

Anregungen zu Deutsch als Zweitsprache im Unterricht



Begrifflichkeiten, Zielsetzung, didaktische
und methodische Grundüberlegungen

Angela Guadatiello und Rebecca Schuler



Landeshauptstadt
München

Sozialreferat

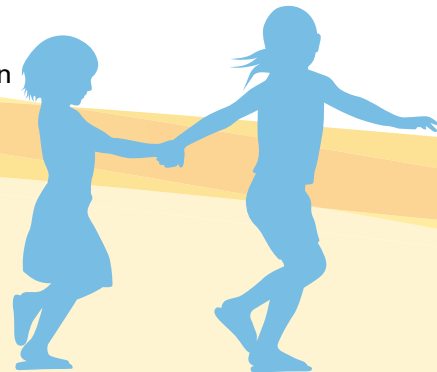
Stelle für
interkulturelle Arbeit



münchen lebt **vielfalt**

Inhalt

	Zielsetzung	4
1	Begrifflichkeiten	7
	1.1 Deutsch als Zweitsprache – Deutsch als Fremdsprache	7
	1.2 Muttersprache / Erstsprache / Herkunftssprache – Bedeutung und Abgrenzung	8
	1.3 Fremdspracherwerb / Erstspracherwerb / Zweitspracherwerb: Was ist was?	8
2	Bildungssprache Deutsch im Spannungsfeld des Zweitspracherwerbs	11
	2.1 Sprache als Medium zur Wissensvermittlung und Sprache als Wissensgegenstand	11
	2.2 Durchgängige Sprachbildung – Allgemein- versus Bildungssprache	12
3	DaZ-Inhalte im Schlaglicht	15
	3.1 Integrativer DaZ-Unterricht	15
	3.2 Die Vermittlung von Operatoren, Textarten und Textprozeduren	16



4	Methodische Grundlagen	18
4.1	Förderung der Textkompetenz in Deutsch als Zweitsprache	18
4.2	Förderung der Schreibkompetenz in Deutsch als Zweitsprache	23
4.2.1	Ausbildung metakognitiver Strategien	23
4.2.2	Übung des Verfassens von Texten in kleinen Schritten	23
4.2.3	Umgang mit erstsprachlich basierten Text- und Argumentationsmustern	24
4.2.4	Besprechung und Überarbeitung von Texten	24
4.2.5	Förderung eines verstärkten Einsatzes von Schreiben im Fachunterricht	25
4.3	Förderung der Bildungssprache im Mündlichen: Scaffolding	26
4.4	Induktives und deduktives Vorgehen bei der methodisch-didaktischen Aufbereitung	29
4.5	Fehleranalyse im DaZ-Unterricht	31
4.6	Fehlerkorrektur – aber richtig!	33
4.7	Kontrastives Vorgehen bei der Fehleranalyse	34
	Schlussbemerkung	35
	Literatur	36

Zielsetzung

Die vorliegende Broschüre ist im Rahmen des Förder- und Beratungsprogramms „Schule für Alle“ entstanden. „Schule für Alle“ wird in Kooperation mit mehreren universitären und kommunalen Partnern umgesetzt und umfasst drei Teilbereiche und Schwerpunkte. 2015 sind Bausteine zur Förderung von Heterogenität und Diversität in Ausbildung (Lehramt, Soziale Arbeit) und Schule sowie zur Weiterentwicklung der Lehre in diesen Bereichen hinzugekommen. Diese Bausteine werden von Mitte 2015 bis Mitte 2018 vom Asyl-, Migrations- und Integrationsfonds (AMIF) gefördert und kofinanziert. Dadurch können neue Angebote und Module entwickelt und Veränderungsprozesse angestoßen, zudem Veranstaltungen und Handreichungen zu den verschiedenen Fragestellungen und Themen in dem Kontext realisiert werden.

„Schule für Alle“ hat sich zum Ziel gesetzt, den Umgang mit Heterogenität, Diversität und sprachlicher Vielfalt in

der Institution Schule und in der Lehrerbildung sowohl auf struktureller als auch personaler Ebene zu fördern. Obwohl Vielfalt und Diversität in allen Bereichen der Gesellschaft Normalität sind und die Schülerschaft heterogen ist, finden die oben genannten Themen und Inhalte noch zu wenig Berücksichtigung in der Ausbildung und in den Bildungseinrichtungen. An vielen allgemeinbildenden und beruflichen Schulen stellen die Zweitsprachenlernerinnen und -lerner nicht die Minderheit dar, sondern bilden eine Gruppe mit spezifischen Bildungsprofilen und Bedürfnissen. Für viele von ihnen birgt die schulische Bildungssprache eine Herausforderung.

Zur Professionalisierung im Umgang mit kultureller und sprachlicher Heterogenität im Klassenzimmer entwickeln die an „Schule für Alle“ beteiligten Institutionen neue Lehrveranstaltungen und Module, die sich dem Thema aus unterschiedlichen Perspektiven annähern. Im Rahmen der Deutschdidaktik stehen online-Seminare zur theoretischen Begleitung der Studierenden zur Verfügung, die DaZ-spezifische Themen fokussieren (z. B. Spracherwerb, Diagnoseverfahren zur Sprachstandserhebung, bildungssprachliche

Teilkompetenzen und didaktische Konzepte wie Scaffolding). Im Rahmen der Schulpädagogik wird derzeit ein online-Seminar (mit authentischen Beispielen aus der Praxis) und ein Webportal zur Unterstützung interkultureller Schulentwicklungsprozesse konzipiert.

Warum legen wir nun diese „Anregungen zu Deutsch als Zweitsprache im Unterricht“ vor? Im Rahmen unserer langjährigen Arbeit konnten wir immer wieder feststellen, dass es einer theoretischen Grundorientierung zum Thema Deutsch als Zweitsprache für Lehrkräfte bedarf. Dies ist sicherlich der Tatsache geschuldet, dass der Stellenwert von Deutsch als Zweitsprache in der Institution Schule erst in jüngster Zeit gestiegen ist. In der Vergangenheit wurden Generationen von Lehrkräften ausgebildet, ohne Deutsch als Bildungs- und Unterrichtssprache aus der Perspektive des Zweitspracherwerbs zu reflektieren. Laut der Broschüre „Einwanderungsland Deutschland“ der Beauftragten für Migration, Flüchtlinge und Integration (2016) hat nunmehr jeder fünfte Bundesbürger eine Migrationsgeschichte:

» Jeder Fünfte in Deutschland hat einen Migrationshintergrund. Bei Kindern unter zehn Jahren ist es jedes dritte – die meisten

von ihnen sind hier geboren und deutsche Staatsbürgerinnen und Staatsbürger. Deutschland ist ein Einwanderungsland, das sich immer mehr zu einer echten Einwanderungsgesellschaft entwickelt. Einwanderungsgesellschaft heißt, Vielfalt und gleichberechtigte Teilhabe als gelebte Selbstverständlichkeit zu begreifen. Dazu gehört auch, Diskriminierung und Benachteiligung entgegenzutreten. Alle Menschen in Deutschland müssen die Chance haben, ihren Platz zu finden und sich einzubringen – in der Schule, am Arbeitsmarkt, in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens. « (ebenda: 17)



Die Einwanderungsgesellschaft spiegelt sich nunmehr stärker als jemals zuvor in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland institutionell wider. Die Notwendigkeit, eine Didaktik des Deutschen als Zweitsprache und eine durchgängige Sprachbildung – auch in natur- und sozialwissenschaftlichen Fächern – in der Schule konsequent zu verfolgen, ist mehr denn je evident, um Teilhabe zu ermöglichen und Diskriminierung zu vermeiden. Die Hochschulen und Ausbildungsstätten der zukünftigen Lehrkräfte haben sich auf den Weg gemacht. Aber viele der Lehrkräfte, die (noch) nicht in diesem Bewusstsein ausgebildet sind, sind in der Praxis oft überfragt – und nicht selten überfordert.

Die vorliegende Broschüre soll Lehrkräften und Lehramtsstudierenden eine theoretische Grundorientierung bzgl. Deutsch als Zweitsprache bieten. So werden zu Beginn einige in diesem Zusammenhang häufig genannte Begriffe näher erläutert und voneinander abgegrenzt. Im Folgenden wird die Bildungs- und Unterrichtssprache Deutsch im Spannungsfeld des Zweitspracherwerbs Deutsch näher

beleuchtet: Worin liegen zentrale Herausforderungen für DaZ-Schülerinnen und -Schüler? Grundüberlegungen in Bezug auf Methodik und den Umgang mit Fehlern sollen letztendlich eine Ausgangsbasis für weitere didaktische Konzeptionen liefern.

Diese Broschüre hat also selbst nicht den Anspruch einer didaktischen Konzeption. Sie stellt eher die Grundlage dar, um in der Praxis greifende Unterrichtskonzepte zu entwickeln, die Schülerinnen und Schüler, deren Erstsprache nicht das Deutsche ist, in ihren (bildungs)sprachlichen Lernfortschritten unterstützen und voranbringen. Sie soll für die Herausforderungen sensibilisieren, die eine im Unterricht mündlich und schriftlich angewandte Sprache darstellt, und soll zudem die Bereitschaft anregen, den Motiven im Lernverhalten von DaZ-Schülerinnen und DaZ-Schülern nachzugehen und sie verstehen zu lernen.

In diesem Sinne wünschen wir Ihnen einen gewinnbringenden Umgang mit den vorliegenden „Anregungen zu Deutsch als Zweitsprache im Unterricht“!

