



Curriculare Grundlagen

Deutsch als Zweitsprache

Impressum

Herausgeber:
Ministerium für Bildung, Jugend und Sport
des Landes Brandenburg
Presse- und Öffentlichkeitsarbeit
Heinrich-Mann-Allee 107
14473 Potsdam
Telefon: 0331 8663521
Telefax: 0331 8663525
Internet: mbjs.brandenburg.de
E-Mail: poststelle@mbjs.brandenburg.de

Autorinnen und Autoren (in der Reihenfolge des Umfangs):
Dr. Jana Gamper, Dorotheé Steinbock, Marion Gutzmann, Prof. Dr. Christoph Schroeder, Galina Stölting,
Christina Noack, Verena Mezger, unter Mitarbeit von Carina Cescotti

Druck
GS Druck und Medien GmbH
14480 Potsdam

© Ministerium für Bildung, Jugend und Sport; Mai 2017

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	4
Tabellenverzeichnis	4
0 Orientierung und Zielsetzung	5
1 Deutsch als Zweitsprache – Überblick	6
2 Sprachliche Entwicklung	9
2.1 Allgemeinsprachliche Kompetenzen	9
2.2 Erwerbsstufen – Etappen der grammatischen Entwicklung im Deutschen	11
3 Alphabetisierung in Deutsch als Zweitsprache	15
3.1 Prinzipien, Strategien und Etappen des Schriftspracherwerbs	16
4 Einbindung von lernerspezifischen Einflussfaktoren und Erwerbsstufen im Unterricht – Didaktische Empfehlungen	19
4.1 Erwerbsstufen und sprachliche Kompetenzbereiche	19
4.2 Wortschatzarbeit: Erwerbsstufen und Themenfelder	20
4.3 Erwerbsstufen als Möglichkeit der Binnendifferenzierung innerhalb eines Themenfeldes	21
4.4 Scaffolding und Strategiebildung	22
5 Förderphasen im schulischen Bereich	24
6 Sprachbiografie und Sprachstandsdiagnostik	27
Quellen	29
Anhang I: Sprachbiografischer Fragebogen	31
Anhang II: Profilanalyse – Durchführung und Beispielauswertung	34
Anhang III: Übersichtstabellen zu den Erwerbsstufen mit didaktischen Hinweisen	39
Anhang IV: Liste mit Chunks und sprachlichen Mitteln	42
Anhang V: Glossar	44
Endnoten	47

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Deutsch als Zweitsprache in Brandenburg - Inhaltlicher Kern und thematische Satelliten	5
Abbildung 2:	Heterogenitätsebenen neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler (nach Gill 2015: 9)	7
Abbildung 3:	Unterschiedliche Voraussetzungen von DaZ-Lernenden und (gruppen-)spezifische Förderinhalte (Hinweise zu Förderphasen im schulischen Bereich s. Kapitel 5)	8
Abbildung 4:	Wortschatz und Grammatik als tragende Säulen allgemeinsprachlicher Kompetenz	9
Abbildung 5:	Mögliche Schrifterfahrungen neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler und darauf aufbauende Bedarfe	16
Abbildung 6:	Mind-Map mit spezifischen Verben, Nomen und Formulierungen für das Themenfeld ‚Stoffe im Alltag‘	20
Abbildung 7:	Förderphasen im schulischen Bereich unter Berücksichtigung der Bedarfe von alphabetisierten und nicht alphabetisierten Schülerinnen und Schülern	26

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Merkmale der Erwerbsstufe 0	11
Tabelle 2:	Merkmale der Erwerbsstufen 1a und 1b	12
Tabelle 3:	Merkmale der Erwerbsstufe 2	12
Tabelle 4:	Merkmale der Erwerbsstufe 3	13
Tabelle 5:	Merkmale der Erwerbsstufe 4	13
Tabelle 6:	Erwerbsstufenbezogene sprachliche Mittel im Themenfeld ‚Stoffe im Alltag‘	21

0 Orientierung und Zielsetzung

Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler bringen großes und vor allem vielseitiges Potenzial mit, das es in der Schule zu entdecken und zu fördern gilt. Damit die einzelnen Schülerinnen und Schüler ihre Potenziale bestmöglich entfalten, bedarf es der Feststellung und Berücksichtigung ihrer mitgebrachten Wissensressourcen (Sprach- und Lernbiografie) und Interessen sowie der Erfassung weiterer Heterogenitätsfaktoren (z.B. Alter, Migrationserfahrung), die relevant für sprachliche Entwicklungsprozesse sind, in diesem Fall für Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Gemeinsames Ziel aller Schülerinnen und Schüler ist die sichere Beherrschung der deutschen Sprache für eine schnelle und erfolgreiche Integration in den Schulalltag sowie die Vorbereitung auf das berufliche Leben und die gesellschaftliche Teilhabe in Deutschland.

Der vorliegende Text soll eine Unterstützung bei der Schaffung dieser Bedingungen bieten und richtet sich an alle Lehrkräfte, die im schulischen Kontext insbesondere mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern arbeiten. Durch ein inhaltliches Fundament zum systematisch unterstützten Spracherwerb, welches sich, begleitet von einem diagnostischen Ansatz, an den Phasen der Entwicklung der Wortstellung des Deutschen orientiert (→ Erwerbsstufen), soll ein flexibles Konzept geschaffen werden, das die unterschiedlichen Bedürfnisse der einzelnen Schülerinnen und Schüler beachtet und bei der Unterrichtsgestaltung hilft.

Die folgenden Ausführungen bieten einen Überblick zur Zielgruppe und zu ihren spezifischen Bedarfen (Kapitel 1), stellen Ziele und Verlauf des Deutscherwerbs in Erwerbsstufen dar und illustrieren diese beispielhaft (Kapitel 2), gehen auf die Besonderheiten der Alphabetisierung ein (Kapitel 3), bieten eine Orientierung zum Umgang mit lernerspezifischen Einflussfaktoren (Kapitel 4) sowie zu möglichen Umsetzungen im Bildungssystem (Kapitel 5) und geben einen Überblick zu diagnostischen Verfahren (Kapitel 6). Der vorliegende Text bildet damit den inhaltlichen Kern zum Themenfeld Deutsch als Zweitsprache in Brandenburg ab, um den sich weitere inhaltliche Schwerpunkte wie ‚Satelliten‘ gruppieren (s. Abbildung 1). Diese thematischen Satelliten werden hier teilweise angesprochen; für vertiefende Auseinandersetzungen ist dies allerdings nicht der Ort. Ein Glossar mit Erläuterungen zu fachspezifischen Begriffen befindet sich am Ende dieses Textes.



Abbildung 1: Deutsch als Zweitsprache in Brandenburg – inhaltlicher Kern und thematische Satelliten

1 Deutsch als Zweitsprache – Überblick

Spracherwerbsforschung, Sprachlehrforschung und Fremdsprachendidaktik unterscheiden nach dem Erstspracherwerb grundsätzlich zwischen der Aneignung einer Zweitsprache und der einer Fremdsprache. Das Konzept Deutsch als Zweitsprache (DaZ) beinhaltet im Gegensatz zu Deutsch als Fremdsprache (DaF), dass die deutsche Sprache die sprachliche Umgebung der Lernenden prägt und für sie das vorrangige Kommunikationsmittel in den meisten Lebensbereichen darstellt, vor allem in der schulischen und beruflichen Bildung sowie als Instrument zur gesellschaftlichen, rechtlichen und politischen Teilhabe. Die Zweitsprache ist also nicht zwingend die zweite erlernte Sprache, wie der Begriff suggerieren könnte, sondern kann auch durchaus die dritte oder vierte Sprache sein. Entscheidend ist, dass im Gegensatz zur Fremdsprache der Stellenwert der Sprache im Leben der Lernenden und Lerner ein sehr viel höherer ist.¹

Einen weiteren Unterschied zwischen Zweit- und Fremdsprache bildet der Erwerbsmodus, der im Fall des Zweitspracherwerbs in der Schule zwar durch die Lehrkraft im Unterricht angeleitet wird, jedoch zu einem hohen Anteil zusätzlich ungesteuert im Alltag stattfindet. Der Fremdspracherwerb dagegen findet überwiegend gesteuert, also in der Unterrichtssituation statt.

Gruppe der DaZ-Lernerinnen und -Lerner

Grundsätzlich zählen zu der Gruppe der DaZ-Lernerinnen und -Lerner all diejenigen, die in Deutschland leben, bei denen Deutsch nicht die Sprache des Ersterwerbs² und deren Erwerb allgemeinsprachlicher Strukturen im Deutschen noch nicht abgeschlossen ist.³ Vor ihnen steht die Aufgabe, neben allgemeinsprachlichen Kompetenzen möglichst schnell bildungssprachliche Kompetenzen aufzubauen. Die Herausforderung ist daher, bereits auf einfachem Sprachniveau komplexe Kompetenzen in der Bildungssprache Deutsch zu erlangen. Dies gilt insbesondere für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler, die eine rasche Integration in die Regelklasse und somit in das deutsche Bildungssystem erfahren sollen. Im Blick stehen produktive und rezeptive Kompetenzbereiche sowie die Reflexion über sprachliches Wissen hinführend zu einer schnellen, kommunikativen Handlungskompetenz. Die DaZ-Didaktik verbindet daher Elemente aus der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache und des Deutschen als Erstsprache (DaE), indem sie die Vermittlung sprachlichen Wissens und das Einüben sprachlichen Könnens kombiniert. Dies kann anhand unterschiedlicher Ansätze geschehen. Der vorliegende Text spricht sich für eine Orientierung an den natürlichen Erwerbsstufen sowie für den regelmäßigen Einsatz diagnostischer Verfahren aus (s. Kapitel 2, 4 und 6).

Heterogene Voraussetzungen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb

Die Schülerinnen und Schüler bringen sehr unterschiedliche Erfahrungen und Kenntnisse mit. Diese Unterschiede können sich darauf auswirken, wie schnell oder langsam der Erwerb des Deutschen erfolgt. Einfluss auf die Motivation und die Geschwindigkeit im Spracherwerbsprozess haben Faktoren wie das Alter, die Schul- bzw. Lernbiografie (Wie lernt man?), die Sprachbiografie (Welche Sprache(n) werden gesprochen? Welches Wissen über die Sprache ist vorhanden?), die Alphabetisierung (Liegt eine Alphabetisierung vor und wenn ja, welche?), Migrationserfahrungen (z.B. Bleibeperspektive, Wohnsituation, psychosozialer Zustand) und die Art des Kontaktes zur erwerbenden Sprache (quantitativ und qualitativ). Die einzelnen Faktoren sind jeweils im Zusammenhang sowie in Wechselwirkung miteinander zu betrachten und für jede Schülerin und jeden Schüler individuell.



Abbildung 2: Heterogenitätsebenen neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler (nach Gill 2015: 9)

Das Alter zu Erwerbsbeginn ist ein Faktor, der sowohl einen Einfluss auf die Geschwindigkeit des Erwerbs der Zweitsprache als auch auf den Grad des Einflusses der Erstsprache auf den Zweitspracherwerb hat. Durch entsprechende Vermittlungsmethoden und altersgemäße Lehrmaterialien und -inhalte können die Schülerinnen und Schüler individuelle Lernstrategien entwickeln und werden zum eigenständigen Weiterlernen motiviert. Der Einsatz von neuen Medien wie verschiedene Online-Angebote und Sprachlern-Apps dient dem Zweck des selbstständigen und eigenverantwortlichen Lernens und ist besonders bei Jugendlichen empfehlenswert. Auch können sie bei motorischen Schreibbarrieren helfen und sind sinnvolle Stützen bei der Alphabetisierung.

Die bildungsbiografischen Voraussetzungen sowie die sprachlichen und schriftsprachlichen Vorkenntnisse, mit denen sich die Schülerinnen und Schüler die deutsche Sprache und das Schriftsystem erarbeiten, sind sehr unterschiedlich. Lern- und Schulerfahrung bieten einen schnellen Einstieg ins Lernen, da Lernkompetenzen nicht von Grund auf neu aufgebaut werden müssen. Die Erstsprache und Fremdsprachen sind stets eine wichtige Ressource für den Erwerb des Deutschen und nie ‚hinderlich‘ für den Zweitspracherwerb. Auf Basis ihres impliziten Wissens aus der Erstsprache sowie anderer Fremdsprachen und Vergleiche sprachlicher Strukturen eignen sich die Schülerinnen und Schüler aktiv neues Wissen über das Deutsche an. Dies gilt auch im Bereich des Schriftspracherwerbs. Hier ist zu beachten, ob generell Schriftspracherfahrungen vorliegen und wenn vorhanden, welches Schriftsystem zugrunde liegt. Einige Schülerinnen und Schüler sind nicht alphabetisiert und haben keine Schriftspracherfahrung; wieder andere weisen Schriftspracherfahrung in anderen Schriftsystemen auf (z.B. Konsonantenschrift, Wortschrift, andere Alphabetschriften) oder haben bereits Schriftspracherfahrungen in einem lateinischen Schriftsystem. Neben der Schriftspracherfahrung sind hier auch die motorischen Fertigkeiten für das Schreiben zu beachten (z.B. Kann ein Stift gehalten werden?) (s. Kapitel 3).

Der Umfang des Kontaktes zum Deutschen stellt einen weiteren Heterogenitätsfaktor dar. Neben der Dauer spielt hier vor allem die Qualität des Kontaktes eine Rolle. Ebenso ist die Integration Schlüssel zur Sprache wie auch umgekehrt die Sprache Schlüssel zur Integration. Ist ein längerer Aufenthalt mit reichhaltigem Kontakt zur erwerbenden Sprache verbunden, so ist dies begünstigend für den Erwerbsprozess.

Für eine progressive Unterrichtssituation bietet es sich an, die Bedarfe der DaZ-Lernenden zu ermitteln und Förderinhalte entsprechend abzuleiten. Die nachfolgende Abbildung macht deutlich, dass unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen zu unterschiedlichen Förderinhalten führen. Je nach Voraussetzungen und Sprachentwicklungsstand kann entweder der Aufbau allgemeinsprachlicher Kompetenzen, der Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen oder die Alphabetisierung zeitweise stärker im Fokus stehen.

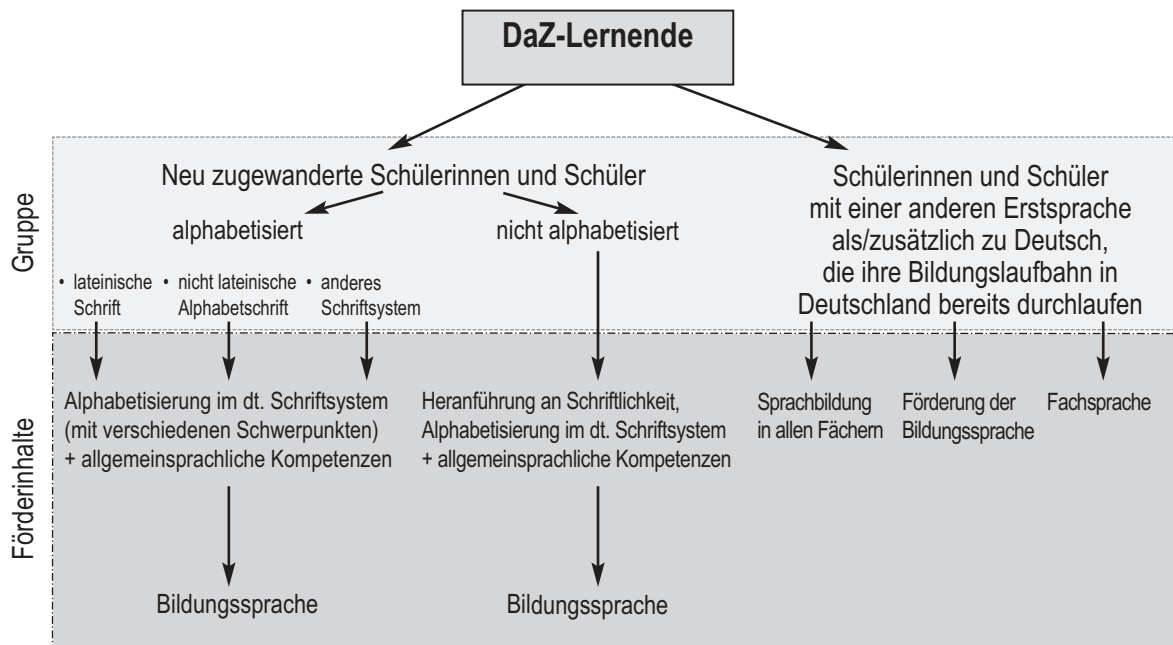


Abbildung 3: Unterschiedliche Voraussetzungen von DaZ-Lernenden und (gruppen-)spezifische Förderinhalte (Hinweise zu Förderphasen im schulischen Bereich s. Kapitel 5)

2 Sprachliche Entwicklung

Die Entwicklung allgemeinsprachlicher und **bildungssprachlicher** Kompetenzen sind zwei Komponenten eines sprachlichen Entwicklungsprozesses. Die Schülerinnen und Schüler beginnen damit, sich zunächst allgemeinsprachliche Kompetenzen anzueignen. Auf diese folgt dann der Auf- und Ausbau bildungssprachlicher Kompetenzen.

