Subjekt, Objekte, Adverbialbestimmungen, Modalpartikel können im Allgemeinen nicht im Nachfeld stehen.

Lernende profitieren, was die Satzstellung im Deutschen betrifft, von diesem überschaubaren Modell.

Es geht in der konkreten Sprachfördersituation nicht um die Vermittlung der Theorie des Feldermodells vor der Anwendung, sondern um die kontinuierliche und reflektierte Erfahrung der Stellung der syntaktischen Funktionselemente mithilfe der Tabelle, sodass eine implizite Theorie entsteht.

Mit dieser Matrix können Lernende Satzmuster üben und sie als Satzbaukasten verwenden, indem sie verschiedene Bestandteile an verschiedenen Stellen ausprobieren und so Erfahrung und immer mehr Gefühl für die richtige Position bekommen und somit den gleichen Sachverhalt in mehreren Anordnungen verstehen.

In einem weiteren Schritt können aber auch gerade Feinheiten in der Bedeutungsveränderung erfasst werden, die durch Umstellen erreicht werden.

Sowohl im Deutsch- als auch vergleichend im Fremdsprachenunterricht können Sprachreflexionsphasen hiermit veranschaulicht werden, z. B. die Unterschiede zwischen dem strengen SPO-Aufbau im Englischen und der Verbzweitstellung im Deutschen, wo SPO nur eine mögliche Satzstellung unter vielen ist.

**Quellen**

s. Kapitel 3.2

## 10.2 Übersicht Materialien der Begleit-CD

### Zusatzmaterialien

- „Viele Sprachen – eine Schule. Zielsprache Deutsch in allen Fächern der Sekundarstufe I“ Gesamtdatei
- Artikel: Zweitspracherwerb unter Migrationsbedingungen (S. Jeuk)
- Artikel: Grammatische Progression Zweitspracherwerb (S. Jeuk)

### Zusatzmaterialien zu den einzelnen Kapiteln

- 3.2 Sprachliches Rüstzeug: Ausführlicher Text, Aufstellung Fugenelemente, Aufstellung Genuszuordnung, Liste Konsonantenhäufungen, Liste Wechselpräpositionen
- 4.1 Kooperative Lernformen: Methoden zur Vorbereitung kooperativer Lernformen, Beispiel Placemat, Beispiel Zielscheibe
- 4.2 Lesen und Schreiben in allen Fächern: Methoden, Unterrichtsmaterialien
- 4.3 Wortschatzarbeit mit Hilfe von Mnemotechniken: Historischer Exkurs, Wortkarten für Schlüsselwortmethode in Albanisch, Bosnisch, Englisch, Griechisch und Türkisch
- 5.1 Sprachsensibler Geschichtsunterricht: 5-Schritt-Lesemethode, Analyse eines Schulbuchtextes, Reziprokes Lesen, Textüberarbeitungshilfe, Vorschlag für ein Planungsraster
- 5.2 Sprachkompetenz im Fach Bildende Kunst: Bilddiktat
- 5.3 Sprachsensibler Mathematikunterricht: Arbeitsblatt, Auftragskärtchen, Impulskarten, Sprachkarten Kreiskonstruktion, Suchsel (m. Lösung), Tafelbild
- 5.4 Sprachsensibler Biologieunterricht: Arbeitsblätter, Advance Organizer, Wortkarten, Arbeitshilfe „Sprachliche Modellierungstechniken“
- 5.5 Diagnostik Werkzeugkoffer: Beobachtungsbögen, Profilbogen