1 Begrifflichkeiten

Im Folgenden wird zunächst auf einige Begrifflichkeiten eingegangen, die im Zusammenhang mit dem Thema Deutsch als Zweitsprache immer wieder erwähnt werden. Deren exakte Unterscheidung ist für die Ausrichtung von Lehrprozessen von großer Bedeutung, wird jedoch in der Praxis oftmals unterschätzt. Deshalb nehmen hier einige ausgewählte Begrifflichkeiten einen gewissen Raum ein. (weiterführend dazu s. Ahrenholz 2008)

1.1 Deutsch als Zweitsprache – Deutsch als Fremdsprache

Der Begriff Deutsch als Zweitsprache (DaZ) wird als Abgrenzung zu Deutsch als Fremdsprache (DaF) herangezogen. Lernerinnen und Lerner des Deutschen als Fremdsprache erlernen das Deutsche meist im Ausland; ihr Deutscherwerb erfolgt überwiegend gesteuert, im

Sprachunterricht, innerhalb eines intentionalen und geplanten Aneignungsprozesses. Im Alltag bestehen meist keine oder (nur) virtuelle Sprechkanäle, wenn der Einsatz neuer Medien und des Internets auch berücksichtigt wird (Skype, interaktive Lernplattformen etc.).

Lernende des Deutschen als Zweitsprache dagegen erlernen die deutsche Sprache in Deutschland sowohl in ungesteuerten als auch in gesteuerten Lehr-Lern-Situationen. Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte begegnen der deutschen Sprache in unterschiedlichen Alltagssituationen und handeln in der deutschen Sprache demnach auch in authentischen, außerschulischen Handlungsfeldern. Diese Spracherfahrungen bringen sie in schulischen Lehr-Lern-Situationen mit; die nicht intentionalen Sprachaneignungsprozesse spielen hinein in die durch die Lehrkraft geplanten Sprachvermittlungs- bzw. -aneignungsprozesse.

Im Gegensatz zum DaF-Unterricht besteht die größte Herausforderung des DaZ-Unterrichts darin, die teils

ungesteuert erworbenen Inhalte zu strukturieren, gegebenenfalls neu zu ordnen und zu vermitteln.

1.2 Muttersprache / Erstsprache / Herkunftssprache – Bedeutung und Abgrenzung

Hinter dem Begriff *Muttersprache* (z. B. Deutsch als Muttersprache) verbirgt sich eine ideologisierende, mit Nationalstaatlichkeit verbundene Vorstellung einer Sprache, die die Bezugspersonen (die Mutter) mit dem Kind sprechen („eine Nation – ein Volk – eine Sprache“ als Gedankenkette). Das Kind erwirbt die „Muttersprache“ ungesteuert und in gewissermaßen „natürlichen“ Situationen, so die Implikation. Weil dieser Begriff angesichts einer heterogenen Gesellschaft problematisch ist und angesichts einer – weltpolitisch betrachtet – überwiegend vorhandenen und praktizierten Mehrsprachigkeit in die Irre führt, wird in der linguistischen Fachliteratur der neutrale Terminus *Erstsprache* verwendet. Darunter wird die erste, in ungesteuerter Art und Weise erworbene Sprache eines Individuums verstanden.

In soziolinguistischen Diskussionszusammenhängen findet man ebenso den Terminus *Herkunftssprache* bzw. *Familien-sprache*. Beide Termini betonen den sozialen Kontext und die soziologische Entität, auf denen sich die Anwendung einer bestimmten Sprache bezieht – die Familie bzw. die ethnische Gruppe.

1.3 Fremdspracherwerb / Erstspracherwerb / Zweitspracherwerb: Was ist was?

Betrachtet man den Zeitpunkt, zu dem eine bestimmte Sprache erworben bzw. erlernt wird, und den Kontext, so begegnet man folgenden Begrifflichkeiten – beginnend mit einem relativ späten Erwerb einer weiteren Sprache:

Erlernen Individuen die deutsche Sprache nach dem 10. Lebensjahr, so ist der Spracherwerb bzgl. der kognitiven Lernvoraussetzungen und des Lernprozesses vergleichbar mit dem Erwerb einer weiteren Sprache außerhalb des Landes, in dem man lebt (z. B. Erwerb des

Englischen in Deutschland). Deshalb spricht man hier von einem *Fremdspracherwerb* (vgl. später *Zweitspracherwerb*).

Wächst ein Kind monolingual, mit nur einer Erstsprache, auf, so spricht man vom *Erstspracherwerb*. Der Erwerbsebeginn einer Sprache erfolgt in dem Fall gleich nach der Geburt. Werden von Geburt an zwei (oder mehrere) Erstsprachen mit dem Kind gesprochen, so wird dies als *doppelter* (x-facher) *Erstspracherwerb* bezeichnet. In diesem Fall werden zwei (oder mehrere) Sprachen simultan, gleichzeitig, und ungesteuert erworben.

Erfolgt der Erwerb einer zweiten Sprache zu einem späteren Zeitpunkt nach der Geburt, sukzessiv, so spricht man von einem *Zweitspracherwerb*. Dies ist gegeben, wenn Kinder beispielsweise die Landessprache des Landes erlernen, in das die Eltern eingewandert sind (z. B. Deutsch in Deutschland). Hier unterscheidet man zwischen einem frühen und einem späten Zweitspracherwerb (früh = Erwerb der Zweitsprache ab dem 3./4. Lebensjahr; spät = Erwerb der Zweitsprache ab dem 6. bis zum 10. Lebensjahr).

In der Praxis ist eine genaue Grenzziehung zwischen einem doppelten Erstspracherwerb bzw. einem frühen und einem späten Zweitspracherwerb jedoch schwierig; es gibt graduelle Unterschiede in Bezug auf den Beginn des Deutscherwerbs und der Deutschkenntnisse der Schülerinnen und Schüler. Wann genau erfolgt der erste Kontakt mit der deutschen Sprache? In welchen Kontexten genau begegnet dem Kind die deutsche Sprache? Agiert es in der deutschen Sprache? Oder hat es lediglich ein Hörverstehen entwickelt?



In Bloch et al. (2009:626 ff.) findet sich eine begriffliche Abgrenzung, die auf DaZ-Schülerinnen und -Schüler passender erscheint, da sie in Bezug auf die Anforderungen an den Lehr-Lernprozess eine genauere Unterscheidung bietet, als wenn man „nur“ vom doppelten Erstspracherwerb bzw. sukzessiven Zweitspracherwerb spricht. Bloch et al. (2009) bilden folgende Kategorien:

1. Als „simultaneous bilinguals“ werden seit der Geburt bilingual aufwachsende Kinder bezeichnet;
2. „covert simultaneous bilinguals“ sind Kinder, die in eine monolinguale Familie hineingeboren sind, deren Familiensprache sich von der Umgebungssprache unterscheidet. Diese Kinder sind zunächst der Umgebungssprache (= Zweitsprache) eher sporadisch und „passiv“ ausgesetzt. Dieses „passive“ Sprachwissen kann später durch einen intensiven Input in der Zweitsprache angeregt und produktiv gemacht werden;
3. mit „sequentials bilinguals“ dagegen sind Kinder gemeint, die in eine monolinguale Familie hineingeboren

sind, jedoch die Umgebungssprache als Zweitsprache sprechen. Aufgrund der Migrationsbewegung der Familie erwerben diese Kinder die Zweitsprache im Alter von einem bis zu fünf Jahren;

4. „late multilinguals“ sind Kinder, die in eine monolinguale Familie hineingeboren sind und die die Umgebungssprache sprechen. Sie erlernen ihre erste Fremdsprache in der Schule, meist ab dem 9. Lebensjahr.

DaZ-Schülerinnen und -Schüler durchlaufen oftmals einen „verdeckten“ simultanen oder einen sequentiellen Zweitspracherwerb. Im Falle eines „verdeckten“ simultanen Zweitspracherwerbs müssen die „passiven“ Sprachkenntnisse im Deutschen bei Eintritt in eine (deutschsprachige) Bildungsinstitution elizitiert und systematisch weiter ausgebaut werden. Beim sequentiellen Zweitspracherwerb müssen die Deutschkenntnisse von Grund auf aufgebaut werden. Hier stellen sich also für Bildungsinstitutionen, wie Kindertagesstätte und Schule, unterschiedliche Anforderungen an den Vermittlungsprozess.

2 Bildungssprache Deutsch im Spannungsfeld des Zweitspracherwerbs

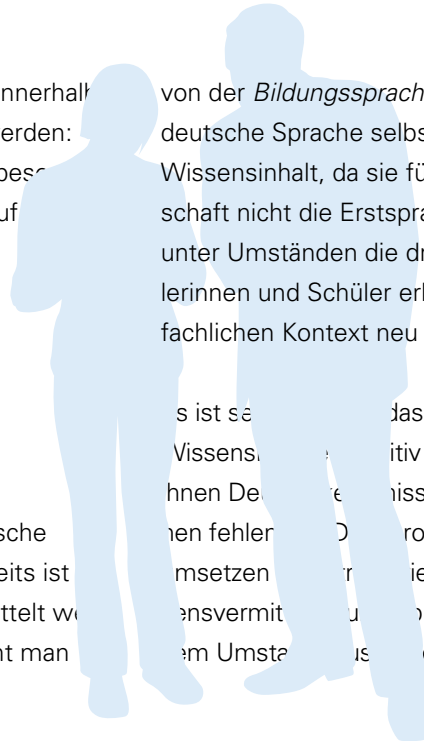
Im Folgenden soll nun Deutsch als Zweitsprache innerhalb der Bildungsinstitution Schule näher beleuchtet werden: Warum stellt Deutsch als Zweitsprache hier eine besondere Herausforderung dar, vor allem im Hinblick auf den Wissenserwerb?