Eine erfolgreiche Schulkarriere ist eng verknüpft mit der sicheren Beherrschung bildungssprachlicher Strukturen. Bildungssprachliche Handlungskompetenz ist für das Lernen in jedem Fach sowie das Verständnis von Fachinhalten von großer Bedeutung und behält über den Schulabschluss hinaus einen hohen Stellenwert bei.⁴

Die Schülerinnen und Schüler mit DaZ-Bezug bedürfen sowohl beim Ausbau allgemein- als auch bildungssprachlicher Kompetenzen einer kontinuierlichen und systematischen Unterstützung. Die allgemeinsprachlichen Kompetenzen stehen zunächst im Fokus, weil sie das Fundament für den Auf- und Ausbau bildungssprachlicher Kompetenzen bilden. Hinzu kommt, dass der Aufbau allgemeinsprachlicher Strukturen DaZ-spezifisch ist. Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Erstsprache verfügen in der Regel bereits über entsprechende Kompetenzen. Bei ihnen steht häufig die Förderung der Bildungssprache im Fokus.

Exkurs: Bildungssprache

Bildungssprache ist ein sprachliches Register, das zur Aneignung und Verbreitung von Wissen, im Speziellen von Fachwissen, besonders im schulischen, universitären und wissenschaftlichen Bereich Verwendung findet. Merkmale sind ein hoher Grad der Dekontextualisierung des Inhalts, objektive und allgemeingültige Darstellung von Sachverhalten sowie eine konzeptionelle Schriftlichkeit.

2.1 Allgemeinsprachliche Kompetenzen

Grammatische Strukturen und Wortschatz bilden die zwei Hauptsäulen allgemeinsprachlicher Kompetenz.

Der kontinuierliche Ausbau grammatischer Strukturen und der Ausbau eines allgemeinsprachlichen Wortschatzes sind zwei eng miteinander verknüpfte Bereiche und können nicht losgelöst voneinander entwickelt werden. Die Schülerinnen und Schüler benötigen neben einem differenzierten Wortschatz die passenden grammatischen Muster, um sich verständigen zu können.

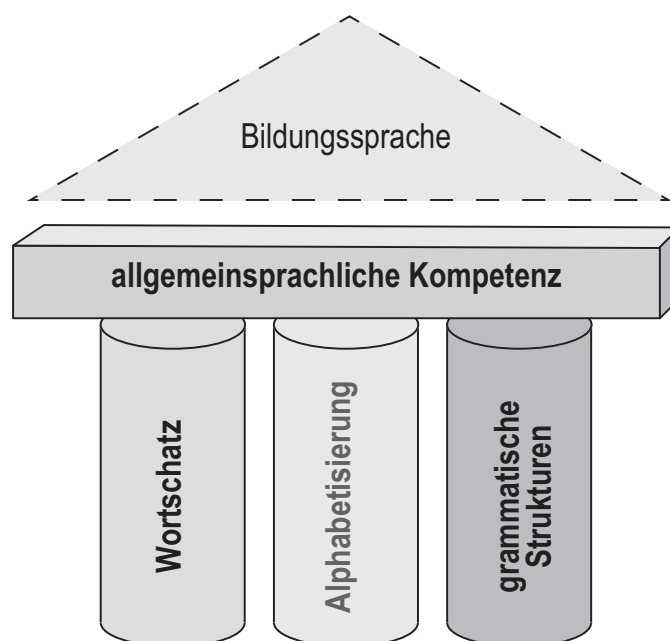


Abbildung 4: Wortschatz und Grammatik als tragende Säulen allgemeinsprachlicher Kompetenz

Für Schülerinnen und Schüler, die nicht bzw. in einem anderen Schriftsystem alphabetisiert sind, stellt die Alphabetisierung eine dritte Säule dar (s. Kapitel 3). Lese- und Schreibfertigkeiten sind wichtige Voraussetzungen, um an der bestehenden Schriftkultur aktiv partizipieren zu können.

Der Wortschatz ist geprägt vom jeweiligen Lernumfeld der Schülerinnen und Schüler und beinhaltet verschiedene Themen aus Schule, Freizeit und Familie (s. Kapitel 4.2).

Anders als der Wortschatz, ist der Erwerb allgemeinsprachlicher grammatischer Strukturen nicht kontextabhängig. Die Entwicklung allgemeinsprachlicher grammatischer Strukturen erfolgt bei allen Sprachlernerinnen und -lernern in bestimmten Stufen. Im Zentrum steht dabei die Entwicklung des Satzes. Damit sich der Unterricht an den Erwerbsstufen orientiert, sind Kenntnisse über die Satzmuster im Deutschen und Kenntnisse darüber, in welchen Stufen diese Satzmuster erworben werden, wesentlich. Die Entwicklung von Satzmustern bildet ein wichtiges Gerüst für die Entwicklung weiterer sprachlicher Ebenen.

Das Wissen darüber, in welchen Teilschritten sich die sprachliche Entwicklung im Deutschen bei den Schülerinnen und Schülern mit DaZ vollzieht, ist zentral für die Unterrichtsplanung sowie für die Auswahl, die Konzeption und den Einsatz von Lehr- und Lernmaterialien. Die Orientierung der Unterrichtsprogression an den Erwerbsstufen bildet die Basis für den erfolgreichen Aufbau allgemeinsprachlicher und somit auch langfristig für die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen. Schülerinnen und Schüler mit DaZ erwerben dieses Wissen weitestgehend implizit im Unterricht. Sie erwerben bestimmte Satzmuster und andere grammatische Merkmale durch häufiges Einüben, Wiederholen und Anwenden sowie mithilfe von Textbausteinen, Anleitungen und Vorlagen (Modell- und Mustertexte, Textmuster) (→ **Scaffolding**, s. auch Kapitel 4.4).

Exkurs: Scaffolding

Scaffolding ist der Bau eines Gerüsts bzw. die Nutzung eines gegebenen Gerüsts, um sprachliche Strukturen gezielt und unterstützend aufzubauen, zu verstehen und zu nutzen. Die Arbeit mit Textbausteinen und Redemitteln ist hierbei ein zentrales Vorgehen.

Dabei können die Erwerbsverläufe aufgrund der verschiedenen Lernvoraussetzungen unterschiedlich schnell durchlaufen werden. Es gibt Faktoren, die einen schnellen Erwerb begünstigen und solche, die zu einem langsameren Erwerbsverlauf führen. Eine sprachbiografische Befragung (s. Kapitel 6) lässt frühe Prognosen zu, wie sich einzelne Schülerinnen und Schüler in etwa entwickeln, welche Ursachen für ein langsames oder schnelles Lernen vorliegen und welche Förderinhalte passen. Die aus den verschiedenen Erwerbsverläufen resultierende Heterogenität in den Lerngruppen kann von der Lehrkraft mithilfe ihres Wissens über die Erwerbsstufen mit entsprechenden Lern-/Förderangeboten berücksichtigt werden. Gleiches gilt für den Bereich des Schriftspracherwerbs (s. Kapitel 3).

2.2 Erwerbsstufen – Etappen der grammatischen Entwicklung im Deutschen

Besonders wichtig ist in der sprachlichen Entwicklung der Ausbau von Satzmustern. Das Deutsche verfügt über unterschiedliche Satzmuster, die in einer bestimmten Reihenfolge erworben werden. Generell ist die Entwicklung der Wortstellung in der gesamten Erwerbsphase zentral. Von ihr hängt das Hinzukommen weiterer Strukturen (Deklination und Konjugation) ab.

Der Erwerb der **deutschen Satzmuster** erfolgt in insgesamt fünf Teilstufen (Stufe 0, 1, 2, 3 und 4). Diese fünf Stufen stellen einen dynamischen und vor allem systematischen Entwicklungsprozess dar. Entscheidend dabei ist, dass diese Stufen aufeinander aufbauen. Die Schülerinnen und Schüler können sie nicht überspringen.

Der Übergang von der einen in die nächste Stufe ist stets graduell. Entscheidend für die Ermittlung der momentanen individuellen Erwerbsstufe ist, welche Struktur zu einem bestimmten Zeitpunkt am häufigsten vorkommt. Die Übergangsphasen zwischen den einzelnen Stufen können durch eine Vielfalt von Formen gekennzeichnet sein, die sich durch ein Nebeneinander von ‚richtigen‘ und ‚falschen‘ Formen sowie **Übergeneralisierungen** auszeichnen.

Eine wichtige erste Erwerbsetappe ist die Bildung eines vollständigen Satzes mit einem finiten Verb an zweiter Position. Die Festigung eines einfachen Verb-Zweit-Satzes des Typs *Der Lehrer liest ein Buch* ist im frühen Erwerb eine entscheidende Entwicklungsstufe⁵ und ein wichtiger Ankerpunkt.

Auf dem Weg zum Ausbau des Verb-Zweit-Satzes durchlaufen DaZ-Schülerinnen und DaZ-Schüler eine Art Vorstufe (Stufe 0). Dabei kombinieren sie zunächst nach folgendem Muster zwei oder mehr Wörter zu Äußerungsketten:

BEISPIELE	MERKMALE	STUFE
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Tür auf</i> • <i>Mama (Tür) aufmachen</i> • <i>Buch lesen</i> • <i>Lehrer Buch lesen</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • das Verb steht meist am Satzende • das Verb ist nicht flektiert, sondern steht im Infinitiv (<i>lesen</i> statt <i>liest</i>, <i>aufmachen</i> statt <i>macht auf</i>) • die Äußerungsketten bestehen vorwiegend aus Nomen und Verben • Funktionswörter wie Artikel und Präpositionen fehlen noch 	0

Tabelle 1: Merkmale der Erwerbsstufe 0

Die strukturellen Merkmale der Stufe 0 sind keine Zufälligkeiten, sondern fester und notwendiger Bestandteil der sprachlichen Entwicklung. Sie fungieren als Vorläuferstrukturen zum Ausbau eines einfachen Verb-Zweit-Satzes und stellen somit eine wichtige Entwicklungsstufe dar.

Im nächsten Entwicklungsschritt rückt das Verb in die zweite Strukturposition und wird in dieser Phase bereits meist flektiert. Es entstehen damit Verb-Zweit-Sätze nach folgendem Prinzip:

Exkurs: Übersicht Satzmuster des Deutschen

- Verb-Zweit-Satz (V2) mit finitem Verb:
Der Lehrer liest das Buch.
- Verbklammer: *Der Lehrer hat das Buch gelesen.*
- Subjekt-Verb-Inversion: *Gestern hat der Lehrer das Buch gelesen.*
- Verb-Letzt-Stellung (VL): *... weil der Lehrer das Buch gelesen hat.*

Exkurs: Übergeneralisierungen

Übergeneralisierung meint die nach den Regeln nicht konforme Bildung von Strukturen nach dem Vorbild bereits bekannter Strukturen. Sie können in den Bereichen Grammatik, Phonetik, Lexik, Schreiben vorkommen.

BEISPIELE	MERKMALE	STUFE
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Lehrer liest Buch</i> • <i>Mama fährt Bus</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • das Verb rückt von der letzten in die zweite Position • die Basiswortstellung ist Subjekt-Verb-Objekt • das Verb wird konjugiert (<i>liest</i> statt zuvor <i>lesen</i>) • Artikel und Präpositionen (= Funktionswörter) fehlen 	1 a
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Der/die Katze isst die/der Vogel</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • willkürliche Verwendung der Artikel <i>die</i> und <i>der</i> für Subjekte und Objekte 	1 b
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Der/die Katze sieht den Vogel</i> • <i>Ich danke den Mann</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Differenzierung zwischen <i>der</i> und <i>die</i> für Subjekte und <i>den</i> für Objekte 	

Tabelle 2: Merkmale der Erwerbsstufen 1a und 1b

Aus Tabelle 2 geht hervor, dass auf Stufe 1a wichtige Veränderungen stattfinden. Die Verschiebung des Verbs von der letzten in die zweite Position kann als Entdeckung der linken Verbklammer bezeichnet werden. Diese Entdeckung geht Hand in Hand mit der Entdeckung der Konjugation. Die Verwendung von Artikeln und Präpositionen ist noch variabel. So kann es sein, dass die Schülerinnen und Schüler vollständig auf den Gebrauch solcher Funktionswörter verzichten (Stufe 1a). Daneben können bereits erste Artikelformen auftreten (Stufe 1b). Dabei erfolgt wiederum ein schrittweiser Ausbau des Artikelrepertoires, indem zunächst die beiden Formen *die* und *der* sowohl für Subjekte als auch für Objekte verwendet werden. Bereits kurz darauf differenzieren die Schülerinnen und Schüler zwischen *die* und *der* für Subjekte und *den* für Objekte. Insgesamt lässt sich für die Stufe 1 sagen, dass hier die Festigung sowie bereits der Ausbau des einfachen Verb-Zweit-Satzes erfolgen.

In Stufe 2 erfolgt der Ausbau der Verbklammer. Das bedeutet, dass sowohl trennbare Verben als auch Modal- und Hilfsverben hinzukommen. Es entstehen damit Strukturen nach folgenden Mustern:

BEISPIELE	MERKMALE	STUFE
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Die Katze will ihn jagen</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Modalverben <i>können, wollen, müssen, dürfen, sollen</i> 	2
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Mama macht die Tür auf</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • trennbare Verben wie <i>aufmachen, abfahren, hinbringen, mitbringen</i> usw. 	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Mama hat die Tür aufgemacht</i> • <i>Mama ist in die Stadt gegangen</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Konstruktionen mit den Hilfsverben <i>haben</i> und <i>sein</i> (zum Beispiel bei der Perfektbildung) 	

Tabelle 3: Merkmale der Erwerbsstufe 2

Die drei Beispielstrukturen haben die Gemeinsamkeit, dass das finite Verb in der linken und der infinite Verbsparteil in der rechten Klammer verwendet wird. Der Gebrauch der Klammer bedeutet jedoch nicht, dass vorher keine Modal- oder Hilfsverbkonstruktionen oder trennbare Verben vorkommen. Eher ist deren Verwendung vor Erreichen der Stufe 2 sogar sehr wahrscheinlich. Allerdings werden vor der Entdeckung der Klammer alle Verbsparteile in der linken Klammer realisiert, also zum Beispiel in Form von *Mama hat aufgemacht die Tür* oder *Die Katze will jagen den Vogel*. Anstatt das finite und das infinite Verb in Form einer Verbklammer zu separieren, werden die beiden Verbsparteile gemeinsam in der zweiten Position verwendet. Die Verb-Zweit-Struktur wird hier also noch übergeneralisiert.

Stufe 3 umfasst den Gebrauch der Inversion. Diese Struktur wird im Deutschen notwendig, wenn das Vorfeld, also die Position vor dem Verb, beispielsweise von Adverbien wie *dann*, *heute*, *da* oder *dort* besetzt wird. Solche Adverbien dienen oft als Verbindungswörter, um Sätze stärker miteinander zu verknüpfen. Das heißt, sie sind sprachliche Mittel, die die Textkohärenz herstellen. Es entstehen so Sätze wie *Heute gehe ich zur Schule. Dann kommt meine Freundin zu Besuch. Dort steht ein Auto* oder *Da fährt ein Fahrrad*.

BEISPIELE	MERKMALE	STUFE
<ul style="list-style-type: none"> • Heute gehe ich zur Schule • Dann kommt meine Freundin zu Besuch • Dort steht ein Auto • Da fährt ein Fahrrad 	<ul style="list-style-type: none"> • Temporal- und Lokaladverbien im Vorfeld 	3
<ul style="list-style-type: none"> • Wo wohnst du? • Wann kommst du? 	<ul style="list-style-type: none"> • Fragen mit Fragewörtern 	
<ul style="list-style-type: none"> • Fährst du zur Schule? • Siehst du das Auto 	<ul style="list-style-type: none"> • Entscheidungsfragen 	

Tabelle 4: Merkmale der Erwerbsstufe 3

Auch hier gilt, dass Verbindungswörter wie *dann* und *da* schon vor dem Erreichen der Stufe 3 vorkommen können. Allerdings findet dann noch nicht die ‚Wanderung‘ (Inversion) des Subjekts vom Vorfeld ins Mittelfeld statt. Deshalb sind vor dem Ausbau der Stufe 3 Sätze wie *Heute ich gehe zur Schule* und *Dann meine Freundin kommt zu Besuch* typisch.