2.1 Sprache als Medium zur Wissensvermittlung und Sprache als Wissensgegenstand

In institutionellen Bildungsprozessen hat die deutsche Sprache zwei Funktionen gleichzeitig inne: Einerseits ist Deutsch die Sprache, in der Wissensinhalte vermittelt werden; Deutsch ist also Mittel zum Zweck. So spricht man

von der *Bildungssprache Deutsch*. Andererseits ist die deutsche Sprache selbst Gegenstand der Vermittlung bzw. Wissensinhalt, da sie für einen erheblichen Teil der Schülerschaft nicht die Erstsprache darstellt, sondern die zweite, unter Umständen die dritte (oder X-te) Sprache. D.h., Schülerinnen und Schüler erlernen Deutsch im schulischen und fachlichen Kontext neu bzw. weiter.

Es ist sicher, dass DaZ-Schülerinnen und -Schüler Wissensinhalte nicht so gut erfassen können, wenn ihnen Deutsch als Fremdsprache und damit sprachliche Konstruktionen fehlerhaft vermittelt werden. Die Prozesse und Wissensinhalte sprachlich umzusetzen ist eine Herausforderung. Sprache als Medium zur Wissensvermittlung und Sprache als Wissensgegenstand – die beiden Funktionen der Sprache – sind in der Institution Schule Rechnung zu tragen.



tragen. Lehrprozesse müssen letztlich den Lernvoraussetzungen, die gegeben sind, angepasst werden. Die schulischen Leistungen der DaZ-Schülerinnen und -Schüler sind in einem angebrachten Verhältnis zu ihren Deutschkenntnissen zu sehen, weiter zu entwickeln und zu bewerten. Erst damit wäre in der Schule Chancengleichheit gewährleistet.

Folgt man stringent dieser Tatsache, so müssen alle Unterrichtsinhalte durch eine „DaZ-Brille“ betrachtet werden; eine Didaktik des Deutschen als Zweitsprache muss sich konsequent auf alle Fächer beziehen. Diesbezüglich gibt es jedoch nach wie vor in der schulischen Praxis einen großen Handlungsbedarf und in der universitären Praxis zahlreiche Forschungsdesiderata. Denn DaZ-Lehrpläne sind in der Regel nicht durchgängig auf die Inhalte der einzelnen Fächer abgestimmt. Die einzelnen Fächer berücksichtigen ihrerseits zu wenig die Tatsache, dass sozialwissenschaftliche (Sozialkunde, Geschichte), aber auch mathematische und naturwissenschaftliche (Biologie, Physik, Chemie) Fachinhalte sprachlich eingebettet und vermittelt werden. Um eine Chancengleichheit zu erzielen, ist es jedoch wesentlich,

die deutsche Sprache in allen Fächern als Medium von Lehr-Lernprozessen bewusst anzuwenden und zu fördern.

In diesem Zusammenhang spricht man auch von der Notwendigkeit eines *sprachsensiblen Unterrichts* bzw. einer *durchgängigen Sprachbildung*.

2.2 Durchgängige Sprachbildung – Allgemein- versus Bildungssprache

Gogolin et al. (2011) haben im Rahmen des Modellprogramms FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) Qualitätsmerkmale für einen Unterricht formuliert, der eine durchgängige Sprachbildung verfolgt. Das erste und das dritte Qualitätsmerkmal lauten:

» Die Lehrkräfte planen und gestalten den Unterricht mit Blick auf das Register Bildungssprache und stellen die Verbindung von Allgemein- und Bildungssprache explizit her. «
(Gogolin et al. 2011:14 ff.)

» Die Lehrkräfte stellen allgemein- und bildungssprachliche Mittel bereit und modellieren diese.«
(Gogolin et al. 2011:18 ff.)

Hier wird unterschieden zwischen einem Alltagssprachlichen und einem bildungssprachlichen Gebrauch der deutschen Sprache. Als Beispiele hierfür finden sich in Gogolin et al. (2011) folgende:

» [...] Heute geht es um die Unterschiede zwischen Wörtern für ‚teilen‘ im Fach Mathematik und im Alltag... Heute beschreiben wir einen Versuch. Dabei wollen wir besonders auf Konditionalsätze achten.« (Gogolin et al. 2011:14)

Ein Blick in die Schulbücher genügt, um zu verdeutlichen, dass Bildungssprache sich von der im Alltag mündlich genutzten Allgemeinsprache wesentlich unterscheidet. Bildungssprache ist konzeptionell schriftlich und kontextunabhängig geprägt; in ihr kommen verstärkt lexikalische und morpho-syntaktische Konstruktionen vor, die eine sprachliche Verdichtung von Wissen erlauben.

» Dort, wo die Flamme am hellsten leuchtet, ist die **Leuchtzone** (etwa 1200°C). Die innen liegende, dunkle Zone heißt **Flammenkern**. Hier gelangt kaum Sauerstoff an die Flamme [sic!] und es kann deshalb nur wenig verbrennen.

Aus diesem Grund ist die innere Zone kälter (etwa 800°C) und leuchtet nicht so hell. Im blauen **Flammenmantel** gelangt viel Sauerstoff an die Flamme. Die Temperatur ist hier am höchsten (ca. 1400°C).

Das Kerzenwachs wird durch die **Flamme** geschmolzen. Der Docht zieht das flüssige Wachs hoch. Das flüssige Wachs wird in der Flamme zu Wachsdampf (also zu einem Gas) und dort verbrannt. Dadurch entsteht das Leuchten.« (aus: Jo-Jo Heimat- und Sachunterricht – Grundschule Bayern – Aktuelle Ausgabe: 3. Jahrgangsstufe, Seite 87; Hervorhebungen im Original)

Sprachliche Kennzeichen von Bildungssprache werden anhand des obigen Textes deutlich; der Text stammt aus einem Grundschulbuch der 3. Jahrgangsstufe. Darin finden sich Komposita (*das Kerzenwachs*), Nominalisierungen (*das*

Leuchten), Partizipialkonstruktionen (*die innen liegende...*), Präpositionalphrasen (*aus diesem Grund*) und Funktionsverbgefüge (*...gelangt ... an...*). Des Weiteren sind unpersönliche Konstruktionen (*es*), Passivkonstruktionen (*wird ... geschmolzen*), Fachtermini (*der Flammenmantel*) und nicht zuletzt Symbole ($^{\circ}\text{C}$) typische Kennzeichen für Fachsprache und fachsprachliche Texte, wodurch die in der Schule genutzte Bildungssprache geprägt ist. Deiktische Ausdrücke (*dort, hier, dadurch*) nehmen Bezug auf innertextliche Aussagen; als solche müssen sie während des Rezeptionsprozesses erkannt und verstanden werden.

Fachtexte, welche die oben genannten morphosyntaktischen Elemente enthalten, sind also „sperrig“ und müssen von allen Schülerinnen und Schülern regelrecht entschlüsselt werden. Die Allgemeinsprache ist dagegen konzeptionell mündlich, stark kontextabhängig und damit leichter zugänglich. Das Vorhandensein des gemeinsamen Wahrnehmungsraums erlaubt es, sich durch Zeigen auf das Gemeinte weniger komplex äußern zu müssen. Die Allgemeinsprache ist durch hypotaktische Konstruktionen

gekennzeichnet; die Bedeutung von Begriffen ist oftmals eine andere als im bildungssprachlichen Kontext (z. B. *Körper* in der Mathematik vs. *Körper* im Alltagssprachlichen). Würde man beispielsweise mündlich die obige Situation versprachlichen, fände man Äußerungen wie *Die Kerze brennt. / Die Flamme ist heiß. / Hier ist die Flamme sehr hell...* Fachtermini und die Beschreibung genauerer chemischer Vorgänge, die komplexere Satzkonstruktionen nach sich ziehen, kämen kaum vor.

Es ist also unumgänglich, den Unterschied zwischen Allgemeinsprache und Bildungssprache in schulischen Zusammenhängen zu veranschaulichen und zu üben. Eine durchgängige Sprachbildung bedeutet aus der Perspektive von DaZ-Schülerinnen und -Schülern, in diesem Sinne eine Didaktik des Deutschen als Zweitsprache zu entwickeln, die ihrerseits verschränkt mit den einzelnen Fachdidaktiken das Ziel verfolgt, schulische Bildungsprozesse sprachlich sensibel zu gestalten.



3

DaZ-Inhalte im Schlaglicht

Wie können wir uns nun einer solchen Didaktik des Deutschen als Zweitsprache annähern? Was könnten denn in diesem Zusammenhang typische DaZ-Inhalte sein? Dazu hilft es, eine kleine Bestandsaufnahme zu machen; ohne den Anspruch auf Vollständigkeit erheben zu wollen, soll im Folgenden das, was sich in der Fachliteratur bereits darüber beschrieben findet, angerissen werden. Die Beispiele sollen nur Schlaglichter werfen, v.a. auf den Übergang Elementar- / Sekundarbereich.

3.1 Integrativer DaZ-Unterricht

Rösch (2005) folgt dem Konzept des „integrativen DaZ-Unterrichts in der Praxis der Sekundarstufe I“ (Rösch 2005:98). Dieser orientiert sich an bestimmten morphosyntaktischen Spezifika („Grammatik“) des Deutschen, die für Deutschlernerinnen und -lerner eine besondere Herausforderung

darstellen, wie beispielsweise der Gebrauch von Aktiv- vs. Passivkonstruktionen oder der Satzbau. Dabei beschreibt sie zu jedem grammatischen Bereich die besonderen Probleme, die DaZ-Schülerinnen und -Schüler damit haben.

Die Liste ist sehr hilfreich, wenn es darum geht, zu verdeutlichen, welche grammatischen Bereiche im Rahmen von Sprachfördereinheiten Thema sein könnten bzw. sollten. Was jedoch systematisch erfasst werden muss, ist der Zusammenhang zwischen bestimmten morphosyntaktischen Bereichen und den jeweiligen Lerninhalten in den einzelnen Fächern. Welche grammatischen Bereiche und welche textartspezifischen Formulierungen werden beispielsweise sprachlich vorausgesetzt, wenn in Biologie der Aufbau von Zellen gelehrt wird und Schülerinnen und Schüler dazu die Textart ‚Versuchsbeschreibung‘ produzieren sollen? Was wird sprachlich (und kulturell) vorausgesetzt, wenn in Geschichte Originalquellen eingesetzt werden, um eine

historische Begebenheit zu beschreiben? Wie sähe entsprechend eine didaktische und methodische Aufarbeitung fachlicher Inhalte aus, die das Verständnis der Inhalte sowohl Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache als auch Schülerinnen und Schülern, deren Erstsprache die deutsche Sprache ist, gleichermaßen optimal ermöglicht? Dies sind Fragen, die aus linguistischer Perspektive zu ungenau beschrieben sind und aus didaktisch-methodischer Perspektive vielfach erprobt, beschrieben und vor allem systematisch gelehrt werden müssten.

3.2 Die Vermittlung von Operatoren, Textarten und Textprozeduren

Gemäß dem im Punkt 2.2. genannten Qualitätsmerkmal 3 nach Gogolin et al. (2011) kommt der expliziten Vermittlung der sprachlichen Operatoren in schulischen Lernkontexten eine besondere Rolle zu. Am sprachlichen Operator erkennen die Schülerinnen und Schüler die erwarteten Sprechhandlungen, z. B. Beschreiben, Berichten, Zusammenfassen, Begründen, Argumentieren.

Die folgenden Aufgabenstellungen sollen dies verdeutlichen:

Aufgabenstellung 1:

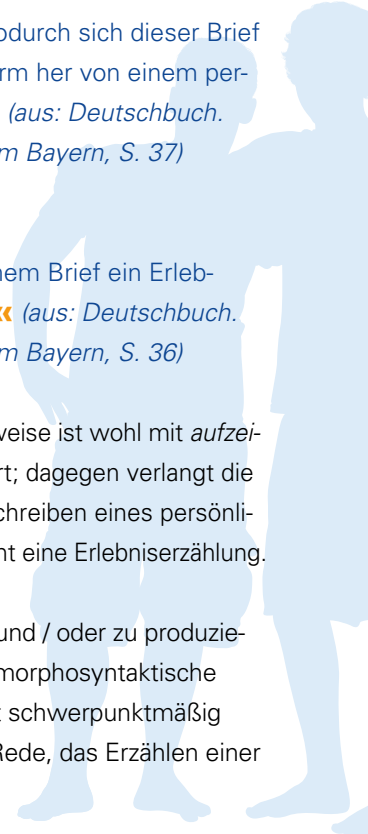
» Zeigt auf [Hervorhebung A.G.], wodurch sich dieser Brief inhaltlich, sprachlich und von der Form her von einem persönlichen Brief [...] unterscheidet. « (aus: *Deutschbuch. Sprach- und Lesebuch 5. Gymnasium Bayern, S. 37*)

Aufgabenstellung 2:

» Erzählt [Hervorhebung A.G.] in einem Brief ein Erlebnis, das zu einer der Notizen passt. « (aus: *Deutschbuch. Sprach- und Lesebuch 5. Gymnasium Bayern, S. 36*)

Bei der Aufgabenstellung 1 beispielsweise ist wohl mit *aufzeigen* eher eine Art Auflistung gefordert; dagegen verlangt die Aufgabenstellung 2 als Textart das Schreiben eines persönlichen Briefes – und beispielsweise nicht eine Erlebniszerzählung.

Mit den jeweiligen zu rezipierenden und / oder zu produzierenden Textarten gehen bestimmte morphosyntaktische Mittel einher: Das Berichten verlangt schwerpunktmäßig Passivkonstruktionen und indirekte Rede, das Erzählen einer



Geschichte dagegen verstärkt Imperfektkonstruktionen und direkte Rede etc. Darüber hinaus sind sog. „Strukturwörter“, wie Konjunktionen oder Präpositionen (auch Konjunktoren oder Konnektoren genannt), entscheidend, um die Aufgabenstellung zu verstehen und zu lösen. Auch dazu soll ein Beispiel aus Gogolin et al. (2011) zitiert werden:

» Im Deutschen gibt es zahlreiche ‚kleine Wörter‘ (Formwörter, Strukturwörter, Partikel), die unflektierbar sind. [...] Diese Wörter haben oft eine entscheidende Bedeutung, um den Sinn eines Satzes zu erschließen. In der Bildungssprache sind sie besonders wichtig.

Beispiel: ‚Im Salzbergwerk Bad Friedrichshall wird Steinsalz abgebaut. Das Salz lagert 40 m unter Meereshöhe, während Bad Friedrichshall 155 m über Meereshöhe liegt. Welche Strecke legt der Förderkorb zurück?‘ Der Schlüssel für die mathematische Verbindung der beiden Zahlen ist das Wort ‚während‘ « (Gogolin et al. 2011:26)

Um nicht nur DaZ-Schülerinnen und -Schülern gerecht zu werden, ist es ebenso wichtig, sowohl für den Bereich der Mündlichkeit als auch der Schriftlichkeit sprachliche Mittel

vorzugeben, die bestimmten Denkbewegungen entsprechen und sich deshalb ihrerseits verstärkt in entsprechenden Textarten wiederfinden (s. beispielsweise Pabst-Weinschenk 2012:100 ff für den Vergleich: *Die Gruppe A vertritt den Standpunkt... Sie begründen das damit... Dagegen meinen die Vertreter der Gruppe B ... Sie führen dafür als Gründe an... Wir müssen diskutieren, welche Argumente für uns wichtiger sind...*); in diesem Zusammenhang spricht man auch von ‚Textprozeduren‘ (s. Feilke 2014), sprachlichen Mitteln, die eine bestimmte Sprechhandlung in einem Text zum Ausdruck bringen (z. B. *einerseits... andererseits / demgegenüber* um etwas gegenüberzustellen; *dies führt zu ... / infolgedessen ... deshalb ... / daraus ergibt sich ...* um eine Schlussfolgerung zu ziehen etc.).

Der systematische Zusammenhang zwischen Operator, Textart, morphosyntaktischen Mitteln (inkl. Strukturwörtern und Konjunktoren) bzw. Textprozeduren sollte also weiter erforscht, vertieft gelehrt und in der Schule systematisch vermittelt werden. Denn dessen bewusste Vermittlung unterstützt den Ausbau einer reflektierten Anwendung von Sprache („Sprachbewusstheit“) letztendlich bei allen Schülerinnen und Schülern.

4 Methodische Grundlagen

Die Überlegungen zur durchgängigen Sprachbildung und zum sprachsensiblen Unterricht beziehen sich nicht nur auf zu vermittelnde Inhalte; ebenso wichtig ist es, die Art und Weise der Vermittlung in den Blick zu nehmen.

4.1 Förderung der Textkompetenz in Deutsch als Zweitsprache

Zur Förderung der Textkompetenz hat sich in der Unterrichtspraxis mit Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache das 3-Phasen-Modell von Schmölzer-Eibinger (2007) bewährt. Durch das Modell sollen Lernende dazu befähigt werden, Texte, die ihnen im Unterricht begegnen, besser zu verstehen, über diese Texte zu sprechen, selbst

kohärente Texte zu verfassen und Texte als Instrument des Lernens zu gebrauchen.

Es handelt sich um ein Progressionsmodell, bei dem mit einfachen Aufgaben der Wissensaktivierung über schwieriger werdende Aufgaben zur Textarbeit bis hin zu Texttransformationsaufgaben gearbeitet wird. Letztere spannen wiederum einen Bogen zur ersten Phase, da es darum geht, das erweiterte Wissen in Form eines Textes zu verarbeiten.

In der ersten Phase – Phase der Wissensaktivierung – geht es um die Aktivierung von Gedanken, Assoziationen und Vorwissen. Es können Aufgaben des assoziativen Schreibens und Sprechens eingesetzt werden (vgl. Hornung

1999). Ein Beispiel hierfür wäre folgender Arbeitsauftrag in Einzelarbeit: *„Schreib fünf Minuten lang – ohne abzusetzen – alles auf, was dir zu diesem Stichwort (oder Bild) einfällt. Lass den Schreibfluss nicht abreißen und schreib auch dann weiter, wenn dir gerade nichts einfällt (z.B. llllll...)“* (Schmölzer-Eibinger 2007:14)

Die zweite Phase – Phase der Arbeit an Texten – stellt die Kernphase des Modells dar und beinhaltet drei Stufen der Textarbeit: „Textkonstruktion“, „Textrekonstruktion“ sowie „Textfokussierung und Textexpansion“. In dieser Phase sollen Texte aus unterschiedlichen Sichtweisen gelesen und interpretiert werden, Texte sollen reflektiert, diskutiert, rekonstruiert und selbst geschrieben werden.

In der Phase der Arbeit an Texten soll eine enge Verknüpfung von mündlichem und schriftlichem sowie sprach- und inhaltsbezogenem Arbeiten sichergestellt werden.

Auf der Stufe „Textkonstruktion“ sollen Textfragmente ergänzt werden (vgl. Abb. 1.1).



Beispiel:

Abbildung 1.1: Aufgaben zur Textkonstruktion
(Schmölzer-Eibinger 2007:14)

Vorgabe: jeder zweite Absatz eines Textes wird vorgelegt.



Paararbeit: Fügt nach jedem Absatz einen neuen Absatz ein.