Stufe 4 umfasst den Erwerb von Verb-Letzt-Sätzen und damit die Fortführung des Prinzips, Sätze miteinander zu verbinden. Gleichzeitig ist diese Stufe ein wichtiger Übergang zum Ausbau bildungssprachlicher Strukturen. Ein Merkmal von Bildungssprache sind komplexe Satzgefüge. Diese enthalten beispielsweise mit *weil*, *obwohl* oder *da* eingeleitete Nebensätze oder Relativsätze, die mit den Relativpronomen *der* oder *welche* beginnen (z.B. *Die Frau, die an der Ampel steht*). Solche Nebensatzstrukturen sind notwendig, um detailliert zu argumentieren oder zu beschreiben. Diese und weitere Fertigkeiten sind wiederum beim Verfassen schulischer Textsorten zentral. Die korrekte Verwendung solcher Satzstrukturen ist deshalb ein enorm wichtiger Etappenschritt, der den Übergang von allgemeinsprachlichen zu bildungssprachlichen Kompetenzen markiert.

BEISPIELE	MERKMALE	STUFE
<ul style="list-style-type: none"> • ..., dass ich gerne Fußball spiele • ..., obwohl ich müde bin 	<ul style="list-style-type: none"> • Verb-Letzt-Struktur bei unterordnenden Konjunktionen 	4
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Der Lehrer, der Deutsch unterrichtet</i> • <i>Das Essen, das mir gut schmeckt</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Verb-Letzt-Struktur bei Relativsätzen 	

Tabelle 5: Merkmale der Erwerbsstufe 4

Auch für diese Satzmuster gilt, dass die Verknüpfungselemente (also zum Beispiel *weil*) schon verwendet werden, bevor die Verb-Letzt-Stellung tatsächlich erworben wird. Dann gilt das Prinzip, dass die Verb-Zweit-Stellung angewendet wird und so Sätze entstehen wie *dass ich spiele gern Fußball*. Auch hier handelt es sich um Übergeneralisierungen.

Mit dem Erreichen der Stufe 4 ist der Ausbau basaler alltagssprachlicher Fertigkeiten abgeschlossen. Dies gilt vor allem für den Erwerb von unterschiedlichen Satzmustern des Deutschen. Parallel zu den Satzmustern entwickeln sich auch andere grammatische Strukturen, insbesondere die Konjugation und die Deklination, weiter. Ihr Ausbau ist dabei aber nicht mehr zwangsweise an einzelne syntaktische Erwerbsstufen gebunden. Im Bereich der Deklination findet die wichtigste Entwicklung darin statt, dass weitere Artikelformen erworben werden. Zuerst werden die Formen *der* und *die* (Nominativ) und danach die Form *den* (Akkusativ) erworben. Nachdem diese Differenzierung etabliert ist, wird das Formeninventar um den Dativ erweitert. Die größte Schwierigkeit besteht darin zu lernen, wann der Akkusativ bzw. der Dativ verwendet werden muss. Der Dativ (das heißt die Form *dem* wie bei *Ich helfe dem Mann* und *der* wie in *Ich helfe der Frau*) wird dabei zeitlich nach dem Akkusativ gelernt. Eine weitere Besonderheit ist die Deklination von attributiven Adjektiven, zum Beispiel bei *Ich helfe dem alten Mann* oder *Ich sehe ein kleines Kind*. Solche komplexen Phrasen sind eine Herausforderung, weil gelernt werden muss, wann sich das Adjektiv wie verändert. Prinzipiell wird jedoch angenommen, dass der Erwerb komplexer Phrasen in höheren Erwerbsstufen (also auf Stufe 3 und 4) relevant wird. Zuvor gilt es, das Basissatzmuster zu festigen und auszubauen. Alle anderen grammatischen Bereiche sind dem nachgeordnet.

3 Alphabetisierung in Deutsch als Zweitsprache

Die Alphabetisierung in Deutsch als Zweitsprache erfolgt auf der Grundlage mündlicher Deutschkenntnisse. Die nicht alphabetisierten Schülerinnen und Schüler müssen die Schrift in einer Sprache erwerben, die sie zunächst auch mündlich kaum beherrschen. Da die Schrift als Werkzeug bzw. Hilfsmittel bei der Vermittlung von Wortschatz oder Grammatik nicht zur Verfügung steht, muss der mündliche Spracherwerb anfangs ohne die Unterstützung der Schrift auskommen. Die Schrift stellt in der DaZ-Alphabetisierung eine zusätzliche Progression dar. Lerninhalte wie die phonologische Bewusstheit, die Laut-Buchstaben-Beziehung (Phonem-Graphem-Korrespondenz) des Deutschen oder der Erwerb von Schreibfertigkeiten sind wichtige Lerninhalte. Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler benötigen aufgrund ihrer unterschiedlichen Voraussetzungen ein differenziertes Lernangebot zur Einführung in das Schriftsystem und zum Lesen- und Schreibenlernen.

Alphabetisierung – elementare Schriftkultur

Der Schriftspracherwerb geht über die rein technische Seite des Lesen- und Schreibenlernens hinaus. Es geht um den Erwerb von Literalität im Sinne einer Lese-, Erzähl- und Schriftkultur. Vor diesem Hintergrund wird die Alphabetisierung von Anfang an in sinnvolle Kontexte eingebettet, damit der Sinn und die Funktion der Schriftsprache deutlich werden. Die Schülerinnen und Schüler, die die Schriftsprache im gesellschaftlichen Leben oder auch in der Familie nicht erlebt haben, erfahren dabei, dass die Beherrschung der Schrift sie persönlich betrifft und für ihre sozialen Kontakte, die Nutzung neuer Medien, für das Weiterkommen in der Schule und im Leben von Bedeutung ist.

Im Bereich des Schriftspracherwerbs ist auf die erstsprachlichen Hör- und Sprachgewohnheiten der Schülerinnen und Schüler mithilfe kontrastiver Verfahren einzugehen. Dabei werden durch einen gezielten Sprachvergleich zwischen der Erstsprache und der Zweitsprache Deutsch die lautlichen Merkmale des Deutschen erfasst und von den Lauten der Erstsprache abgegrenzt.

Erst- und Zweitschriftspracherwerb

Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler bringen unterschiedliche Schrift- und Schreiberfahrungen mit. Generell lassen sich zwei Gruppen unterscheiden: alphabetisierte und nicht alphabetisierte Schülerinnen und Schüler.

Alphabetisierte Schülerinnen und Schüler beherrschen entweder eine lateinische oder nicht lateinische Alphabetschrift. Des Weiteren können die Schülerinnen und Schüler Schrifterfahrungen aus einer Nichtalphabetschrift, wie Silben- oder Wortschrift, mitbringen. Gemeinsam ist diesen Schülerinnen und Schülern, dass sie mit der Funktion von Schrift im Allgemeinen sowie teilweise mit Laut-Buchstaben-Beziehungen im Speziellen vertraut sind.

Das Erlernen des deutschen Schriftsystems stellt für sie einen **Zweitschriftspracherwerb** dar. Dies unterscheidet sie von der Gruppe der nicht alphabetisierten Schülerinnen und Schüler.⁶ Diese haben keine oder nur sehr geringe Erfahrungen mit Schrift. Häufig geht dieses Fehlen an Schrifterfahrungen einher mit einer geringen Schulerfahrung. Für diese Schülerinnen und Schüler handelt es sich beim Erlernen des deutschen Schriftsystems um den **Erstschriftspracherwerb**.⁷ Die unterschiedlichen Voraussetzungen, die Kinder und Jugendliche in Bezug auf Schrift und Schreiben mitbringen, führen wiederum zu sehr unterschiedlichen Förderbedarfen (siehe Abbildung 5). Den Schülerinnen und Schülern mit geringer Schulerfahrung fehlen bereits auf der Buchstabenebene elementare schriftsprachliche Kenntnisse. Der Umgang mit Lehrwerken, Arbeitsblättern etc. sowie die Stiftführung sind diesen Schülerinnen und Schülern nicht vertraut. Sie benötigen ausreichend Lernzeit und Unterstützung beim Erfassen der Laut-Buchstaben-Beziehung sowie zum Erwerb motorischer Sicherheit und Routinen beim Aufschreiben von Buchstaben und Wörtern in Druckschrift. Sie benötigen Übungen, die die Feinmotorik stärken und die Handbewegungen beim Schreiben automatisieren. Auch Aktivitäten, die die Aufmerksamkeit auf die Schrift im Alltag lenken, gehören besonders bei diesen Schülerinnen und Schülern zum Alphabetisierungsprozess.

Schriftsysteme neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler						
Typen	Lateinische Alphabetschrift	Nicht lateinische Alphabetschrift	Konsonantenschrift	Silbenschrift	Wortschrift (logografische Schrift)	keine Sprache alphabetisiert
Schrift/Sprache	z.B. Spanisch, Türkisch, Polnisch	Griechisch, Kyrillisch (Russisch, Serbisch, Bulgarisch)	Arabisch, Hebräisch	z.B. Thai, Katakana & Hiragana (Japanisch), einige indische Schriftsysteme (z.B. Hindi)	Chinesisch, Kanji (Japanisch)	mündlich geprägte Sprachen (z.B. Romani, Amazigh), oder durch fehlende Bildung
Bedarfe	<ul style="list-style-type: none"> Neuzuordnung und Erweiterung bekannter Laut-Buchstaben-Beziehungen 	<ul style="list-style-type: none"> Kennenlernen des lateinischen Alphabets mit der für das Deutsche verbindlichen Laut-Buchstaben-Beziehung 	<ul style="list-style-type: none"> Kennenlernen einer Buchstabenschrift, in der obligatorisch auch Vokale notiert werden. Gewöhnung an eine andere Schrift-richtung, an Groß- und Kleinbuchstaben, Druck- und Schreibschrift 	<ul style="list-style-type: none"> Kennenlernen einer Buchstabenschrift, in der obligatorisch auch Vokale einzeln notiert werden. Kennenlernen des lateinischen Alphabets mit der für das Deutsche verbindlichen Laut-Buchstaben-Beziehung 	<ul style="list-style-type: none"> Kennenlernen des lateinischen Alphabets mit der für das Deutsche verbindlichen Laut-Buchstaben-Beziehung ggf. Gewöhnung an eine andere Schrift-richtung und Leerzeichen 	<ul style="list-style-type: none"> generelle Einführung in den Schriftspracherwerb Kennenlernen der Funktion von Schrift Stiftführung; Einüben motorischer Fertigkeiten

Abbildung 5: Mögliche Schrifterfahrungen neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler und darauf aufbauende Bedarfe

Eine weitere wichtige Voraussetzung ist die Entwicklung der **phonologischen Bewusstheit**.

Die Unterscheidung und das Zählen von Silben in deutschen Wörtern, die Vermittlung von Regularitäten des Wortakzents und die kontrastive Reflexion über unterschiedliche Laute fördern die phonologische Bewusstheit der Schülerinnen und Schüler. Phonologische Bewusstheit und ein vergleichsweise hoher Grad an Schriftkultur sind bei alphabetisierten Schülerinnen und Schülern weitgehend ausgeprägt. Diese Kompetenzen dienen als Ressource. Je näher die zuvor erworbenen Schriftsysteme dem deutschen Schriftsystem sind, desto besser lassen sich ausgebildete schriftsprachliche Kompetenzen übertragen. Gerade diejenigen Schülerinnen und Schüler, die das lateinische Alphabet in einer anderen Sprache (z.B. Türkisch oder Spanisch) erlernt haben, können ihre schriftsprachlichen Kompetenzen und Kenntnisse als Stütze nutzen. Hier bieten sich Vergleiche der Laut-Buchstaben-Beziehungen und des Grapheminventars an. Auch aus zuvor gelernten Fremdsprachen können die Schülerinnen und Schüler bekannte Regularitäten übertragen.

Exkurs:

Phonologische Bewusstheit

Phonologische Bewusstheit meint das implizite und explizite Wissen um und die Lenkung der Aufmerksamkeit auf die phonologischen Eigenschaften der Sprache, z.B. den Klang, Reimworte, Wörter als Satzteil, Silben als Teile von Wörtern, Wortakzente und Einzellaute der Wörter.

3.1 Prinzipien, Strategien und Etappen des Schriftspracherwerbs

Die deutsche Orthografie bedient sich verschiedener Prinzipien, die sich überlagern. Wir unterscheiden in erster Linie zwischen dem *phonologischen*, dem *morphologischen* und dem *syntaktischen Prinzip*.

Das *phonologische Prinzip* besagt, dass die Phoneme (Laute) mit den Graphemen korrespondieren. Ein Graphem kann aus einem <s> oder mehreren Buchstaben <ss> oder <sch> bestehen. Anders als in anderen Schriftsystemen, z.B. im Arabischen, werden im Deutschen mit einer konsequenten Alphabetschrift sowohl Konsonanten als auch Vokale verschriftet.

Das *morphologische Prinzip* beschreibt den Aufbau der Wörter aus Wortbausteinen. Es besagt, dass Wortstämme gleicher Wörter immer auch gleich geschrieben werden und sorgt so dafür, dass diese Gleichheiten erkannt werden. Damit löst sich die Orthografie von der unmittelbaren Phonem-Graphem-Korrespondenz, da sich die Aussprache bei der grammatischen Veränderung von Wörtern, etwa durch Flexion, schnell verändert (z.B. der Auslaut bei <Hund> gegenüber <Hunde>).

Mit dem *morphologischen Prinzip* wird das sinnentnehmende Lesen unterstützt. Eine wichtige Voraussetzung, um dieses Prinzip zu verstehen, ist ein relativ großer mündlicher Wortschatz, ebenso das Wissen um Wortstämme sowie um Flektions- und Konjugationseigenschaften von Wörtern.

Das *syntaktische Prinzip* beschreibt die Groß- und Kleinschreibung, die Schreibung von *dass* und die Interpunktion. Mit diesem Prinzip rücken wortübergreifende Eigenschaften der Orthografie in den Blickpunkt.

Weitere, weniger zentrale Prinzipien sind das *historische Prinzip*, das historisch bedingte Schreibungen wie <ie> oder <ih> umfasst, und das *semantische Prinzip*, das sich in der unterschiedlichen Schreibung gleichlautender Wörter (z.B. *Seite* – *Saite*) zeigt.

Für den Orthografieerwerb von Schülerinnen und Schülern ist es notwendig, ihnen so früh wie möglich die verschiedenen Prinzipien der deutschen Orthografie zugänglich zu machen, um einen erfolgreichen Schriftspracherwerb insgesamt zu ermöglichen.

Die Aneignung der unterschiedlichen Prinzipien erfolgt in spezifischen *Etappen* (auch ‚Erwerbsstufe‘ genannt).⁸ Diese Etappen verbinden sich mit den zentralen *Strategien*, die Lernende in der jeweiligen Etappe anwenden. Die sogenannte *präliterale Etappe* beinhaltet die Auseinandersetzung mit der Funktion von Schrift. Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass man mit der Schrift kommunizieren kann, dass diese bestimmte Informationen enthält und dass sie Geschichten etc. beinhalten kann. Auf dieser Stufe gibt es noch keine Buchstabenkenntnisse, allerdings werden bereits Kritzelbriefe geschrieben und bekannte Geschichten ‚vorgelesen‘ (Als-ob-Vorlesen). In der *logografischen Etappe* werden bekannte bzw. häufig gesehene Wörter, z.B. das Schriftbild des eigenen Vornamens, an ‚auffälligen‘ Merkmalen erkannt. Auch wenn hier einige Buchstaben bekannt sind, werden den Buchstaben noch keine Laute zugeordnet. Die Wörter werden als Bild ‚gelesen‘ und ‚geschrieben‘. Sie stellen damit eine Form von nicht analysierten Einheiten (ähnlich den ‚Chunks‘, s. Kapitel 4) dar. Zweitschriftspracherwerbende greifen auf die logografische Strategie zurück, wenn ihnen noch nicht alle Buchstaben des lateinischen Alphabets bzw. die Laut-Buchstaben-Beziehungen bekannt sind. Dies hilft ihnen, sich gewissermaßen einen ‚Vorrat‘ an Wörtern zurechtzulegen. Allerdings kommen die Schülerinnen und Schüler schnell an ihre Grenzen, wenn sie etwas schreiben möchten, was ihnen vom Schriftbild her noch nicht vertraut ist. Erst wenn die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, Laute und Buchstaben in Beziehung miteinander zu bringen, können sie auch unbekannte Wörter lesen und schreiben.