Gruppenarbeit: Vergleicht eure Texte paarweise und verfasst gemeinsam einen neuen Text, der euren Vorstellungen von einem „gelungenen Text“ zu diesem Thema entspricht.



Gruppenarbeit: Vergleicht euren Text mit dem Originaltext. Was fällt euch auf?

Auf der darauffolgenden Stufe „Textrekonstruktion“ geht es darum, lückenhafte Texte zu vervollständigen bzw. gele-sene oder gehörte Texte wiederzugeben (vgl. Abb. 1.2).

Beispiel:

Abbildung 1.2: Aufgaben zur Textrekonstruktion
(Schmölzer-Eibinger 2007:14)

Vorgabe: jeder Lernende erhält einen Absatz eines Textes.



Einzelarbeit: Lest euren Absatz genau, legt ihn dann beiseite. Erzählt den anderen, worum es in diesem Absatz geht.



Gruppenarbeit: Bringt eure Absätze in eine sinnvolle Reihenfolge, ohne im Original nachzulesen.



Gruppenarbeit: Rekonstruiert den Text gemeinsam (schriftlich). Ergänzt die „Lücken“.

Auf der Stufe „Textfokussierung und Textexpansion“ sollen zentrale Textinhalte erfasst, gewichtet, ausgewählt, reduziert und schließlich ausgebaut und erweitert werden (vgl. Abb. 1.3).

Beispiel:

Abbildung 1.3: Textfokussierung und Textexpansion
(Schmölzer-Eibinger 2007:15)



Vorgabe: jeder Lernende erhält einen Absatz eines Textes



Paararbeit: Schreibt eine kurze Zusammenfassung des Textes.



Gruppenarbeit: Vergleicht eure Texte. Formuliert den inhaltlichen Kern eurer Texte in einem Satz (schriftlich).



Paararbeit: Schreibt einen Text zum Thema, ausgehend von diesem Satz. Ihr könnt eure eigenen Erfahrungen und Kenntnisse zum Thema einbauen.



Eine/r aus der Gruppe beobachtet den Schreibprozess und schildert euch nachher seine/ihre Eindrücke.

In der dritten und letzten Phase – Phase der Texttransformation – sollen Texte aus ihrem ursprünglichen Kontext herausgelöst und auf einen neuen Kontext übertragen werden. Hierbei müssen Textstrukturen und Bedeutungen im geänderten Kontext wieder neu konstruiert werden. Die Lernenden sind stärker als in den übrigen Phasen gefordert, ihr Lernen selbst zu steuern und zu gestalten. Ein Beispiel in Paarbeit könnte wie folgt lauten: *„Schreibt einen Brief an einen Protagonisten der Erzählung aus der Perspektive der Person mit der veränderten Rolle. Tauscht eure Briefe paarweise aus und schreibt einander Antworten.“* (Schmölzer-Eibinger 2007:15)

Die Aufgaben können auf verschiedenste Weise kombiniert und entsprechend den Voraussetzungen der Lernenden angepasst und individualisiert werden. Die sprachlichen und kognitiven Anforderungen einer Aufgabe können über die Komplexität des jeweiligen Textes gesteuert werden. Die Aufgaben sollen jedoch nicht isoliert herausgegriffen und beliebig kombiniert werden, da der Lerneffekt aus der spezifischen progressiven Abfolge der Aufgaben und den

empfohlenen Sozialformen resultiert. Schmölzer-Eibinger sieht die Vorzüge ihres Modells in der Lernerorientierung, der Vielseitigkeit und der einfachen Handhabung. Mit dem Modell kann an den verschiedensten Texten gearbeitet werden. Das Modell und seine Umsetzung sei lernförderlich, da diese Arbeit an Texten „intensive sprach- und inhaltsgerichtete Lernprozesse auslöst und es Lernenden damit erleichtert – bzw. in manchen Fällen überhaupt erst ermöglicht – anhand von Texten im Unterricht zu lernen“ (Schmölzer-Eibinger 2007:16).



4.2 Förderung der Schreibkompetenz in Deutsch als Zweitsprache

Zur Förderung der Schreibkompetenz in der Unterrichtspraxis mit Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache gilt es, besonders die im Folgenden skizzierten Dimensionen zu beachten.

4.2.1 Ausbildung metakognitiver Strategien

Jeuk (2013) betont die Bedeutung metakognitiver Strategien für die schriftlichen Kompetenzbereiche Lesen und Schreiben. Sie dienen der Steuerung des Schreibprozesses und sind somit erforderlich für selbstgesteuertes Schreiben.

Als konkrete Möglichkeit zur gezielten Schulung nennt er das Konzept der Schreibberatung. Schülerinnen und Schüler werden hierbei bei der Textproduktion individuell beraten und somit bei der Weiterentwicklung ihrer Schreibkompetenz unterstützt. Der Berater sollte zur Reflexion anregen und am besten nicht direkt am Schreibprozess beteiligt sein. So sind

auch andere Lernende als Berater geeignet. Die Schreibberatung kann beispielsweise in Form von Workshops oder im Rahmen von offenen Förderangeboten umgesetzt werden.

4.2.2 Übung des Verfassens von Texten in kleinen Schritten

Aus den beobachtbaren Schwierigkeiten beim Verfassen von Texten von Kindern nichtdeutscher Erstsprache leitet Rösch (2001) die Forderung nach klaren, kleinen Schritten im Übungs- und Förderungsprozess ab. Konkret nennt sie die Unterstützung bei Formulierungsprozessen, z.B. durch gemeinsame Bearbeitung von Schreibaufgaben sowie gesonderte Thematisierung von Einleitung, Hauptteil und Schluss. Weitere Unterstützungsmöglichkeiten bestehen darin, die Überarbeitung von Textentwürfen anzuregen, Aufgaben zur Erkennung von Textsorten zu stellen und die jeweils textspezifischen Merkmale auf eigene Texte zu übertragen. Des Weiteren könnten Schülerinnen und Schüler zum Schreiben von Miniaturerzählungen (z.B. nur 5 Minuten lang schreiben oder nur 5 Sätze etc.) angeregt werden.

4.2.3 Umgang mit erstsprachlich basierten Text- und Argumentationsmustern

Aus der Perspektive erstsprachlich basierter und kulturabhängiger Text- und Argumentationsmuster hebt Grießhaber (2008) die Bedeutung inhaltlicher anstatt rein formal- und / oder regelbasierter Auseinandersetzungen mit schriftlichen Sprachäußerungen von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache hervor. Er schlägt diesbezüglich eine bewusste und reflektierende Haltung von Lehrkräften vor. Außerdem können künstlerische Zugänge zum



Schreiben und zur diskursiven Auseinandersetzung mit Texten anregen (vgl. auch Pommerin 1998).

4.2.4 Besprechung und Überarbeitung von Texten

Nach Grießhaber (2008) ist bei der Besprechung und Überarbeitung von Texten insbesondere die Wirkung des Geschriebenen auf den Rezipienten zu beachten und zu besprechen. Demnach gilt es, die Schülerinnen und Schüler vor allem beim Überarbeitungsprozess explizit anzuleiten und somit deutlich zu machen, dass für diese Phase des Schreibprozesses ein bewusster Perspektivenwechsel vom Schreibenden zum Lesenden notwendig ist. So können Äußerungsabsichten reflektiert, mit der tatsächlich erzielten Wirkung verglichen und miteinander in Beziehung gebracht werden. Es geht dabei um einen kommunikativen Austausch, um (Selbst-)Reflexion und Diskussion.

Wenngleich der Aspekt der Rezipientenwirkung schon während des Schreibens beachtet werden sollte, kann in bestimmten Fällen eine kleinschrittige Vorgehensweise

durchaus zielführend sein. Diese ist vor allem dann notwendig, wenn die Lehrkraft den Eindruck hat, dass es auf Seiten der Lernenden zu Überlastungen kommt, wenn sie versuchen, auf zu viele Dinge gleichzeitig zu achten. Der Besprechung und Überarbeitung von Texten sollte also besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden, um Überforderungen bei der Textproduktion zu kompensieren bzw. zu entzerren.

Generell sollte in Bezug auf den Überarbeitungsprozess auf klare und besonders explizite Arbeitsanweisungen, eine verständliche Lehrersprache und gezielte Hilfestellungen geachtet werden.

4.2.5 Förderung eines verstärkten Einsatzes von Schreiben im Fachunterricht

Da „das fachliche Lernen in nahezu jedem Unterricht [...] textgestützt [erfolgt]“ (Michalak 2015:129), ist es nach Michalak (2015) nicht nur für DaZ-Lernende, sondern für alle Schülerinnen und Schüler zentral, dass jedes

Unterrichtsfach neben dem fachlichen Inhalt auch die entsprechenden sprachlichen Bestandteile fokussiert und durchgängig im Blick behält. Insbesondere soll hierbei im Sinne eines schrittweisen Aufbaus von Fachsprache die konzeptionelle Schriftlichkeit in Betracht gezogen werden. Entsprechend fordert Michalak einen Einsatz von Schreiben und Sprache als Lerngegenstand und Lernmedium in allen Fächern, da durch das Schreiben sowohl der Lernprozess intensiviert als auch neues Wissen aufgebaut werden kann. Zielführend ist es, wenn das Schreiben in die einzelnen Teilprozesse untergliedert und gezielt schrittweise gefördert wird. Zu bedenken gilt, dass auch alle für das Fach entscheidenden Textarten zum Einsatz kommen und auch die entsprechenden sprachlichen (z.B. typische sprachliche Mittel, Verknüpfungsmuster, Textstruktur) und textstrukturellen Besonderheiten (z.B. Bericht, Vorgangsbeschreibung, (Versuchs-)Protokoll, Aufbereitung von Diagrammen und / oder Karten) sowie die jeweilige Schreibfunktion (kommunikativ, memorativ-konservierend, epistemisch, (selbst-)reflexiv (Merz-Grötsch 2010:12-17)) fokussiert werden.

4.3 Förderung der Bildungssprache im Mündlichen: Scaffolding

Um Schülerinnen und Schüler im mündlichen Unterrichtsdiskurs zu unterstützen, eignet sich eine nähere Auseinandersetzung mit der Methode des Scaffoldings. Dieser Methode für den sprachsensiblen Unterricht liegt der Ansatz der ‚Zone der proximalen Entwicklung‘ von Wygotski (1971²:238) in Verbindung mit dem ‚Lernen mit Unterstützung‘ zugrunde. Die Methode zeichnet sich dadurch aus, dass die Unterstützung in Form eines sprachlichen Gerüsts lediglich temporär angelegt ist. Darüber hinaus ist für das Scaffolding zentral, dass das „Wie“ vor dem „Was“ steht; der Lernende bekommt entsprechende Unterstützung, die ihn dazu befähigt, ähnliche Aufgaben auch ohne Unterstützung lösen zu können.

Für eine Unterrichtsplanung nach den Prinzipien des Scaffoldings müssen folgende vier Bausteine in die Planung einfließen: Bedarfsanalyse, Lernstandserfassung, Unterrichtsplanung und Unterrichtsinteraktion.

Im Sinne der Bedarfsanalyse gilt es, den Sprachbedarf der Unterrichtsinhalte aus fachlicher Sicht zu ermitteln. Aufbauend auf die Lernstandserfassung entscheidet die Lehrkraft, welche besonderen sprachlichen Phänomene in ihrem Fachunterricht thematisiert werden. Entsprechend können Baustein 1 (Bedarfsanalyse) und 2 (Lernstandserfassung) als Ausgangspunkt für die Planung des Fachunterrichts betrachtet werden. Wichtig hierbei ist, dass fachliche und sprachliche Aspekte miteinander verknüpft werden. Beispielsweise sollte im Sinne der Sequenzierung von Lernaufgaben ausgehend vom Alltagssprachlichen der kontextgebundene Sprachgebrauch schrittweise angebahnt werden. Wichtig für den vierten Baustein des Scaffoldings, das sogenannte Mikro-Scaffolding, ist, dass die Unterrichtsinteraktion den in Abbildung 1.4 aufgeführten Prinzipien folgt.

Ein beispielhaftes Vorgehen für den Geographieunterricht veranschaulicht der Entwurf von Kniffka und Neuer in Abbildung 1.5.

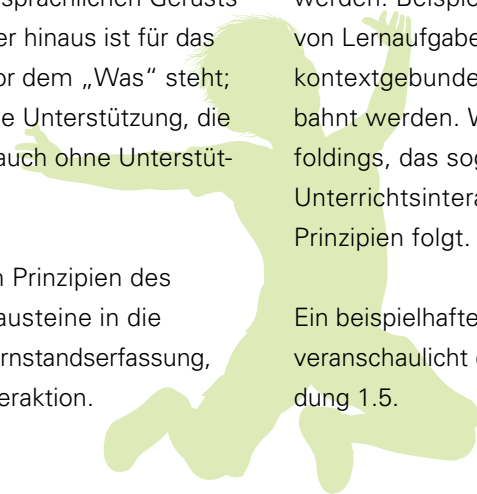


Abbildung 1.4: Unterrichtsplanung nach den Prinzipien des Scaffoldings Rösch (2013:33)

Scaffolding in enger Anlehnung an Pauline Gibbons (zitiert nach Kniffka 2010, 3 f.)

Makro-Scaffolding

1. Die *Bedarfsanalyse* ermittelt den Sprachbedarf aus fachlicher Sicht, indem zum Beispiel eine Unterrichtsreihe aus einem Lehrbuch auf ihre sprachlichen Anforderungen hin analysiert und geklärt wird, welche Texte gelesen, was für Texte geschrieben werden, ob eine neue Textart eingeführt wird, die zu lesenden Texte besondere Schwierigkeiten, etwa komplexe Verweisstrukturen, neue Fachtermini, bestimmte grammatische Phänomene enthalten etc.

2. Die *Lernstandserfassung* erhebt komplementär zur Bedarfsanalyse den Sprachstand der Lerngruppe und ihrer Lernenden und gleicht ihn mit den sprachlichen Anforderungen im Blick darauf ab, ob sie die geforderten Strukturen beherrschen, ob bzw. welche Untertstützung sie brauchen und wie diese bereitgestellt werden können.

3. Die Ergebnisse aus Bedarfsanalyse und Lernstandserfassung werden in der *Unterrichtsplanung* miteinander verknüpft. Es geht um

- | | |
|--|--|
| → Einbeziehung des Vorwissens und der Vorerfahrung | → Auswahl verschiedener Darstellungsformen |
| → Auswahl von geeignetem Material | → Einsatz von Brückentexten |
| → Sequenzierung der Lernaufgaben | → Einsatz von gehaltvollem Input |
| → Festlegung von Lern- und Arbeitsformen | → Planung von metasprachlichen und metakognitiven Phasen |

wobei alles möglichst dem Sprachstand der Lernenden entsprechen bzw. leicht darüber liegen sollte.

Mikro-Scaffolding

4. Die *Unterrichtsinteraktion* fordert eine andere Qualität der Lehrer-Schüler-Interaktion durch:

- | | |
|---|---|
| → Verlangsamung der Lehrer-Schüler-Interaktion | → Aktives Zuhören durch die Lehrkraft, ggf. Nachvollzug des intendierten Inhalts und entsprechend (authentische) Reaktionen |
| → mehr Planungszeit v.a. für DaZ-Schülerinnen und Schüler | → Re-Kodierung von Schüleräußerungen durch die Lehrkraft |
| → Variation der Interaktionsmuster; Schaffung authentischer Kommunikationssituationen | → Einbetten von Schüleräußerungen in größere konzeptuelle Zusammenhänge |

Abbildung 1.5: beispielhaftes Vorgehen für den Geographieunterricht Kniffka & Neuer (2008:129)



4.4 Induktives und deduktives Vorgehen bei der methodisch-didaktischen Aufbereitung

Bei der methodisch-didaktischen Aufbereitung von DaZ-Inhalten bietet sich eine Reihe von Methoden und „Werkzeugen“ an. Leisen (2010) hat eine praktikable und anschauliche Liste davon zusammengestellt (z. B. die Bereitstellung einer Wortliste zu einem bestimmten Unterrichtsthema, die Bereitstellung eines Satzbaukastens oder einer Rahmenstruktur für eine bestimmte Textart etc.). Die Methoden und „Werkzeuge“ eignen sich besonders gut zur Sensibilisierung und Bewusstmachung des Deutschen als Zweitsprache in bildungssprachlichen Zusammenhängen. Neben den eigentlichen „Werkzeugen“ sind jedoch auch Überlegungen hinsichtlich des methodischen Vorgehens bei unterschiedlichen didaktischen Inhalten notwendig. Prinzipiell wird zwischen einem induktiven (ausgehend von einem oder mehreren Beispielen) und einem deduktiven (ausgehend von der Regel) Vorgehen unterschieden. Bestimmte DaZ-Inhalte eignen sich erfahrungsgemäß besser, um induktiv

eingeführt zu werden, andere weniger. Auch diese Überlegungen stehen als Forschungsfragen im Raum. Deshalb seien im Folgenden nur zwei kleine Beispiele aus der Praxis angerissen, um diese Grundgedanken zu verdeutlichen.

Wechselpräpositionen beispielsweise lassen sich eher deduktiv vermitteln. Denn deren sichere Anwendung ist nur gewährleistet, wenn Kenntnisse über die entsprechenden Anwendungsregeln bekannt sind. Diesbezüglich ist für die Vermittlung wichtig, ein Bewusstsein für Verben herzustellen, die entweder eine Wechselpräposition mit Dativ oder eine mit Akkusativ nach sich ziehen (*alle Kinder **stehen auf dem** Stuhl / **liegen unter dem** Tisch* vs. *Alle Kinder **stellen sich auf den** Stuhl / **legen sich unter den** Tisch*). Diese Verben müssen vorher vermittelt und gelernt werden, damit man den Kasus bei der nachfolgenden Wechselpräposition normgerecht anwenden kann.

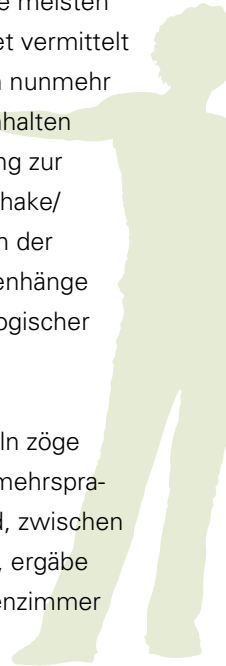
Pluralendungen dagegen sind ein gutes Beispiel für eine induktive Vermittlung. Zur Pluralbildung liest man in der DUDEN-Grammatik Folgendes:

» Die Erfassung der den einzelnen Pluraltypen zugeordneten Substantivklassen ist schwierig. Lediglich für Substantive mit einem charakteristischen Wortausgang lässt sich der zugeordnete Pluraltyp mit (einiger) Sicherheit angeben. Für Substantive ohne charakteristischen Wortausgang (sog. Kernwörter) können demgegenüber nur Tendenzen angegeben werden, die es lediglich gestatten, die Pluralendung eines Kernwortes mit hoher Wahrscheinlichkeit richtig vorauszusagen. Letzte Sicherheit ist aber nicht gegeben, so daß [sic!] in diesem Bereich (ca. 2.000 meistens einsilbige Kernwörter) auf die Pluralangaben des Wörterbuchs nicht verzichtet werden kann. « (DUDEN 1984⁴:239)

Im Deutschen gibt es also unterschiedliche Möglichkeiten der Pluralbildung; einige Regeltendenzen sind dafür vorhanden. Aber sie sind unübersichtlich und letztendlich „unzuverlässig“, um als klare Regeln angewendet zu werden. Regelgeleitet zum richtigen Gebrauch des Plurals zu finden, ist hier also zumindest langwierig, wenn nicht unmöglich. Deshalb eignet sich das Einschleifen der Pluralendungen über den kommunikativen Gebrauch besser.