Mit dem Erwerb der Laut-Buchstaben-Zuordnung erreichen sie eine weitere Etappe, die *alphabetische* (auch *phono-graphische*) *Etappe*. Hier nutzen sie vorrangig die Laut-Buchstaben-Beziehung, um sich die Schreibung von Wörtern zu erarbeiten. So wird z.B. <fata> verschriftet für <Vater>. Schülerinnen und Schüler mit Vorerfahrungen in einem anderen alphabetischen Schriftsystem haben diese Strategie in ihrem Erstschrifterwerb in der Regel bereits erworben und können sie direkt anwenden. Sie tun dies natürlich zunächst mit dem Lautfilter und dem Wissen über Laut-Buchstaben-Beziehungen, die sie aus ihrer erstsprachlichen Erfahrung mitbringen, und können hier kontrastiv angeregt werden. Den inhaltlichen Schwerpunkt auf dieser Etappe bildet der Erwerb der deutschen Laut-Buchstaben-Beziehungen. Auch fehlerhafte (weil lautbasierte) Schreibungen signalisieren die erfolgreiche Anwendung der alphabetischen Strategie.

Die nächste Etappe bildet die *orthografische* bzw. *morphematische Etappe*. Hier wird bereits Wissen über Wortstrukturen, wie Auslautverhärtung und Wortstämme genutzt, sodass zum Beispiel <Fata> zu <Vata> und schließlich zu <Vater> verschriftet wird. Das Lesen größerer Segmente wie Silben und Wörter schreitet voran.

Die letzte Stufe bildet eine *wortübergreifende Etappe*, in der sich die Schülerinnen und Schüler die syntaktischen Prinzipien der Orthografie erarbeiten. Hier kommt auch das Lesen in einen sinnentsprechenden Fluss, der sich durch eine stärker automatisierte Worterkennung und den Nachvollzug von Sätzen kennzeichnet.⁹

Die Lernerinnen und Lerner können auf einer bestimmten Etappe länger verweilen oder sie nur kurz durchlaufen. Dabei lösen sich die Strategien nicht ab, sondern bereits erworbene Strategien bleiben erhalten und werden mit den neu erworbenen ergänzt. Hierbei sind Fehler als Bestandteil des Lernprozesses zu sehen, die Auskunft darüber geben, welchen Zugriff Lernerinnen und Lerner zur Schrift wählen.

Damit die Schülerinnen und Schüler die Prinzipien der deutschen Orthografie verstehen, bietet es sich an, Wissen über die Orthografie der Erstsprache zu aktivieren. So ist beispielsweise die türkische Orthografie transparenter als die deutsche und zeichnet sich durch eine eindeutige Laut-Buchstaben-Beziehung aus, während das Englische eine lautlich deutlich untransparentere Orthografie aufweist. Die Auslautverhärtung im Deutschen findet sich auch im Polnischen, Bulgarischen und Russischen. Weitere Gegenüberstellungen, wie die Regeln zur Groß- und Kleinschreibung, Zeichensetzung oder die Schriftrichtung der Erstsprachen mit dem Deutschen, können die deutsche Orthografie leichter zugänglich machen.

4 Einbindung von lernerspezifischen Einflussfaktoren und Erwerbsstufen im Unterricht – Didaktische Empfehlungen

Die sprachliche Heterogenität der Schülerinnen und Schüler ist eine Folge unterschiedlicher Erwerbsgeschwindigkeiten, basierend auf den unterschiedlichen Voraussetzungen des Einzelnen. Erwerbsstufen und Merkmale der Übergangphasen existieren unabhängig von Einflussfaktoren wie Alter oder Erstsprache.¹⁰ Man spricht deshalb von natürlichen Erwerbsstufen. Diese natürlichen Stufen sind resistent gegenüber der Unterrichtsprogression.¹¹ Das bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler Strukturen, die im Unterricht erworben und geübt werden, nicht selbstständig verwenden können, sofern sie die jeweilige Erwerbsstufe noch nicht erreicht haben. Befinden sich die Schülerinnen und Schüler beispielsweise noch auf Stufe 1 oder 2, sind ein Einüben und Vermitteln von Verb-Letzt-Strukturen (Stufe 4) noch nicht sinnvoll. Die vorherigen Stufen müssen zunächst gefestigt sein. Die Schülerinnen und Schüler erhalten daher im Unterricht ein Angebot zum Festigen der bereits erreichten Erwerbsstufe und Übungen zum Erreichen und Ausbilden der folgenden. Eine regelmäßige Beobachtung und Erfassung des sprachlichen Entwicklungsstandes sowie die gezielte Unterstützung des weiteren Spracherwerbs sind somit wichtiger Bestandteil des Unterrichts. Die Erwerbsstufen werden in den rezeptiven Fertigsbereichen Leseverstehen und Hörverstehen sowie in den produktiven Fertigsbereichen Sprechen und Schreiben für die Gestaltung von Übungen bzw. Lernsettings zugrunde gelegt.

Um recht schnell Interaktion zu ermöglichen, sind das Vermitteln und Verwenden von **Chunks** zu empfehlen. Die Schülerinnen und Schüler verfügen damit über sprachliches Material, das sie bereits im Alltag anwenden können. So erhalten sie eine positive und motivierende Rückmeldung auch außerhalb des DaZ-Unterrichts (z.B. im Regelunterricht). Die Einbeziehung der Erstsprache sowie von Internationalismen bietet den Schülerinnen und Schülern Hilfestellungen und schult ihre Sprachbewusstheit. Die kontrastive Auseinandersetzung mit einzelnen sprachlichen Phänomenen bietet eine weitere Stütze und sollte im Unterricht integriert sein.

4.1 Erwerbsstufen und sprachliche Kompetenzbereiche

Durch den Fokus auf Erwerbsverläufe und -stufen erhalten grammatische Strukturen eine zentrale Rolle in der Unterrichtsplanung und bei der Auswahl von Lernmaterialien und Übungen. Der Auf- und Ausbau der individuellen Erwerbsstufen sind dabei in allen sprachlichen Kompetenzbereichen gleichermaßen relevant. Zu diesen Kompetenzbereichen gehören die rezeptiven Fertigkeiten Hör- und Leseverstehen, die produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben sowie Interaktion und Sprachbewusstheit.¹²

Die Beherrschung allgemeinsprachlicher grammatischer Strukturen (das heißt das Durchlaufen der fünf Erwerbsstufen) und der Aufbau eines umfassenden Wortschatzes sind in allen Fertigsbereichen wichtig. Allgemeinsprachliche Kompetenzen bilden das Fundament für bildungssprachliche Handlungskompetenz (s. Kapitel 2.1) und müssen deshalb systematisch vermittelt werden.

Für den Unterricht bedeutet dies, dass die jeweilige(n) Satzstruktur(en) der einzelnen Erwerbsstufen in allen Kompetenzbereichen gleichermaßen thematisiert werden. Dies gewährleistet eine sehr intensive Auseinandersetzung mit der jeweiligen Zielstruktur und beinhaltet neben einem reichhaltigen Input eine anwendungsorientierte Unterrichtsgestaltung. Schreib- und Leseaufgaben sowie Sprechanlässe und Hörtexte werden auf der Basis der zu festigenden und zu erwerbenden Erwerbsstufen ausgewählt, um ein Fortschreiten im Erwerbsverlauf zu initiieren. An dieser Stelle bietet sich ein Vergleich der zu festigenden Satzstrukturen mit den bereits beherrschten Sprachen bzw. das eigenständige Entdecken von Strukturmerkmalen an, was der Förderung der Sprachbewusstheit dient. Das Fortschreiten der Erwerbsstufen kann in den einzelnen Kompetenzbereichen unterschiedlich schnell geschehen. Rezeptive Kompetenzen sind häufig weiter ausgebaut als produktive. So verstehen die Schülerinnen und Schüler lexikalische Einheiten und

Exkurs:

Chunks (feste Wendungen)

Chunks sind unanalysierte Einheiten, die von den Lernerinnen und Lernern meist in Kontexten als Gesamtheit gelernt werden, ohne dass die zur Bildung notwendigen Fertigkeiten oder Strukturen bereits bewusst vorliegen müssen. Hierzu zählen Textbausteine und Redemittel.

Eine Übersicht über die wichtigsten Chunks und sprachlichen Mittel findet sich im Anhang IV.

grammatische Strukturen, bevor sie sie selbst produzieren können. Die Aufgaben sind dann entsprechend zur Festigung der Erwerbsstufen in diesen Kompetenzen zu wählen. Wenn beispielsweise der Fokus für einzelne Schülerinnen und Schüler auf der Erwerbstufe 2 liegt, werden verstärkt Lese- und Schreibaufgaben ausgewählt, die den Gebrauch und das Verstehen dieser Satzstruktur festigen. Gleiches gilt für Sprechansätze sowie für Hörverstehensaufgaben. Eingebettet sind die Aufgaben innerhalb eines Themenfeldes, das den übergeordneten thematischen Rahmen bildet.

In welchen thematischen Kontext die sprachliche Progression eingebettet wird, ist abhängig von der konkreten Lernergruppe. Thematisch ist dabei das Spektrum sehr offen und bietet hier Platz für die Wortschatzarbeit. Das Themenfeld ist die Verpackung, die für die Schülerinnen und Schüler im Vordergrund steht.

4.2 Wortschatzarbeit: Erwerbsstufen und Themenfelder

Damit die Schülerinnen und Schüler ihre alltagspragmatischen Kompetenzen entfalten können, benötigen sie einen umfassenden Wortschatz. Dieser lehnt sich an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler an. Diese Lebenswelt ist zum einen der schulische sowie außerschulische Alltag, und zum anderen sind es mit Blick auf die schulspezifischen Anforderungen bildungssprachliche Kompetenzen.

Die Wortschatzarbeit erfolgt generell häufig im Rahmen von Themenfeldern. Anhand von diesen Themenfeldern lernen die Schülerinnen und Schüler die wichtigsten Wörter und Phrasen, um über lebensweltnahe Themen und Erfahrungen sprechen zu können. Im Vordergrund stehen dabei zunächst Themenbereiche wie Schule und Freizeit, Familie und Freunde. Außerdem ist es sinnvoll, so früh wie möglich Fachthemen sowie den zugehörigen Fachwortschatz bereits während der frühen Erwerbsphasen mit zu berücksichtigen.

Das Ziel dieser thematischen Schwerpunkte ist, die Schülerinnen und Schüler in den für sie relevanten Situationen kommunikativ handlungsfähig zu machen. Zu einer Handlungsfähigkeit gehört neben der Beherrschung von themenspezifischem Vokabular und Chunks (s.o.) auch das grammatische Gerüst. Der Fokus auf die grammatischen Erwerbsstufen bildet dieses Gerüst. Dabei ist die Arbeit mit Themenfeldern gut mit den grammatischen Erwerbsstufen kombinierbar. Der zum Themenfeld gehörende Wortschatz lässt sich zunächst in Form einer Mind-Map erfassen (s. Abbildung 6). Ausgehend davon lassen sich in einem zweiten Schritt erwerbsstufenbezogene, sprachliche Mittel zuordnen.



Abbildung 6: Mind-Map mit spezifischen Verben, Nomen und Formulierungen für das Themenfeld ‚Stoffe im Alltag‘

4.3 Erwerbsstufen als Möglichkeit der Binnendifferenzierung innerhalb eines Themenfeldes

Eine Ausrichtung der Unterrichtsinhalte an den Erwerbsstufen bietet die Möglichkeit, Unterrichtseinheiten im Hinblick auf individuelle Erwerbsstände zu binnendifferenzieren. Ein Themenfeld, z.B. ‚Stoffe im Alltag‘ aus dem Bereich der Naturwissenschaft, bietet Sprech- sowie Schreibenanlässe, in denen sprachliche Mittel und entsprechendes Vokabular eingeübt werden. Die Themenfelder sollten Themen ansprechen, die innerhalb der Schule im Fachunterricht und/oder außerhalb der Schule relevant sind und anschaulich ausgestaltet werden. Sie ermöglichen, in entsprechenden Handlungssituationen kompetent agieren zu können und wirken so motivierend. Die sprachlichen Mittel, mit denen die Schülerinnen und Schüler die lexikalischen und grammatischen Merkmale des Themenfeldes erarbeiten, berücksichtigen dabei ihren aktuellen Erwerbsstand. So erwerben alle denselben Wortschatz, jedoch mit den für sie angepassten sprachlichen Mitteln, sodass die entsprechenden Kompetenzen in den Kompetenzbereichen mündliche und schriftliche Textrezeption und -produktion, Interaktion und Sprachbewusstheit gleichermaßen auf dem jeweiligen Erwerbsstand geschult werden (s. Tabelle 6).

Themenfeld ‚Stoffe im Alltag‘			
sprachliche Mittel für Erwerbsstufe 1	sprachliche Mittel für Erwerbsstufe 2	sprachliche Mittel für Erwerbsstufe 3	sprachliche Mittel für Erwerbsstufe 4
Ich koche Wasser. Ich koche Wasser im Topf. Das Wasser verdampft.	Das Wasser ist im Topf geschmolzen. Ich löse den Tee im heißen Wasser auf.	(Im Topf ist Wasser.) (Das Wasser kocht.) Nach zehn Minuten ist das Wasser verdampft.	Das Wasser kocht, weil die Temperatur sehr hoch ist.

Tabelle 6: Erwerbsstufenbezogene sprachliche Mittel im Themenfeld ‚Stoffe im Alltag‘

Die Lehrkraft trifft bei solch einer Form der Binnendifferenzierung eine Vorauswahl an sprachlichen Mitteln und bietet den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, sich implizit intensiv mit Strukturen zu beschäftigen, mit denen sie sich kognitiv im jeweiligen Moment ohnehin auseinandersetzen. Für die Materialauswahl heißt das, dass es nicht unbedingt notwendig ist, neue Materialien zu konzipieren. Vielmehr können bestehende Fördermaterialien und Lehrbuchkapitel mithilfe einer ‚Erwerbsstufenbrille‘ gesichtet werden. Bereits vorhandenes Material wird dann so zusammengestellt, dass die jeweiligen Aufgaben und Übungen die individuellen Erwerbsstufen der Schülerinnen und Schüler gezielt im Blick haben. Mit dem Thema als übergreifendes, gemeinsames Element und den Erwerbsstufen als Form der Binnendifferenzierung üben alle Schülerinnen und Schüler dasselbe Vokabular und dieselben kommunikativen Muster. Strukturell werden die Aufgaben jedoch so zugeschnitten, dass sie die jeweilige individuelle Erwerbsstufe festigen und die nächsthöhere aufbauen. Die Lehrkraft muss so nicht für jede Schülerin und jeden Schüler individuelle Unterrichtskonzepte vorbereiten. Stattdessen kann sie eine größere Einheit planen und nur die Aufgabenformate minimal variieren, sodass die jeweiligen Bedürfnisse der Lernergruppe berücksichtigt werden.

Insgesamt ist die Anpassung von Unterrichtsinhalten an der natürlichen sprachlichen Entwicklung von Schülerinnen und Schülern eine Möglichkeit, den Unterricht lernerorientiert zu gestalten.¹³ Die Schülerinnen und Schüler werden sprachlich dort abgeholt, wo sie stehen und auf dem Weg der sprachlichen Entwicklung systematisch begleitet.

Reichhaltiges sprachliches Angebot

Die Ausrichtung des Unterrichts an den Erwerbsstufen ist eine unterstützende Maßnahme. Sie bedeutet nicht, dass jeglicher sprachlicher Input ausschließlich die jeweils aktuelle Erwerbsstufe der Schülerinnen und Schüler umfassen soll. Dies wäre eine künstliche Verknappung der strukturellen Vielfalt, mit der die Schülerinnen und Schüler ohnehin im Alltag konfrontiert werden und es wäre kontraproduktiv für die Erlangung der nächsten Stufe.

Binnendifferenzierung anhand der Erwerbsstufen heißt deshalb vielmehr, dass eine stärkere (nicht ausschließliche!) Fokussierung auf die erwerbsspezifischen Strukturen erfolgt. Jenseits dieser individuellen Fokussierung sollten im sprachlichen Input alle weiteren Strukturen bereits vorkommen. Insbesondere bei rezeptiven Aufgaben, beim Hör- und Leseverstehen, ist es sinnvoll, authentischen Sprachgebrauch samt aller Satzmuster des Deutschen im Unterricht einzusetzen. Bei produktiven Aufgaben liegt der Fokus dann verstärkt (jedoch auch hier nicht ausschließlich) auf den Strukturen, die zum jeweiligen Zeitpunkt für die einzelnen Schülerinnen und Schüler jeweils im Erwerbsvordergrund stehen.

4.4 Scaffolding und Strategiebildung

Scaffolding ist eine gezielte, zeitlich begrenzte Unterstützung, die Schülerinnen und Schülern hilft, neue Lerninhalte sprachlich und fachlich zu erschließen. Das Ziel ist, die Schülerinnen und Schüler durch gute Aufgabenstellungen zu besseren Sprachleistungen anzuregen, was sich auf der Motivationsebene und auf der Ebene der Sprachentwicklung positiv auswirkt. Dabei sind neben den fachlichen Aspekten die sprachlichen Inhalte des Themas und die vorhandenen sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler Ausgangspunkt für Fragen wie z.B.:

- Welcher Wortschatz wird vorausgesetzt bzw. ist bereitzustellen?
- Welche sprachlichen Handlungen sollen die Schülerinnen und Schüler ausführen?
- Welche sprachlichen Strukturen sind dafür erforderlich?

Am Beispiel des Themas ‚Stoffe im Alltag‘ wurde der Wortschatz als Mind-Map zusammengetragen (vgl. Abbildung 6) und spezifische Verben und Adjektive oder (und) bestimmte Formulierungen sind thematisch strukturiert dargestellt.

Dies kann aus der konkreten Situation heraus zu entsprechenden Kontexten oder anhand von Fragen erfolgen:

- Wie viel Zucker ist in der Cola?
- Wo bleibt die Kerze, wenn sie verbrannt ist?/ Was brennt an der Kerze?
- Reinigungsmittel im Bad/ Lebensmittel in der Küche
- Trinkwasser und Schmutzwasser.

In Kleingruppenarbeit können die Schülerinnen und Schüler auf der Basis des gesammelten Wortschatzes miteinander agieren, entsprechende Experimente planen und durchführen, kriteriengeleitete Untersuchungen durchführen und protokollieren und ggf. weitere Textbausteine zusammenstellen und Sprache damit weiter anreichern, u.A. mit Formulierungen wie *wenn...dann, bevor...nachdem*.

Zur Erkenntnisgewinnung können Experimente zum Lösen, Filtrieren und Eindampfen durchgeführt werden, und es wird darüber kommuniziert, z.B. indem Ergebnisse protokolliert oder Stoffumwandlungen wie Kompostieren, Rösten, Verbrennen untersucht und beschrieben werden, oder die Verwendung von Stoffen auf ihre Nachhaltigkeit hin bewertet wird. Stoffeigenschaften z.B. von Lebensmitteln können nach Aussehen, Geruch, Geschmack mit den eigenen Sinnen verglichen und tabellarisch geordnet aufgelistet werden, oder Stoffumwandlungen wie Kompostieren, Rosten, Verbrennen können untersucht und beschrieben und die Verwendung von Stoffen kann auf ihre Nachhaltigkeit hin bewertet werden. Abschließend werden die Darstellungsformen zum Thema ‚Stoffe im Alltag‘ präsentiert, u.A. als Protokoll, Verlaufdiagramm, Prozessdarstellung anhand des Teilchenmodells oder Bewertung. Hilfreich für die Präsentation ist das Bereitstellen von Textbausteinen wie:

- Ich will herausfinden... / Ich vermute... / Das habe ich vor... / Das weiß ich...
- Ich bin so vorgegangen... / Ich habe beobachtet... / Ich habe herausgefunden...
- Meine Vermutung wurde bestätigt / Meine Vermutung hat nicht gepasst / Für...gilt das auch/gilt das nicht.

Die Textbausteine erfordern größtenteils Satzstrukturen, die der Erwerbsstufe 4 entsprechen (d.h.: Verb-Letzt-Sätze wie *Ich vermute, dass das Wasser verdampft*). Damit auch die Schülerinnen und Schüler mit einer niedrigeren Erwerbsstufe diese Textbausteine verwenden können, bieten sich unterschiedliche didaktische Modifikationsmöglichkeiten an. Beispielweise können die Schülerinnen und Schüler mit den Erwerbsstufen 1 und 2 in Form von Lückentexten ihre Erkenntnisse ergänzen. Die Schülerinnen und Schüler mit einer höheren Erwerbsstufe können die Textbausteine hingegen bereits selbst produktiv verwenden und ggf. auch schon variieren. Scaffolds können in unterschiedlich anspruchsvollen Aufgaben zum Sprechen oder Schreiben bereitgestellt werden, deren Auswahl sich wiederum am individuellen Erwerbsstand orientiert:¹⁴

- Variieren eines Mustertextes, Schreiben eines Paralleltexes (Reproduzieren, maximale Unterstützung, korrektes (Ab-)Schreiben)
- Bereitstellen von Textstruktur und sprachlichen Mitteln (starke Lenkung durch Scaffolding, Aufbau von Textkompetenz)
- Bereitstellen von Textstruktur, Anwenden eigener sprachlicher Mittel (schwache Lenkung durch Scaffolding, Förderung von Textkompetenz)
- selbstständiges Verfassen eines Textes (kein Scaffolding, Einsatz/Anwendung von Textkompetenz).

Über das sprachlich gestützte Miteinanderagieren wird ein sprachliches (Lern-)Gerüst geschaffen: Wortschatz und Textmuster werden wie im Beispiel auf Sprachhandlungen übertragen und die Schülerinnen und Schüler vom allgemeinsprachlichen, kontextgebundenen Sprachgebrauch hin zu einem kontextreduzierten, expliziteren Sprachgebrauch begleitet.

5 Förderphasen im schulischen Bereich

Aufgrund unterschiedlicher personeller, räumlicher und materieller Ressourcen der Schulen bedarf die Förderung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler einer hohen Flexibilität. Grundsätzlich gilt es, neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern zunächst allgemeinsprachliche sowie schriftsprachliche Kompetenzen zu vermitteln und daraufhin bildungssprachliche Fähigkeiten auf- und auszubauen.

In einer ersten **intensiven Basisphase** lernen neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler die grundlegenden sprachlichen Mittel, die sie in ihrem Alltag benötigen. Ganz besonders lernen sie systematisch die einzelnen Satzmuster des Deutschen, deren Vermittlung stets implizit erfolgt und in gemeinsame übergeordnete Themenfelder eingebettet ist (s. Kapitel 4). Es bietet sich an, diese intensive Förderphase separiert vom Regelunterricht durchzuführen. Allerdings ist es ratsam, die neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler bereits sehr früh an einzelnen Regelstunden oder am Ganztagsangebot partizipieren zu lassen. Je umfassender und vielfältiger der Kontakt zum Deutschen, desto schneller erfolgt der Erwerb allgemeinsprachlicher Strukturen.

Nach der (weitgehend) separierten Basisphase erfolgt bereits der Übergang in die Regelklasse. Dieser Übergang sollte basierend auf dem Sprachstand erfolgen. Die Stufe 4 des Erwerbsstufenmodells ist wichtig für den Zeitpunkt des Übergangs. Neben der sprachlichen Entwicklung sollte beim Übergang in die Regelklassen besonders bei neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern, die teils schwer traumatisierende Fluchterfahrungen gemacht haben, die psychische Verfassung mitberücksichtigt werden. Für einige kann die separierte Unterrichtsform einen Schutzraum darstellen, den sie vorerst nicht verlassen sollten. In entsprechenden Fällen kann individuell entschieden werden, ob ein längerer Verbleib in der Basisphase sinnvoll ist. Die Einschätzung der unterrichtenden Lehrkraft der Basisphase ist daher ein weiterer wichtiger Faktor.

Sobald die Schülerinnen und Schüler die Satzmuster des Deutschen erworben haben und das Schriftsystem beherrschen, schließt sich eine **zweite Förderphase** an. Hier nehmen die Schülerinnen und Schüler intensiv am Regelunterricht teil, erhalten jedoch weiterhin eine regelmäßige und systematische Förderung. Inhaltlich geht es in dieser zweiten Förderphase nicht mehr um allgemeinsprachliche, sondern um bildungssprachliche Strukturen. Da die Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen für alle Schülerinnen und Schüler relevant ist, bietet es sich an, eine Förderstruktur zu nutzen, in der die Schülerinnen und Schüler mit DaZ und Deutsch als Erstsprache gemeinsam lernen.

Die **dritte Phase** wird im Rahmen der binnendifferenzierten Förderung innerhalb der Regelklasse realisiert. Dies ist möglich, wenn festgestellt wird, dass die Schülerinnen und Schüler dem Unterricht gut folgen und aktiv daran partizipieren können, ohne eine zusätzliche additive Förderung zu benötigen.

Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler durchlaufen somit einen dreistufigen Förderprozess. Der Übergang der einzelnen Phasen ist hierbei als graduell zu betrachten. Damit eine bedarfs- und lernerorientierte Einstufung der Schülerinnen und Schüler in die einzelnen Förderphasen erfolgen kann, bedarf es einer regelmäßigen Sprachstandserhebung. Diese bildet die Basis für die sprachliche Einstufung der Schülerinnen und Schüler und die damit einhergehende Förderplanung. Im Mittelpunkt der Förderplanung stehen die Schülerinnen und Schüler mit ihrer individuellen Sprach- und Lernbiografie. Mögliche vorhandene sprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache sowie die damit verbundene Kontaktdauer werden entsprechend dokumentiert und die jeweilige Erwerbsstufe wird mithilfe eines Diagnoseinstruments ermittelt (s. Kapitel 6). In die Diagnose des Sprachstandes wird die Mehrsprachigkeit angemessen eingebunden und in der Sprachbiografie erfasst. Die Förderung im Rahmen der Förderphasen kann dann für die jeweiligen Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage der bereits erworbenen Strukturen ansetzen.

Die Sprachstandsdiagnose wird in beiden Förderphasen regelmäßig eingesetzt. Die Sprachstandsdiagnose kann während der Förderphase auch bei in Deutschland aufgewachsenen DaZ-Schülerinnen und Schülern eingesetzt werden. Mithilfe des Diagnoseverfahrens kann auch bei ihnen der aktuelle Sprachstand ermittelt und daran anknüpfend eine Förderplanung abgeleitet werden.

Erst- und Zweitschriftspracherwerb während der Basis- und Förderphase

Die Lernbedürfnisse alphabetisierter und nicht alphabetisierter Schülerinnen und Schüler sind sehr unterschiedlich. Um dieser großen Differenz entgegenzukommen, ist es (wenn möglich und bei großem Bedarf) sinnvoll, zwei unterschiedliche Varianten der Basis- und Förderphasen zu etablieren. Für nicht alphabetisierte Schülerinnen und Schüler ist eine intensive separierte Förderung sinnvoll. Die Berücksichtigung der unterschiedlichen Bedarfe im Zweitschriftspracherwerb und Erstschriftspracherwerb sollte auch während der Förderphase beibehalten werden. Dies hat Auswirkungen auf die Schwerpunkte der Förderinhalte der beiden Phasen. Alphabetisierte Schülerinnen und Schüler erlernen in der Basisphase systematisch die allgemeinsprachlichen und während der Förderphase die bildungssprachlichen Strukturen des Deutschen. Bei ihnen ist es wahrscheinlich, dass sie am Ende der Basisphase die Erwerbsstufe 4 erreicht haben. Nicht alphabetisierte Schülerinnen und Schüler erlernen während der Basisphase erste allgemeinsprachliche Strukturen, widmen sich aber zusätzlich vor allem dem Schriftspracherwerb. Nicht alphabetisierte Schülerinnen und Schüler müssen während der Förderphase systematisch weiterbegleitet werden. In der Förderphase werden dann die allgemeinsprachlichen Strukturen sowie orthografische Regeln weiter ausgebaut und erste bildungssprachliche Strukturen thematisiert.

Die Unterteilung der Basis- und Förderphase in den Bedarf A und B ist von den jeweiligen Kapazitäten einzelner Schulen abhängig. Sofern die Bedingungen die Teilung nicht zulassen, ist auch ein gemeinsames Lernangebot für alphabetisierte und nicht alphabetisierte Schülerinnen und Schüler möglich, erfordert jedoch bedarfsorientiert verstärkt binnendifferenzierte Lernarrangements.

Abbildung 7 fasst alle zuvor benannten Punkte zusammen. Sie enthält einerseits die Differenzierung zwischen Basisphase für neu zugewanderte und Förderphase für fortgeschrittenere Schülerinnen und Schüler. Andererseits greift sie die beiden Bedarfe A und B auf, die genutzt werden können, um alphabetisierte und nicht alphabetisierte Schülerinnen und Schüler getrennt zu beschulen.

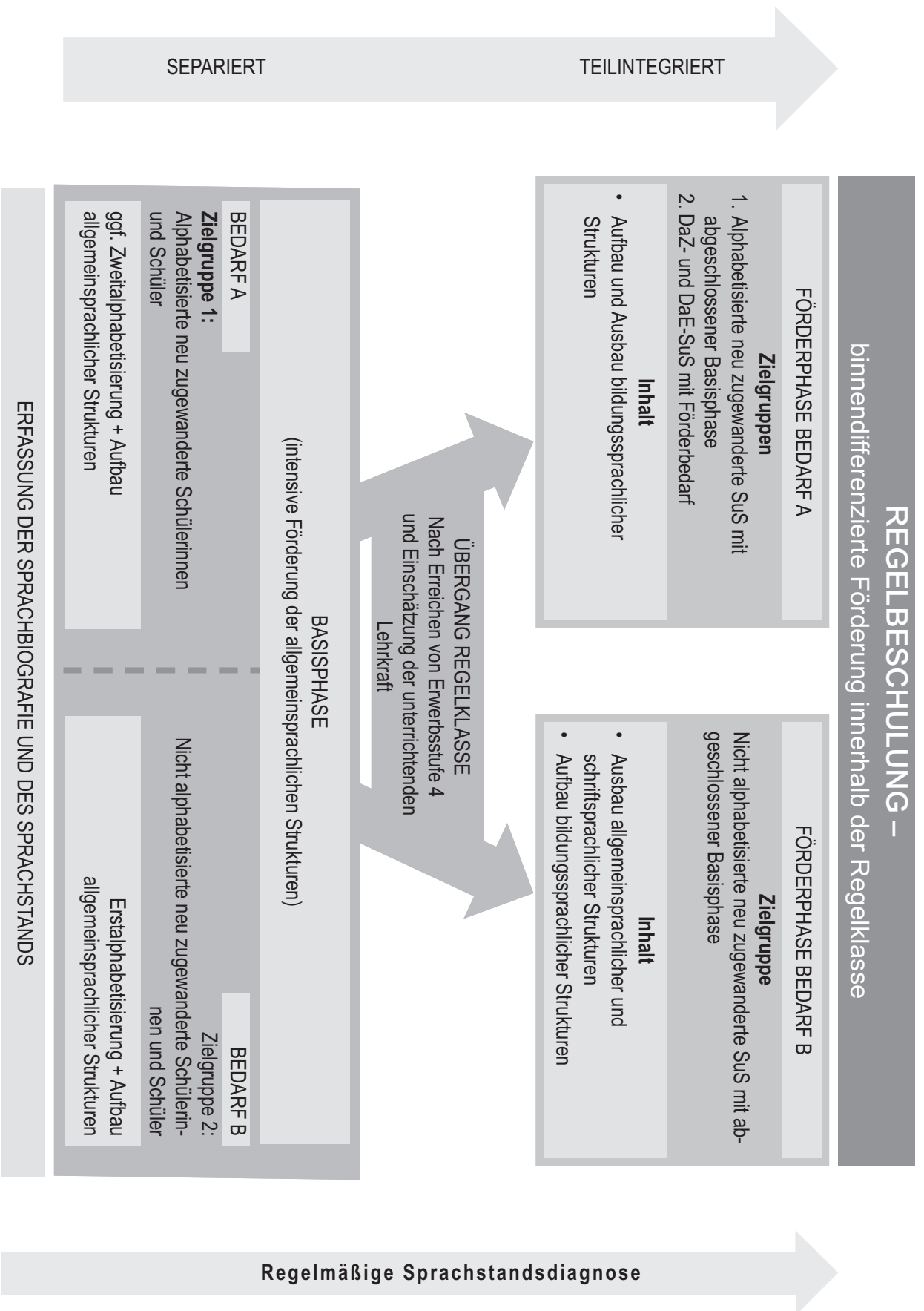


Abbildung 7: Förderphasen im schulischen Bereich unter Berücksichtigung der Bedarfe von alphabetisierten und nicht alphabetisierten Schülerinnen und Schülern

6 Sprachbiografie und Sprachstandsdiagnostik

Damit Lehrkräfte ein möglichst umfassendes Bild über generelle Voraussetzungen für das Sprachenlernen sowie über den aktuellen Sprachstand im Deutschen bekommen, benötigen sie entsprechende Instrumente. Das Erfassen der Sprachbiografie ist dabei mithilfe eines Leitfragebogens möglich. Ein sprachstandsdiagnostisches Verfahren unterliegt weitaus strengeren Kriterien, die sich einerseits auf die Handhabbarkeit des Instruments und andererseits auf seine Aussagekraft beziehen.