Die sog. ‚kommunikative Wende‘ (s. Piepho 1974) verstand sich als Abwendung von behavioristisch orientierten Methoden (pattern drills) hin zur Betonung von kommunikativen Prozessen in der Fremdsprachenvermittlung. In der Konzipierung von Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache hat die kommunikative Wende dazu geführt, dass die meisten grammatischen Inhalte kommunikativ eingebettet vermittelt werden. Dieses induktive Vorgehen spiegelt sich nunmehr oftmals auch in Konzeptualisierungen von DaZ-Inhalten innerhalb der DaZ-Didaktik wider. Die Hinwendung zur sogenannten ‚vermittelnden Methode‘ (s. Spannhake/Bogacz-Groß 2012³:243) jedoch wäre im Rahmen der DaZ-Didaktik besonders für schulische Zusammenhänge wichtig, um zu einer Bewusstmachung morphologischer und syntaktischer Regeln zu kommen.

Die Bewusstmachung von grammatischen Regeln zöge einen weiteren Vorteil nach sich: Da zwei- bzw. mehrsprachige Schülerinnen und Schüler es gewohnt sind, zwischen unterschiedlichen Sprachsystemen zu wechseln, ergäbe sich hier die institutionelle Chance, die im Klassenzimmer



vorhandene Mehrsprachigkeit aufzugreifen, damit kontrastiv zu arbeiten und dem Sprachwissen der DaZ-Schülerinnen und -Schüler in ihren jeweiligen Erstsprachen einen systematischen Platz einzuräumen. Auch dies käme im Endergebnis allen Schülerinnen und Schülern zugute.

4.5 Fehleranalyse im DaZ-Unterricht

Deutsch im Inland in ungesteuerten Kommunikationssituationen erwerben zu können, ist Fluch und Segen zugleich. Einerseits ergeben sich im Alltag vielfältige Möglichkeiten, das Deutsche anzuwenden und das Sprachwissen in authentischen Kommunikationssituationen weiter auszubauen. Andererseits besteht genau dadurch die Gefahr, dass fehlerhafte Äußerungen sich einschleichen und sich dauerhaft einprägen, wenn über kurz oder lang keine (un)mittelbare Fehlerkorrektur stattfindet. In diesem Fall spricht man von ‚Fossilierungen‘, tief verankerten fehlerhaften Äußerungen, die dann schwierig auszumerzen sind.

Die Fehlerkorrektur im DaZ-Unterricht ist also ein wesentliches Mittel, um Fossilierungen entgegenzuwirken.

Das Auftreten von Fehlern ist während des Sprachlernprozesses ein normaler Vorgang, der sogar den Vorteil bietet, den Sprachstand abzulesen. Denn Fehler weisen einerseits auf bereits vollzogene Lernfortschritte hin; andererseits können aus ihnen die nächsten zu vollziehenden Lernschritte abgeleitet werden. Der Fehlerkorrektur geht eine seitens der DaZ-Lehrkraft professionell vorgenommene Fehleranalyse voraus. Sie spielt eine grundlegende Rolle, um die ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ bzgl. des Lernprozesses im Deutschen beim jeweiligen Schüler zu erkennen. Die Lehrkraft muss zunächst in der Lage sein, anhand einer durch den DaZ-Lernenden gemachten Äußerung zu erkennen, was dieser bereits gelernt hat und welches nächste Lernziel er ansteuern sollte. Ihre Aufgabe im DaZ-Unterricht ist es dann, gesteuerte Lehr-Lern-Situationen in Bezug auf das anvisierte Lernziel zu schaffen und durchzuführen. Zur Veranschaulichung werden im Folgenden drei Beispiele skizziert.

Beispiel 1:

Ein DaZ-Lerner hat in der gesteuerten Lehr-Lern-Situation das Benennen von Gegenständen erlernt; dabei wurde ihm vermittelt, dass es im Deutschen zwei Möglichkeiten des unbestimmten Artikels im Singular (Nominativ) gibt, *ein* und *eine*. Nun geht der Schüler in der Pause zum Pausenstand, um sich ein belegtes Brot zu kaufen. Nehmen wir an, er verfügt bereits über die Äußerung *Bitte*, um einen Wunsch zum Ausdruck zu bringen. Dann wird er möglicherweise äußern: *Bitte, eine Brot!*

Die Aufgabe der DaZ-Lehrkraft im DaZ-Unterricht wäre es nun, gesteuerte Lehr-Lern-Situationen zu schaffen, in denen der Schüler den richtigen Artikel **ein** Brot lernen und einüben kann.

Beispiel 2:

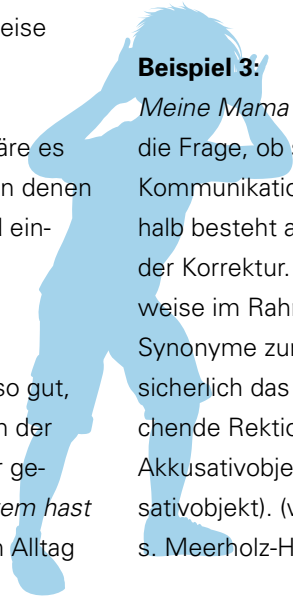
Ein Schüler beherrscht die Alltagssprache Deutsch so gut, dass er sich im Alltag mühelos verständigen kann. In der mündlichen Sprache werden jedoch dennoch Fehler gemacht. So lautet seine Antwort auf die Frage *Von wem hast du das gelernt?* *Von die Oma*. Die Äußerung wird im Alltag

von den Kommunikationspartnern verstanden, so dass er aller Wahrscheinlichkeit nach hier nie eine Korrektur erfährt.

Würde der Schüler diese Äußerung, *von die Oma*, schriftlich äußern, würde dies sicherlich als Grammatikfehler bzw. Kasusfehler verzeichnet werden. Im DaZ-Unterricht müsste in diesem Fall thematisiert werden, dass die Präposition *von* im Deutschen immer den Dativ nach sich zieht.

Beispiel 3:

Meine Mama will es mir lernen äußert eine Schülerin auf die Frage, ob sie bereits stricken kann. Auch hier wird jeder Kommunikationspartner die Äußerung verstehen, und deshalb besteht auch hier im Mündlichen keine Notwendigkeit der Korrektur. Im DaZ-Unterricht wäre es jedoch beispielsweise im Rahmen einer Wortschatzarbeit angebracht, Synonyme zum Verb *lernen* finden zu lassen. Dabei würde sicherlich das Verb *beibringen* auftauchen und die entsprechende Rektion – *jemandem etwas beibringen* (Dativ- und Akkusativobjekt) im Unterschied zu *etwas lernen* (nur Akkusativobjekt). (weiterführend zum Wortschatzerwerb s. Meerholz-Härle 2012)



Beispiel 4:

In einem Aufsatz eines DaZ-Schülers finden sich Beispiele für die korrekte Imperfektbildung bei den regelmäßigen Verben (*hatte, sagte, machte*). Der Aufsatz enthält aber auch die folgende Äußerung: *Er kamm in die Schule*. In diesem Fall ist davon auszugehen, dass es sich bei *kamm* um einen Rechtschreibfehler handelt und nicht um einen morphologischen Fehler (falsche Imperfektbildung). Hier wäre es interessant, die Aussprache von *kam* zu überprüfen, um näher zu bestimmen, ob der Schüler unter Umständen die Rechtschreibregel „Nach einem betonten kurzen Vokal wird der folgende Konsonant verdoppelt“ angewendet hat. Wenn dem so wäre, so müsste dem Schüler die richtige Aussprache von *kam* beigebracht werden.

4.6 Fehlerkorrektur – aber richtig!

Die genannten Beispiele weisen darauf hin, dass DaZ-Schülerinnen und -Schüler im alltagssprachlichen Gebrauch des Deutschen oftmals gut zurechtkommen; ihre Äußerungen

sind verständlich und erfüllen den kommunikativen Zweck. Spätestens jedoch im schriftsprachlichen Gebrauch in der Schule gewinnt bisher Unwichtiges (z. B. der richtige Kasus bei der Präposition *von* oder die richtige Rechtschreibung von *kam*) an Wichtigkeit, weil davon die Leistungsmessung bei der Textproduktion abhängt. Deshalb sind die Fehleranalyse und die Fehlerkorrektur grundlegend für die Erweiterung des Sprachwissens. Fehlerkorrektur bedeutet jedoch nicht, alle gemachten Fehler zu verbessern. Werden Fehler korrigiert, sollte man sich grundsätzliche folgende Fragen stellen (nach Schweckendieck 2008):

1. Mit welchem Ziel korrigiere ich?
(z. B. Welches ist das jetzige Lernziel?)
2. Was korrigiere ich?
3. Wann korrigiere ich?
4. Wie korrigiere ich?
5. Wer korrigiert, wer wird korrigiert? (Denkbar ist auch, dass die Schülerinnen und Schüler sich gegenseitig korrigieren.)
6. Was passiert nach der Korrektur? (Wird erneut ein Lernziel fokussiert? Werden Erklärungen geliefert? etc.)