Sprachbiografischer Fragebogen

Ein sprachbiografischer Fragebogen umfasst vor allem Aspekte, die Auskunft darüber geben, welche Rolle das Sprachlernen auf unterschiedlichen Ebenen vor dem Beginn des Förderunterrichts hatte. Wichtige sprachbiografische Informationen sind

- Alter
- Erstsprache(n) der Schülerinnen und Schüler
- Alphabetisierung in der Erstsprache
- vorhandene Schulerfahrungen (Art und Umfang des Schulbesuchs, Unterbrechung des Schulbesuchs)
- Fremdsprachenkenntnisse
- bereits vorhandene Deutschkenntnisse.

Stets bedacht werden sollte bei all diesen Leitfragen, dass einige Schülerinnen und Schüler ggf. nicht dazu in der Lage sind, vollständige Angaben zu machen. Entsprechend muss die Erhebung sprachbiografischer Voraussetzungen nicht als punktuelle Erfassung, sondern als etwas weiter ausgedehntes Verfahren verstanden werden. Durch Gespräche mit den Eltern (oder auch mit Geschwistern) können Informationen ergänzt oder revidiert werden.

Zu bedenken sind bei der Erhebung sprachbiografischer Informationen zwei Aspekte: Zum einen ist diese Erhebung vor allem für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler relevant. Bei in Deutschland aufgewachsenen DaZ-Lernerinnen und Lernern sind die meisten Informationen häufig schon vorhanden. Allerdings kann es auch hier ratsam sein, zum Beispiel danach zu fragen, ob die Schülerinnen und Schüler in der jeweiligen Herkunftssprache alphabetisiert sind und zum Beispiel Unterricht in der Erstsprache (auch außerhalb der Schule) besuchen. Diese Zusatzinformationen können die Einschätzung der Lernprogression gut unterstützen. Zum anderen ist zu erwarten, dass, selbst wenn einige Schülerinnen und Schüler bereits einige Deutschkenntnisse besitzen, es schwierig ist, die oben genannten detaillierten Informationen zu erhalten. Es bietet sich deshalb an, den sprachbiografischen Fragebogen in den Erstsprachen oder in anderen zuvor gelernten Sprachen der Schülerinnen und Schüler einzusetzen. Für eine Auswertung ohne Übersetzungshilfe ins Deutsche bieten sich ein standardisierter Ankreuzfragebogen oder Illustrationen an. Ein sprachbiografischer Fragebogen für Lehrkräfte findet sich in Anhang I.

Ermittlung der Erwerbsstufen mit der Profilanalyse

Während der Fragebogen relativ flexibel gehandhabt werden kann, unterliegt ein Diagnoseinstrument strengeren Auflagen. Dazu gehören auf der einen Seite standardisierte Testgütekriterien. Auf der anderen Seite muss ein Diagnoseinstrument vor allem handhabbar für die Lehrkräfte sein. Dazu gehört, dass es in einem zeitlich überschaubaren Rahmen durchzuführen und auszuwerten ist, wozu auch zählt, dass man es für mehrere Schülerinnen und Schüler zeitgleich einsetzen kann. Ebenso sollte es alters- und jahrgangsstufenunabhängig einsetzbar sein. Vor allem aber muss es die natürlichen Erwerbsstufen berücksichtigen. Nur so kann ermittelt werden, wo sich die Lernerinnen und Lerner im Erwerbsprozess befinden und welche Schritte als nächstes eingeleitet werden müssen, damit dieser Erwerbsprozess sinnvoll begleitet werden kann. Dazu gehört auch, dass das Verfahren sowohl rezeptive als auch produktive Fertigkeiten abdeckt.

Das Verfahren, das den benannten Kriterien am ehesten entspricht, ist die Profilanalyse. Das Verfahren bringt folgende Vorteile mit:

Die Profilanalyse

- stützt sich auf die in Kapitel 2 herausgearbeiteten Erwerbsstufen,
- stellt den Ausbau des Satzes in den Fokus,
- kann sowohl für den mündlichen als auch für den schriftlichen Sprachgebrauch eingesetzt werden,
- ermöglicht im schriftlichen Bereich die Durchführung in einer großen Lernergruppe,
- ist sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarstufe einsetzbar,
- ist wenig zeitaufwendig. Sofern Lehrkräfte mit dem Instrument vertraut sind, nimmt die Auswertung fünf bis zehn Minuten pro Schülerin bzw. Schüler in Anspruch.

Die Profilanalyse orientiert sich streng an den natürlichen Erwerbsstufen. Sie erfasst ausschließlich produktive Fertigkeiten. Die Erfassung rezeptiver Fertigkeiten benötigt eine differente Vorgehensweise. Eine Beispielauswertung sowie der Profilibogen finden sich in Anhang II. Ergänzend dazu umfasst Anhang III Hinweise zu Förderinhalten, die auf den einzelnen Erwerbsstufen aufbauen.

Weitere Diagnosebereiche und Diagnoseinstrumente

Die grammatische Entwicklung steht im Fokus der Profilanalyse. Für ein umfassenderes Bild der sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler bieten andere Diagnoseinstrumente die Erfassung weiterer sprachlicher Bereiche wie Textverstehen, Rechtschreibung, Lesen, Aussprache.

Quellen

- Clahsen, Harald/ Meisel, Jürgen/ Pienemann, Manfred (1983): Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter. Tübingen: Narr.
- Czinglar, Christine (2014): Grammatikerwerb vor und nach der Pubertät. Eine Fallstudie zur Verbstellung im Deutschen als Zweitsprache. Berlin: De Gruyter.
- De Carlo, Sabina/ Gamper, Jana (2015): Die Ermittlung grammatischer Kompetenzen anhand der Profilanalyse: Ergebnisse aus zwei Förderprojekten. In: Köpcke, Klaus-Michael/ Ziegler, Arne (Hrsg.): Deutsche Grammatik in Kontakt. Deutsch als Zweitsprache in Schule und Unterricht. Berlin: De Gruyter, S. 103-135.
- Dehn, Mechtild (1996): Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. In: Dehn, Mechtild/ Hüttis-Graff, Petra/ Kruse, Norbert (Hrsg.): Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 16-30.
- Diehl, Erika/ Christen, Helen/ Leuenberger, Sandra/ Pelvat, Isabelle/ Studer, Thérèse (2000): Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch. Tübingen: Niemeyer.
- Döll, Marion (2012): Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. Modellierung und empirische Prüfung eines sprachdiagnostischen Beobachtungsverfahrens. Münster: Waxmann.
- Dürscheid, Christa (2012): Einführung in die Schriftlinguistik, 4. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ehlich, Konrad/ Bredel, Ursula/ Reich, Hans R. (2008): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsforschung Band 29/I. Bonn/Berlin: BMBF.
- Elfert, Marion/ Rabkin, Gabriele (2007): Das Hamburger Pilotprojekt Family Literacy (FLY). In: Elfert, Marion/ Rabkin, Gabriele (Hrsg.): Gemeinsam in der Sprache baden. Internationale Projekte zur familienorientierten Schriftsprachförderung. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, S. 32-57.
- Feick, Diana/ Pietzuch, Anja/ Schramm, Karen (Hrsg.) (2013): DLL 15. Alphabetisierung für Erwachsene. München: Langenscheidt.
- Feldmeier, Alexis (2010): Von A-Z – Praxishandbuch Alphabetisierung. Deutsch als Zweitsprache. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Frith, Ute (1985): Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. In: Patterson, Karalyn E./Marshall, John C./Coltheart, Max (Hrsg.): Surface Dyslexia, Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading. London: Lawrence Erlbaum Associates, S. 301-330.
- Gill, Christian (2015): Sprachliche und schulische Integration von Seiteneinsteigern am Beispiel Bremen. Immersive Sprachförderung und vollständiger Übergang in den Regelunterricht mit dem Fokus Sekundarstufe I. In: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache, 2/2015, S. 6-20.
- Grießhaber, Wilhelm (2006): Die Entwicklung der Grammatik in Texten vom 1. bis zum 4. Schuljahr. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg i.Br.: Fillibach, S. 150-167.
- Grießhaber, Wilhelm/ Kalkavan, Zeynep (2012): Orthographie- und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern. Freiburg i.Br.: Fillibach.
- Günther, Klaus B. (1995): Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibleistungen. In: Balhorn, Heiko/ Brügelmann, Hans (Hrsg.): Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen aus der Forschung. Langwil am Bodensee: Libelle, S. 98-121.
- Gutzmann, Marion (2015): Doppelte Herausforderung: Zweitspracherwerb und Alphabetisierung – Schriftspracherwerb meistern. In: Fachbrief Nr. 20 Durchgängige Sprachförderung/Deutsch als Zweitsprache, S. 5-10.
- Haberzettl, Stefanie (2005): Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache. Tübingen: Niemeyer.

Heilmann, Beatrix/ Grieshaber, Wilhelm (2012): Diagnostik und Förderung – leicht gemacht. Deutsch als Zweitsprache. Ein Praxishandbuch. Stuttgart: Klett-Verlag.

Heyn, Anne (2010): [afel]: Apfel oder Affe? Vermittlung von Sprachwissen durch artikulatorische Sensibilisierung – Ein Erfahrungsbericht aus der Alphakurs-Praxis. In: Roll, Heike/ Schramm, Karen (Hrsg.): Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch. OBST Heft 77, S. 49-60.

Horz, Holger (2009): Medien. In: Wild, Elke/ Möller, Jens (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Heidelberg: Springer-Verlag, S.103-134.

Jeuk, Stefan/ Schäfer, Joachim (2013): Schriftsprache erwerben: Didaktik für die Grundschule. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Kniffka, Gabriele/ Siebert-Ott, Gesa (2007): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen. Paderborn: Schöningh.

Krifka, Manfred/ Blaszczyk, Joanna/ Leßmöllmann, Annette/ Meinunger, André/ Stiebels, Barbara/ Tracy, Rosemarie/ Trunkenbrodt, Hubert (Hrsg.) (2014): Das mehrsprachige Klassenzimmer. Berlin: Springer-Verlag.

Neugebauer, Claudia/ Nodari, Claudio (2012/2014): Förderung der Schulsprache in allen Fächern, Praxisvorschläge für Schüler in einem mehrsprachigen Umfeld. Kindergarten bis Sekundarstufe I. Bern: Schulverlag plus.

Pienemann, Manfred (1981): Der Zweitspracherwerb ausländischer Arbeiterkinder. Bonn: Bouvier.

Reich, Hans H./ Roth, Hans-Joachim (2007): HAVAS 5 – das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei Fünfjährigen. In: Reich, Hans H./ Roth, Hans-Joachim/ Neumann, Ursula (Hrsg.): Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit. Münster: Waxmann, S. 71-94.

Rösch, Heidi (Hrsg.) (2003): Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen zur Sprachförderung. Braunschweig: Schroedel.

Rösler, Dietmar (1994): Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Metzler.

Schnitzler, Carola (2008): Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb. Stuttgart; New York, NY: Thieme.

Thoma, Dieter/ Tracy, Rosemarie (2007): Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache? In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg i.Br.: Fillibach, S. 58-79.

Wygotski, Lew S. (1964): Denken und Sprechen. Berlin: Akademie-Verlag.

Onlinequellen:

DaZ-Lernwerkstatt: <http://daz-lernwerkstatt.de/glossar/> (letzter Zugang 18.01.2017).

Nifbe (Niedersächsische Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung); aus dem Glossar ‚Sprachliche Bildung und Förderung‘ von Anja Bereznai und Timm Albers:

https://www.nifbe.de/images/nifbe/Aktuelles_Global/2016/glossar.pdf (letzter Zugang 18.01.2017).

NRW DaZ-Handbuch: <http://dazhandbuch.de/glossar#index> (letzter Zugang 18.01.2017).










RLP BB (Rahmenlehrplan Berlin-Brandenburg): <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/rlp-online/b-fachuebergreifende-kompetenzentwicklung/basiscurriculum-sprachbildung/glossar> (letzter Zugang 18.01.2017).


Anhang I: Sprachbiografischer Fragebogen

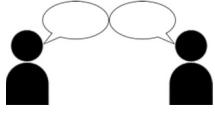
Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche bringen unterschiedliche Voraussetzungen in den Bereichen Schul- und Lernerfahrungen, Alphabetisierung, Fremdsprachenkenntnisse, Kontaktdauer zum Deutschen, Erstsprache, Alter und familiärer Bildungshintergrund mit. Das Wissen darüber, worin genau sich neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler unterscheiden, erleichtert es, ihren Bildungsweg zu planen und Prognosen zu Fördermaßnahmen aufzustellen.

Der vorliegende sprachbiografische Fragebogen soll dabei helfen, die sprachbiografischen Voraussetzungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu erfassen. Der Fragebogen sollte von einer im DaZ-Bereich geschulten Lehr- oder Fachkraft verwendet werden, die den Bogen auf Basis von Gesprächen mit den Schülerinnen und Schülern ausfüllt. Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler sollten den Bogen nicht allein ausfüllen. Der Bogen soll in erster Linie der Lehrkraft als ergänzendes Dokument zur Einschätzung der einzelnen Schülerinnen und Schüler dienen. In vielen Fällen wird es notwendig sein, den Schülerinnen und Schülern eine Übersetzungshilfe bereitzustellen. Nur so kann sichergestellt werden, dass die Angaben vollständig sind.

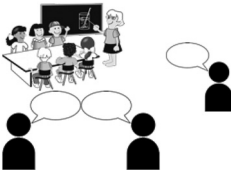
Sprachbiografischer Fragebogen

Das bin ich 	
Vorname, Name	Ich heiße _____
Geburtsland 	Ich komme aus _____
Alter/Geburtsdatum	Ich bin _____ Jahre alt. Ich bin am _____ geboren.
Jahr des Zuzugs nach Deutschland 	Seit _____ lebe ich in Deutschland.
Adresse 	Ich wohne in _____ _____
Meine Schulbiografie 	
Schulbesuch/Ausbildung in einem anderen Land  	<input type="checkbox"/> Ich habe _____ Jahre in _____ die Schule besucht. <input type="checkbox"/> Ich habe _____ Jahre eine Berufsschule in _____ besucht. <input type="checkbox"/> Ich habe _____ Jahre eine Ausbildungseinrichtung in _____ besucht. <input type="checkbox"/> Ich konnte keine Schule besuchen.
Schulbesuch/Ausbildung in Deutschland  	<input type="checkbox"/> Seit _____ besuche ich in Deutschland eine Schule. Ich gehe in die _____ Klasse. <input type="checkbox"/> Seit _____ besuche ich in Deutschland eine Berufsschule/eine Ausbildungseinrichtung. Ich gehe in die _____ Klasse. Ich mache eine Ausbildung zur/zum _____
Erlernen der deutschen Sprache  	<input type="checkbox"/> Ich habe Deutsch in _____ gelernt. <input type="checkbox"/> Ich habe Deutsch in der Erstaufnahmeeinrichtung gelernt. <input type="checkbox"/> Ich lerne Deutsch in einem Förderkurs. <input type="checkbox"/> Ich lerne Deutsch in der Regelklasse. <input type="checkbox"/> _____
Erlernen von Fremdsprachen  	Ich habe in der Schule/in der Berufsschule/in der Ausbildung folgende Fremdsprachen gelernt: _____ Jahre _____ Jahre _____ Jahre


Meine Sprachbiografie 

So spreche ich meistens 









mit meiner Familie: _____
mit meiner Mutter: _____
mit meinem Vater: _____
mit Freunden: _____
mit _____
















Sprachen in meiner Klasse 


Diese Sprachen sprechen wir in der Klasse:

Lieblingssprache 

Meine Lieblingssprache ist _____

So gut kann ich Deutsch 		verstehen 	sprechen 	lesen 	schreiben 	
	noch gar nicht 					
	ein wenig 					
	schon gut 					

So gut kann ich andere Sprachen 		verstehen 	sprechen 	lesen 	schreiben 
	_____	  	  	  	_____ 

Zertifikate/ Abschlüsse 

Diese Zertifikate/ Abschlüsse habe ich beim Sprachlernen erworben:

Anhang II: Profilanalyse – Durchführung und Beispielauswertung

Durchführung

Die Profilanalyse kann sowohl mündlich als auch schriftlich verwendet werden. Die Lernerinnen und Lerner erzählen oder schreiben mithilfe eines Bildimpulses oder einer Bildergeschichte kurze Geschichten. Ob die Profilanalyse mündlich oder schriftlich eingesetzt wird, hängt von der sprachlichen Entwicklung der Lernerinnen und Lerner ab. Für Anfänger bietet sich die mündliche, für fortgeschrittene Lernerinnen und Lerner die schriftliche Erzählung an. Die mündliche Erzählung sollte mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet werden. In beiden Varianten wird das sprachliche Profil mithilfe eines Profilbogens ermittelt.

Das benötigte Material für die Durchführung der Profilanalyse umfasst zwei bis drei Komponenten:

- 1) Bildimpuls oder Bildergeschichte als Kopie
- 2) Profilbogen (für die Lehrkraft)
- 3) Aufnahmegerät bei mündlichen Erzählungen.

Die mündliche Erzählung wird idealerweise einzeln durchgeführt. Alternativ bietet sich ein Erzählkreis an. Wenn der Erzählkreis als Erzählimpuls gewählt wird, kann die Erhebung des Sprachstandes auch in der Gruppe erfolgen. Schriftliche Erzählungen können in größeren Gruppen oder auch in der gesamten Klasse erhoben werden.

Auswertung

Für die Auswertung wird lediglich ein Profilbogen pro Schülerin bzw. pro Schüler benötigt. Dieser wird sowohl für die mündliche als auch für die schriftliche Erzählung verwendet. Der Profilbogen umfasst die oben beschriebenen Erwerbsstufen als Liste. Die Aufzählung erfolgt dabei von der höchsten (Stufe 4) bis zur niedrigsten Stufe (Stufe 0).

Analysiert wird jede satzwertige Äußerung. Eine satzwertige Äußerung liegt dann vor, wenn ein Verb verwendet wurde. Dabei ist es nicht relevant, ob das Verb richtig konjugiert wird oder nicht. Dies wird durch die Profilstufenzuweisung erfasst. Bei der Auswertung der satzwertigen Einheiten gilt das Strichlistenprinzip. Für jede Einheit wird ein Strich für die jeweils produzierte Struktur vergeben. Kommt eine Struktur mindestens dreimal vor, gilt die Erwerbsstufe als erworben.

Das Erreichen einer bestimmten Stufe bedeutet, dass die darunterliegenden Stufen bereits erworben sind. Wenn die Lernerinnen und Lerner zum Beispiel die Stufe 3 erreichen, bedeutet das, dass die Stufen 1 und 2 bereits beherrscht werden. Dabei ist es irrelevant, ob diese während der Erzählung auch produziert werden.

Beispielauswertung und Analyse

Zur Illustration werden nun zwei mündliche Erzählungen von einer neu zugewanderten Schülerin analysiert. Bei den Erzählungen liegt derselbe Bildimpuls zugrunde. Die erste Erzählung wurde aufgenommen, als die Schülerin gut drei Monate in einer Vorbereitungsgruppe beschult wurde. Die zweite Erzählung wurde zwei Wochen später aufgezeichnet. Die Schülerin war zum Zeitpunkt der Erhebung 13 Jahre alt. Ihre Erstsprache ist Arabisch.

Erzählung 1

Lehrerin: Was passiert da?

Schülerin: äh der vogel iste singen und die katze äh gucken äh der vogel
und hier die katze essen der vogel
der vogel fliegen und die katze klettern
äh der vogel fliegt in auf dem baum und die katze klettert auf dem baum
der vogel fliegen die katze rennen
der vogel singen auf dem mauer und die katze sitzen auf dem baum und weint
fünfte bild der vogel fliegt und die katze steht auf dem baum
die katze weint und angst steht auf dem und der vogel singt

Lehrerin: warum weint die katze?

Schülerin: angst

Erzählung 2

Lehrerin: Was passiert da?

Schülerin: der vogel singt
zweite bild der vogel angst und die katze möchte esst der vogel
dritte bild der vogel fliegt und die katze klettert
vierte bild der vogel fliegt und steht auf dem baum und die katze klettert

Lehrerin: warum weint die katze?

Schülerin: äh stehe (-) auf dem baum

ANHANG II: PROFILBOGEN ZUR ERFASSUNG INDIVIDUELLER ERWERBSSTUFEN¹**STUFE 4: VERB-LETZT-SÄTZE**

... nach unterordnen Konjunktionen (z.B. *dass, weil, obwohl*) und Relativsätzen

- ✓ ..., *dass ich gern Fußball spiele*
- ✓ ..., *obwohl ich müde bin*
- ✓ *Der Lehrer, der Deutsch unterrichtet*

STUFE 3: SUBJEKT-VERB-INVERSION

... bei Temporal- und Lokaladverbien im Vorfeld und in Fragesätzen

- ✓ *Heute gebe ich zur Schule*
- ✓ *Da fährt ein Fahrrad*
- ✓ *Wo wohnst du?*
- ✓ *Siehst du das Auto?*

STUFE 2: SATZKLAMMER MIT FINITEM UND INFINITEM VERB

... bei Modal- und trennbaren Verben und im Perfekt

- ✓ *Die Katze will ihn jagen*
- ✓ *Mama macht die Tür auf*
- ✓ *Mama ist in die Stadt gegangen*

STUFE 1: VERB-ZWEIT-SÄTZE MIT FINITEM VERB

Stufe 1b: *der* und *die* bei Subjekten und Objekten oder *der / die* für Subjekte und *den* für Objekte

- ✓ *Der/die Katze sieht den Vogel*
- ✓ *Der/die Katze sieht der/die Vogel*

Stufe 1a: keine Artikel

- ✓ *Lehrer liest Buch*
- ✓ *Mama fährt Bus*

STUFE 0: INFINITES VERB AM SATZENDE

... unflektierte Verben oder Verbpartikel am Ende des Satzes

- ✓ *Tür auf*
- ✓ *Buch lesen*
- ✓ *Lehrer Buch lesen*

Anzahl Äußerungen Stufe 0: ____ 1: ____ 2: ____ 3: ____ 4: ____

Profilstufe: ____

Wortschatz	Formen des Verbs	Formen des Nomens
<input type="checkbox"/> differenziert	<input type="checkbox"/> starke Konjugation im Präteritum/Partizip	<input type="checkbox"/> Akkusativ und Dativ sicher
<input type="checkbox"/> ausreichend	<input type="checkbox"/> schwache Konjugation im Präteritum/Partizip	<input type="checkbox"/> Dativ nach Präpositionen sicher
<input type="checkbox"/> eingeschränkt	<input type="checkbox"/> Konjugation im Präsens	<input type="checkbox"/> Übergeneralisierung des Akkusativs auf den Dativ
<input type="checkbox"/> stark eingeschränkt		<input type="checkbox"/> Kein Akkusativ oder Dativ

¹ Profilbogen modifiziert nach Griebhaber (2009). Der originale Profilbogen findet sich hier: <http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/sla/tst/profilbogeng-0906.pdf> [Zuletzt geprüft am 14.07.2016]

ANHANG II: PROFILBOGEN ERZÄHLUNG 1¹

STUFE 4: VERB-LETZT-SÄTZE

... nach unterordnen Konjunktionen (z.B. *dass, weil, obwohl*) und Relativsätzen

- ✓ ..., *dass ich gern Fußball spiele*
- ✓ ..., *obwohl ich müde bin*
- ✓ *Der Lehrer, der Deutsch unterrichtet*

STUFE 3: SUBJEKT-VERB-INVERSION

... bei Temporal- und Lokaladverbien im Vorfeld und in Fragesätzen

- ✓ *Heute gebe ich zur Schule*
- ✓ *Da fährt ein Fahrrad*
- ✓ *Wo wohnst du?*
- ✓ *Siehst du das Auto?*

STUFE 2: SATZKLAMMER MIT FINITEM UND INFINITEM VERB

... bei Modal- und trennbaren Verben und im Perfekt

- ✓ *Die Katze will ihn jagen*
- ✓ *Mama macht die Tür auf*
- ✓ *Mama ist in die Stadt gegangen*

STUFE 1: VERB-ZWEIT-SÄTZE MIT FINITEM VERB

|||||

Stufe 1b: *der* und *die* bei Subjekten und Objekte oder *der / die* für Subjekte und *den* für Objekte

- ✓ *Der/die Katze sieht den Vogel*
- ✓ *Der/die Katze sieht der/die Vogel*

Stufe 1a: keine Artikel

- ✓ *Lehrer liest Buch*
- ✓ *Mama fährt Bus*

STUFE 0: INFINITES VERB AM SATZENDE

|||||

... unflektierte Verben oder Verbpartikel am Ende des Satzes

- ✓ *Tür auf*
- ✓ *Buch lesen*
- ✓ *Lehrer Buch lesen*

Anzahl Äußerungen Stufe 0: 10 1: 8 2: 3: 4:

Profilstufe: 1

Wortschatz	Formen des Verbs	Formen des Nomens
<input type="checkbox"/> differenziert	<input type="checkbox"/> starke Konjugation im Präteritum/Partizip	<input type="checkbox"/> Akkusativ und Dativ sicher
<input type="checkbox"/> ausreichend	<input type="checkbox"/> schwache Konjugation im Präteritum/Partizip	<input type="checkbox"/> Dativ nach Präpositionen sicher
<input type="checkbox"/> eingeschränkt	<input type="checkbox"/> Konjugation im Präsens	<input type="checkbox"/> Übergeneralisierung des Akkusativs auf den Dativ
<input checked="" type="checkbox"/> stark eingeschränkt	<input checked="" type="checkbox"/> Konjugation im Präsens	<input checked="" type="checkbox"/> Kein Akkusativ oder Dativ

¹ Profilbogen modifiziert nach Griebhaber (2009). Der originale Profilbogen findet sich hier: <http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/sla/tst/profilbogeng-0906.pdf> [Zuletzt geprüft am 14.07.2016]

ANHANG II: PROFILBOGEN ERZÄHLUNG 2¹

STUFE 4: VERB-LETZT-SÄTZE

... nach unterordnen Konjunktionen (z.B. *dass, weil, obwohl*) und Relativsätzen

- ✓ ..., *dass ich gern Fußball spiele*
- ✓ ..., *obwohl ich müde bin*
- ✓ *Der Lehrer, der Deutsch unterrichtet*

STUFE 3: SUBJEKT-VERB-INVERSION

... bei Temporal- und Lokaladverbien im Vorfeld und in Fragesätzen

- ✓ *Heute gebe ich zur Schule*
- ✓ *Da fährt ein Fahrrad*
- ✓ *Wo wohnst du?*
- ✓ *Siehst du das Auto?*

STUFE 2: SATZKLAMMER MIT FINITEM UND INFINITEM VERB

... bei Modal- und trennbaren Verben und im Perfekt

- ✓ *Die Katze will ihn jagen*
- ✓ *Mama macht die Tür auf*
- ✓ *Mama ist in die Stadt gegangen*

STUFE 1: VERB-ZWEIT-SÄTZE MIT FINITEM VERB

/// //

Stufe 1b: *der* und *die* bei Subjekten und Objekte oder *der / die* für Subjekte und *den* für Objekte

- ✓ *Der/die Katze sieht den Vogel*
- ✓ *Der/die Katze sieht der/die Vogel*

Stufe 1a: keine Artikel

- ✓ *Lehrer liest Buch*
- ✓ *Mama fährt Bus*

STUFE 0: INFINITES VERB AM SATZENDE

//

... unflektierte Verben oder Verbpartikel am Ende des Satzes

- ✓ *Tür auf*
- ✓ *Buch lesen*
- ✓ *Lehrer Buch lesen*

Anzahl Äußerungen Stufe 0: 2 1: 7 2: 3: 4:

Profilstufe: 1

Wortschatz	Formen des Verbs	Formen des Nomens
<input type="checkbox"/> differenziert	<input type="checkbox"/> starke Konjugation im Präteritum/Partizip	<input type="checkbox"/> Akkusativ und Dativ sicher
<input type="checkbox"/> ausreichend	<input type="checkbox"/> schwache Konjugation im Präteritum/Partizip	<input type="checkbox"/> Dativ nach Präpositionen sicher
<input type="checkbox"/> eingeschränkt	<input type="checkbox"/> Konjugation im Präsens	<input type="checkbox"/> Übergeneralisierung des Akkusativs auf den Dativ
<input checked="" type="checkbox"/> stark eingeschränkt	<input checked="" type="checkbox"/> Konjugation im Präsens	<input checked="" type="checkbox"/> Kein Akkusativ oder Dativ

¹ Profilbogen modifiziert nach Griebhaber (2009). Der originale Profilbogen findet sich hier: <http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/sla/tst/profilbogeng-0906.pdf> [Zuletzt geprüft am 14.07.2016]

Anhang III: Übersichtstabellen zu den Erwerbsstufen mit didaktischen Hinweisen

Das Ermitteln der Erwerbsstufe dient dazu, aktuelle sprachliche Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu erfassen. In einem zweiten Schritt gilt es, aufbauend auf der Sprachstandserfassung passende Fördermaßnahmen zu ergreifen.

Die folgende Übersicht soll Lehrkräften dabei helfen, passend zu den unterschiedlichen Erwerbsstufen geeignete Förderinhalte zu finden. Die Angaben in den Spalten ‚Förderinhalte‘ sind dabei stets so gewählt, dass die Merkmale der bereits erreichten Stufe gefestigt und die der nächsten systematisch aufgebaut werden.¹⁵ Die Förderinhalte umfassen ausschließlich die Förderung grammatischer Kompetenzen sowie des Wortschatzes. Parallel dazu sollte eine individuell ausgerichtete Förderung beim Schriftspracherwerb erfolgen.