Die Fehlerkorrektur kann auf unterschiedliche Ebenen der Sprachbetrachtung bezogen sein: Phonetik / Phonologie, Orthographie, Lexik, Morphologie und Syntax sowie Pragmatik. Die Entscheidung darüber, welche Fehler korrigiert und welche zunächst einmal vernachlässigt werden sollten, muss eingebettet sein in einen individuellen Förderplan, der über einen längeren Zeitraum – unter Umständen über mehrere Schuljahre – angelegt ist (s. Beispiel 4). (zur Fehleranalyse und Fehlerkorrektur s. auch Kleppin 2010)

4.7 Kontrastives Vorgehen bei der Fehleranalyse

Gerade das kontrastive Vorgehen ist im Rahmen der Fehleranalyse besonders ergiebig. Denn mit Grundkenntnissen über die Struktur der Erstsprache der Schülerinnen und Schüler lassen sich manche Fehler als Interferenzfehler leicht erkennen und einordnen. Auch dies soll im Folgenden kurz am Beispiel des Possessivpronomens verdeutlicht werden. Im Deutschen wird das Possessivpronomen dem Substantiv vorangestellt (*mein Haus*); der bestimmte oder

unbestimmte Artikel fällt dann weg. Die Genus- und Kasusmarkierung erfolgt dann am Possessivpronomen. Im Italienischen wird das Possessivpronomen zusammen mit dem Artikel verwendet (*la mia casa*). Ein italienischsprachiger DaZ-Schüler würde möglicherweise die folgende Äußerung formulieren: *Wo ist die meine Stift?* (*Dov' é la mia penna?*) Bei einer kontrastiv vorgenommenen Fehleranalyse wäre erkennbar, dass der Schüler die italienische Struktur übernimmt, indem er Artikel + Possessivpronomen benutzt; selbst das Genus feminin wird ins Deutsche übertragen.

Die Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler können also für die Fehleranalyse und in der Folge für die Fehlerkorrektur produktiv eingebunden werden – unter der Voraussetzung, dass grundlegende sprachliche Strukturen der Erstsprachen der DaZ-Schülerinnen und Schüler den Lehrkräften bekannt sind.



Schlussbemerkung

Die kulturelle Heterogenität im Klassenzimmer geht immer einher mit einer sprachlichen Heterogenität, die in den Lernarrangements mehr oder weniger zum Vorschein kommt. Nach dem derzeitigen Stand müssen – nicht nur angehende – Lehrkräfte besser als bisher auf die mit (kultureller und sprachlicher) Heterogenität verbundenen Anforderungen vorbereitet werden. Aus diesem Grund legt „Schule für Alle“ explizit den Schwerpunkt auf die Lehrerbildung. Wie im Schulalltag immer wieder festzustellen ist, können sich die DaZ-Schülerinnen und -Schüler i.d.R. mündlich verständigen, haben jedoch Schwierigkeiten v.a. im bildungssprachlichen Bereich. Hierbei benötigen sie Unterstützung und Förderung. Angehende Lehrkräfte – mit dem Didaktik- oder Unterrichtsfach Deutsch als Zweitsprache, Deutsch, aber auch mit anderweitigen Fächerkombinationen – erlernen im Rahmen von „Schule für Alle“ bereits in der ersten Phase der Lehrerbildung die dafür notwendigen

Sprachförderkompetenzen und erproben diese in der Praxis. Die genannten methodisch-didaktischen Aspekte können dabei konkret erlebt, erfahren und begriffen werden.

Nicht zuletzt der Aufbau von interdisziplinären Kooperationen zwischen einzelnen Fachdidaktiken und der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache steht im Rahmen von „Schule für Alle“ im Fokus. Besonders dies kann langfristig dazu führen, die Erforschung einer durchgängigen Sprachbildung in ihren didaktischen und methodischen Erfordernissen weiter zu intensivieren und deren universitäre Lehre systematisch voranzutreiben.

» **Zusammenkommen ist ein Beginn,
Zusammenbleiben ein Fortschritt,
Zusammenarbeiten ein Erfolg.** «

(Henry Ford)

Literatur

Ahrenholz, Bernt (2008) *Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache*. In: Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) *Deutsch als Zweitsprache*. Schneider Verlag Hohengehren, 3-16

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2016) (Hrsg.) *Einwanderungsland Deutschland. Die Fakten im Überblick*. Berlin

Bloch, Constantine / Kaiser, Anelis / Künzli, Esther / Zappatore, Daniela / Haller, Sven / Franceschini, Rita / Lüdi, Georges / Radü, Ernst-Wilhelm / Nitsch, Cordula (2009) *The age of second language acquisition determines the variability in activation elicited by narration in three languages in Broca's and Wernicke's area*. In: *Neuropsychologia* 47, 625-633

Deutschbuch. Sprach- und Lesebuch 5. Gymnasium Bayern. 2003². Berlin: Cornelsen

DUDEN (1984¹) *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Band 4. Mannheim, Wien, Zürich: Dudenverlag

Feilke, Helmut (2014) *Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren*. In: Bachmann, Thomas / Feilke, Helmut (Hrsg.) *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 11-34

Gogolin, Ingrid / Lange, Imke / Hawighorst, Britta / Bainski, Christiane / Heintze, Andreas / Rutten, Sabine / Saalmann, Wiebke (2011) *Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. (In Zusammenarbeit mit der FörMig-AG *durchgängige Sprachbildung*). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann (FörMig-Material Band 3)

Grißhaber, Wolfgang (2008) *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch*. In: Ahrenholz, B. / Oomen-Welke, I. (Hrsg.) *Deutsch als Zweitsprache*. 2. korrigierte und überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren

Hornung, Kunibert (1999) *Wir in unserer Schule: Lehrwerk für den fächerverbindenden Unterricht*. Regensburg: Dürr + Kessler

Jeuk, Stefan (2013) *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer

Jo-Jo Heimat- und Sachunterricht – Grundschule Bayern – Aktuelle Ausgabe: 3. Jahrgangsstufe. 2009.
Berlin: Cornelsen

Kleppin, Karin (2010) *Fehleranalyse und Fehlerkorrektur*. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Band 1. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, 1060-1072

Kniffka, Gabriele / Neuer, Birgit (2008) „Wo geht's hier nach ALDI?“ – Fachsprachen lernen im kulturell heterogenen Klassenzimmer. In: Budke, Alexandra (Hg.) *Interkulturelles Lernen im Geographie-Unterricht*. Potsdam: Universitätsverlag, 121-135

Leisen, Josef (2010) *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus Verlag

Meerholz-Härle, Birgit (2012) *Wortschatzverweiterung im DaZ-Unterricht*. In: Kaufmann, Susan / Zehnder, Erich / Vanderheiden, Elisabeth / Frank, Winfried (Hrsg.) *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 2: Didaktik. Methodik*. Ismaning: Huber, 1-34

Merz-Grötsch, Jasmin (2010) *Texte schreiben lernen. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge*. Seelze: Klett-Kallmeyer

Michalak, Magdalena (2015) *Sprache im Fachunterricht.*
Tübingen: Narr

Pommerin, Gabriele (1998) *Tanzen die Wörter in meinem Kopf. Kreatives Schreiben für den DaF-Unterricht.*
Ismaning: May Hueber Verlag

Piepho, Hans-Eberhard (1974) *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht.*
Limburg: Frankonius

Pabst-Weinschenk, Marita (2012) *Sprechen und Zuhören in mehrsprachigen Klassen fördern. In: Michalak, Magdalena / Kuchenreuther, Michaela (Hrsg.) Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 85-117*

Rösch, Heidi (2013) *Integrative Sprachbildung im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In: Röhner, Charlotte / Hövelbrinks, Britta (Hrsg.) Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 18-36*

Rösch, Heidi (2005) *Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe I. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen. Mitsprache. Braunschweig: Schroedel*

Rösch, Heidi (2001) *Handreichung Deutsch als Zweitsprache. Berlin: Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport*

Schmölzer-Eibinger, Sabine (2007) *Textkompetenz, Lernen und Literale Didaktik. Unter www.ab-rapa.org.br/cd/npdfs/SchmeolzerEibinger-Sabine.pdf [30.12.16]*

Schweckendieck, Jürgen (2008) Fehler und Fehlerkorrektur im DaZ-Unterricht. In: Kaufmann, Susan / Zehnder, Erich / Vanderheiden, Elisabeth / Frank, Winfried (Hrsg.) Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 3: Unterrichtsplanung und -durchführung. Ismaning: Huber, 123-172

Spannhake, Barbara / Bogacz-Groß, Agnieszka (2012³) Grammatik im DaZ-Unterricht. In: Kaufmann, Susan / Zehnder, Erich / Vanderheiden, Elisabeth / Frank, Winfried (Hrsg.) Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 2: Didaktik. Methodik. Ismaning: Huber, 234-278

Wygotski, L. Semjonowitsch (1971²=1964) Denken und Sprechen. Frankfurt: S. Fischer Verlag



Impressum:

Stelle für interkulturelle Arbeit, Sozialreferat

Streitfeldstraße 23, 81673 München

Tel.: 089/ 233-33434

E-Mail: schulefueralle.soz@muenchen.de

www.muenchen.de/schulefueralle

Gestaltung: design.idee, büro für gestaltung, erfurt

Druck: Bavaria-Druck GmbH

Gedruckt auf Papier aus 100 % zertifiziertem Holz
aus kontrollierten Quellen.

ISBN 13 978-3-937170-26-8



Europäische Union

Gefördert aus Mitteln des Asyl-,
Migrations- und Integrationsfonds.