Erwerbsstufe 0	Förderinhalte	Erwerbsstufe 1 a/b	Förderinhalte	Erwerbsstufe 2
<p>Überwiegend bruchstückhafte Äußerungen (wichtige Vorstufe zum Erwerb des Verb-Zweit-Satzes)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Tür auf</i> • <i>Mama (Tür) aufmachen</i> • <i>Buch lesen</i> <p>Merkmale</p> <ul style="list-style-type: none"> • große Lücken im Wortschatz • Verben fehlen häufig oder stehen meist unflektiert am Satzende • Äußerungsketten bestehen vorwiegend aus Nomen und Verben • Funktionswörter wie Artikel und Präpositionen fehlen • Mimik und Gestik zur Unterstützung gebraucht • Hilfe durch Zuhörer oft notwendig 	<p>Festigen/Aufbauen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wortschatz • einfache Äußerungen (Chunks) (mit aktiver Unterstützung) • Verben • phonologische Bewusstheit <p>Schwerpunkte</p> <p>Wortschatzaufbau, Chunks, handlungsbegleitendes Sprechen, aktive Lieder- und Reimspiele (altersangepasst)</p>	<p>Finite Verb in einfachen Äußerungen; einfache Verb-Zweit-Sätze</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Mama liest Buch</i> • <i>Der/die Katze isst die/der Vogel</i> • <i>Ich danke den Mann</i> <p>Merkmale</p> <ul style="list-style-type: none"> • eingeschränkter Wortschatz • Verb meist flektiert (<i>liest</i> statt <i>zuvor lesen</i>) • Verwendung von Präpositionen und Artikel variabel <ul style="list-style-type: none"> – kein Gebrauch (meist Präpositionen) – willkürliche Verwendung der Artikel <i>die</i> und <i>der</i> für Subjekte und Objekte (Genus unsicher) – differenzierter Gebrauch der Artikel; <i>der</i> und <i>die</i> für Subjekte und <i>den</i> für Objekte • Hilfe durch Zuhörer noch notwendig 	<p>Festigen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wortschatz • Verben <p>Aufbauen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Differenzierung des verbalen Wortschatzes • Modalverben • Verben im Perfekt • trennbare Verben <p>Schwerpunkte</p> <p>Verben, erstes Vorlesen (interaktiv)</p>	<p>Trennung von finitem und infinitem Verbteil (Verbklammer)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Die Katze will ihn jagen</i> • <i>Mama macht die Tür auf</i> • <i>Mama hat die Tür aufgemacht</i> <p>Merkmale</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wortschatz ausreichend • Modalverben können, wollen, müssen, dürfen, sollen • Konstruktionen mit den Hilfsverben <i>haben</i> und <i>sein</i> (zum Beispiel bei der Perfektbildung) • trennbare Verben wie <i>aufmachen, abfahren, hinbringen, mitbringen</i> usw. • beginnende Verkettung von Sätzen (z.B. mit <i>und dann</i>) • Genus unsicher • Unterstützung durch Zuhörer noch teilweise notwendig

Erwerbsstufe 2	Förderinhalte	Erwerbsstufe 3	Förderinhalte	Erwerbsstufe 4
<ul style="list-style-type: none"> • Trennung von finitem und infinitem Verbleit (Verbklammer) • Die Katze will ihn jagen • Mama macht die Tür auf • Mama hat die Tür aufgemacht <p>Merkmale</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wortschatz ausreichend • Modalverben können, wollen, müssen, dürfen, sollen • Konstruktionen mit den Hilfsverben <i>haben</i> und <i>sein</i> (zum Beispiel bei der Perfektbildung) • trennbare Verben wie <i>aufmachen, abfahren, hinbringen, mitbringen</i> usw. • beginnende Verkettung • Genus unsicher • Unterstützung durch Hörer 	<p>Festigen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verben im Perfekt • Modalverben • trennbare Verben • mündliches Erzählen <p>Aufbauen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verkettung von Äußerungen mit „und dann ...“ • Variationen von Satzanfängen „heute, gestern, danach ...“ • schriftliches Erzählen <p>Schwerpunkte</p> <p>Erzählförderung, Verkettung von Äußerungen</p> <p>Einbezug von Themen des Regelunterrichts!</p>	<p>Subjekt nach finitem Verb (Inversion)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Heute gehe ich zur Schule • Dann kommt meine Freundin zu Besuch • Wann kommst du? • Fährst du zur Schule? <p>Merkmale</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wortschatz ausreichend • Gebrauch der Inversionsstellung – Temporal- und Lokaladverbien im Vorfeld – Entscheidungs- und W-Fragen • Verkettung von Äußerungen • Personalpronomen („er, sie, ...“) • selbstständige Äußerungen • Erzählsequenzen ohne Hörerhilfe möglich 	<p>Festigen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verkettung von Äußerungen mit „und dann ...“ • Variationen von Satzanfängen „heute, gestern, danach ...“ • schriftliches Erzählen <p>Aufbauen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nebensätze „weil, wenn, obwohl ...“ • Geschichtenmuster „plötzlich ...“, „aber dann ...“ • schriftliches Erzählen <p>Schwerpunkte</p> <p>Nebensätze, Geschichtenmuster (Scaffolding)</p> <p>Einbezug von Themen des Regelunterrichts!</p>	<p>Nebensätze mit finitem Verb in Endstellung</p> <ul style="list-style-type: none"> • ..., dass ich gerne Fußballspiele • ..., obwohl ich müde bin • Der Lehrer, der Deutsch unterrichtet <p>Merkmale</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wortschatz differenziert • komplexe Satzstrukturen • Verb-Letzt-Struktur bei unterordnenden Konjunktionen • Verb-Letzt-Struktur bei Relativsätzen • dichte Verkettung • eigenständige Erzählsequenzen • Einbeziehung und Steuerung des Hörers <p>→ Ausbau basaler allgemeinsprachlicher Fertigkeiten abgeschlossen</p>

Anhang IV: Liste mit Chunks und sprachlichen Mitteln

Die vorliegenden Chunks und sprachlichen Mittel sind für die Verwendung in allen Fertigungsbereichen (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben) geeignet. Sie decken häufig verwendete Wendungen aus den Bereichen des alltäglichen Lebens (Schule, zwischenmenschliche Interaktion, Familie und Hobby) der Schülerinnen und Schüler ab.

Themenfeld Schule

Guten Morgen! / Guten Tag! / Hallo! (Erklären, wann man was zu wem sagt.)

Auf Wiedersehen! / Tschüs! / Bis morgen!

Wer möchte an die Tafel kommen?

Schreib das bitte an die Tafel!

Setzen bitte! / Hinsetzen! / Nehmt (bitte) Platz!

Mein Name ist...

Ich gehe in die... (z.B. 3.) Klasse. / Ich gehe in die Klasse... (z.B. 1b).

Wo ist...(z.B. der Raum 2.03, das Sekretariat, die Cafeteria/Mensa? → an dieser Stelle können die Schülerinnen und Schüler auch in das Raumsystem eingeführt werden, z.B. 2.01 steht für 2. Etage Raum 01 etc.)

Ich mag/nicht... .

Ich möchte einen/keinen...

Darf ich auf die Toilette gehen?

Darf ich etwas trinken?

Darf ich deinen Stift/ Lineal/ Anspitzer/Radiergummi/Pinsel benutzen?

Ich gehe in die Pause.

Ich habe meine(n)... (z.B. Hausaufgaben/Federtasche/Stift/etc.) vergessen.

Ich habe meine Hausaufgaben nicht gemacht.

Ich habe das nicht verstanden. Können Sie/Kannst du mir das bitte (nochmal) erklären.

Das verstehe ich nicht.

Können Sie mir bitte helfen? / Ich brauche Hilfe bei... (z.B. der Aufgabe, beim Lesen, beim Rechnen, etc.).

Wie bitte?

Wie schreibt man das?

Wie schreibt man das? / Wie spricht man das aus? / Wie heißt das (auf Deutsch)?

Was machst du in der Schule/im Unterricht/am Nachmittag/zu Hause?

Aufgaben lösen...

Unterstreichen / Hervorheben / Ankreuzen / Ausfüllen / Verbinden.

Themenfeld Zwischenmenschliches

Wie geht es dir?

Mir geht es gut. / Mir geht es schlecht. / Mir geht es nicht so gut.

Und dir? / Und Ihnen?

Was machst du heute?

Möchtest du mit mir ins Kino gehen/in den Park gehen /nach Hause kommen?

Ich mag das nicht. Ich mag lieber...

Über sich selbst sprechen (Familie, Hobbys)

Ich heiße... / Mein Name ist...

Ich bin ... Jahre alt.

Ich habe einen (kleinen/großen) Bruder / eine (kleine/große) Schwester.

Mein Bruder/ Meine Schwester ist jünger/älter als ich.

Ich habe ein Haustier/einen Hund/eine Katze/einen Hamster/einen Vogel. (→ hier kann auch auf Doppeldeutungen aufmerksam gemacht werden. s. „Ich habe einen Vogel.“)

Was magst du gern?

Ich höre gern Musik. / Ich sehe gern fern. / Ich gehe sehr gern spazieren. / Ich spiele gern Fußball.

Ich spiele sehr gern mit meiner Mutter/meinen Geschwistern/meinen Freunden/der Puppe/dem Auto.

Ich esse (nicht) gern... / Ich trinke (nicht) gern... .

Kannst du zeichnen/schwimmen/schreiben/Fahrrad fahren?

Ich kann malen/schreiben/schwimmen/reiten/Fahrrad fahren.

Anhang V: Glossar¹⁶

Allgemeinsprache/Alltagssprache und Bildungssprache: Bildungssprache ist ein sprachliches Register, das im Gegensatz zur Allgemeinsprache zur Aneignung und Verbreitung von Wissen, im Speziellen von Fachwissen, besonders im schulischen, universitären und wissenschaftlichen Bereich Verwendung findet. Merkmale sind ein hoher Grad der Dekontextualisierung des Inhalts, objektive und allgemeingültige Darstellung von Sachverhalten sowie eine konzeptionelle Schriftlichkeit.

Binnendifferenzierung: bezeichnet die individuelle Förderung der Lernenden innerhalb einer bestehenden Lerngruppe mithilfe unterschiedlicher oder zusätzlicher Übungen, Aufgaben und Materialien. Ziel der Binnendifferenzierung ist nicht das Auflösen der Unterschiede zwischen den Lernenden, sondern der produktive Umgang damit. Dabei wird die Vielfalt der Begabungen und Interessen innerhalb einer Lerngruppe im Sinne eines gegenseitigen fruchtbaren Austausches als Chance aufgefasst. Binnendifferenzierung erfordert von der Lehrkraft häufig zusätzliche Vorbereitungszeit und eine gute Kenntnis über den Sprachstand aller Lernenden in der Gruppe.

Chunks, unanalysiert (auch sprachliche Formeln, feststehende Wendungen): Chunks sind Mehrwortäußerungen, deren grammatische Struktur der oder die Lernende zunächst nicht analysiert. Stattdessen werden Formeln als Ganzes gespeichert und verwendet. Beispiele hierfür sind Grußformeln wie *Guten Tag*, Frageformeln wie *Wie geht's?* oder *Was ist das?*, Bitten wie *Gib mir bitte ein ...* und im Alltag häufig vorkommende Ausdrücke wie *Ich heiße...*, *Ich bin müde* etc. Im Erstspracherwerb werden Formeln insbesondere von Kindern verwendet, die einen holistischen Spracherwerbsstil bevorzugen, außerdem spielen sie besonders zu Beginn des Zweitspracherwerbs eine wichtige Rolle.

Deutsch als Erstsprache/ Muttersprache (DaE/DaM): Als Muttersprache bezeichnet man die Erstsprache eines Menschen, die in der frühen Kindheit ohne formalen Unterricht erlernt wird (ungesteuerter Spracherwerb) und deren Lautgestalt und grammatische Strukturen nach der Erwerbsphase weitgehend automatisiert beherrscht werden. Bei Lernerinnen und Lernern mit altersgemäß entwickelter deutscher Muttersprache entspricht die Erstsprache der Kommunikations- und Unterrichtssprache in der Schule. Durch die Hinführung zur Schriftsprache und den Fachsprachen werden die muttersprachlichen Kenntnisse alters- und lehrplangemäß weiterentwickelt.

Deutsch als Fremdsprache: Deutsch als Fremdsprache (DaF) bezeichnet den Deutschunterricht und die entsprechende Didaktik für Lerner mit nicht deutscher Muttersprache in anderen Ländern. Deutsch als Fremdsprache wird i. d. R. in nicht deutschsprachiger Umgebung in Schulen oder Sprachkursen erworben und primär im Fremdsprachenunterricht gesprochen.

Deutsch als Zweitsprache: Deutsch als Zweitsprache bezieht sich auf den Erwerb, Gebrauch und die Vermittlung der deutschen Sprache in deutschsprachiger Umgebung. Bei Kindern und Jugendlichen aus Familien mit einer anderen Familiensprache als Deutsch beginnt der Erwerb des Deutschen als Zweitsprache häufig vor Eintritt in die Schule (bei Neueingewanderten parallel zum Erwerb der deutschen Sprache in der Schule) und erfolgt gewöhnlich als unbewusster Vorgang in natürlicher Umgebung [ungesteuerter Spracherwerb].

Erstsprache: Erstsprache (auch: L1): die Sprache(n), die ein Kind als erstes erwirbt. Alltagssprachlich wird hierfür häufig auch der Ausdruck ‚Muttersprache‘ verwendet. Die Bezeichnung Erstsprache umgeht die Problematik, die mit der Deutung des Begriffs Muttersprache als von der Mutter (und nicht etwa vom Vater) erlernte Sprache einhergeht, sowie einer sich gegen Zweit- und Mehrsprachigkeit richtenden Einstellung, die suggeriert, dass es nur eine Sprache geben könne, in der ein Sprecher eine hohe Sprachkompetenz aufweist. Bei Mehrsprachigen ist die Erstsprache nicht unbedingt auf Dauer auch die dominante Sprache.

Erstspracherwerb: der Prozess, in dem kleine Kinder eine oder mehrere erste Sprachen erwerben.

Familiensprache: die Sprache(n), die die Mitglieder einer Familie im familiären Kontext überwiegend verwenden.

Feldermodell im Deutschen: Das Feldermodell beschreibt die Positionen im Satz ausgehend von der Verbkammer, d. h. von den Prädikatsteilen (finites und infinites Verb). Die Felder werden mit Bezug auf die Verben als **Vorfeld**, **Mittelfeld** und **Nachfeld** bezeichnet.

Fremdsprache: nach dem Erstspracherwerb im Rahmen von Unterricht in der Schule oder in Sprachkursen durch bewusstes Lernen angeeignete Sprache.

Graphem: Grapheme sind Buchstaben oder Buchstabengruppen, die mit einem Phonem korrespondieren. Phoneme können durch unterschiedliche Grapheme repräsentiert werden. So kann z.B. das Phonem /i:/ durch die Grapheme <ie> (wie in Wiese), <ih> (wie in ihr), <i> (wie in Igel), oder <ieh> (wie in flieh) wiedergegeben werden.

Handlungsorientierung: Leitziel im modernen, zeitgemäßen Fremd- bzw. Zweitsprachunterricht entsprechend dem handlungsorientierten Ansatz des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER). Die sprachliche Handlungskompetenz soll im Laufe des Unterrichts in der Fremd-/Zweitsprache so trainiert werden, dass der Lernende befähigt wird, den Alltag sprachlich zu bewältigen und in allen für sie oder ihn wichtigen Situationen angemessen kommunizieren zu können und handlungsfähig zu sein. Um dieses Ziel zu erreichen, genügt es nicht, die einzelnen Fertigkeiten (Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben) isoliert zu betrachten und zu üben. Vielmehr müssen sie auch miteinander kombiniert sowie in verschiedenen Kontexten und in Zusammenhang mit weiteren Kompetenzen (wie Medienkompetenz und interkultureller Kompetenz) erlernt und geübt werden. Moderne Lehrwerke berücksichtigen diese Anforderungen.

Herkunftssprache: die Sprache(n), die für eine Person oder eine Familie eine Bedeutung hat, die sich aus der Herkunft der Eltern oder Großeltern ergibt. Die Herkunftssprache ist nicht unbedingt identisch mit der Familiensprache.

Input, sprachlicher / Angebot, sprachliches: die Sprache, die einen Lerner umgibt. Sie kann gesprochen oder geschrieben sein. Aus ihr können sich Lernerinnen und Lerner die Regeln der Zielsprache erschließen.

Interferenzen: Der Begriff Interferenz bezeichnet nicht zielsprachliche Äußerungen, die sich durch einen Transfer, also die Übertragung sprachlichen Wissens aus einer Sprache in eine andere ergeben. Der Begriff Interferenz (auch: ‚negativer Transfer‘) wird v.a. in der Fremdsprachendidaktik und in der Sprachlehrforschung verwendet und ist – anders als der wertfreie Begriff ‚Transfer‘ – zumeist negativ belegt.

Logografisches Schriftsystem: Im logografischen Schriftsystem sind die kleinsten segmentalen Einheiten (Schriftzeichen) Logogramme, das heißt Schriftzeichen, die für ein ganzes Wort stehen (z.B. <8>).

Morphem: die kleinste bedeutungstragende Einheit eines Wortes, z.B. besteht das Wort *Schönheit* aus dem Basismorphem *schön* und dem wortbildenden Morphem *heit*.

Phonem: die kleinste bedeutungsunterscheidende lautliche Einheit einer Sprache.

Phonem-Graphem-Korrespondenz (PGK)/ Laut-Buchstaben-Beziehung(en): Der Begriff Phonem-Graphem-Korrespondenz bezeichnet den Zusammenhang zwischen Phonemen und Graphemen. Im Deutschen kann ein Laut durch verschiedene Buchstaben bzw. Buchstabenkombinationen orthografisch korrekt geschrieben werden.

Progression: bezeichnet das Fortschreiten vom Leichten zum Schwereren, vom Bekannten zum Unbekannten. Im Fremd-/Zweitsprachunterricht ist damit zum einen die Anordnung des Lern- und Lehrstoffes im Lern-, Lehr- und Übungsmaterial gemeint, die sich an den Lernzielen, den Lernenden, der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit, dem Lernort u. A. orientiert. Zum anderen wird bei der Beschreibung von Lehrwerken zwischen ‚flacher‘ und ‚steiler‘, also langsamer und schneller Progression unterschieden. Lehrwerke mit flacher Progression eignen sich eher für lernungewohnte, solche mit steiler Progression eher für lerngeübte Personen. In Gruppen mit einer durchschnittlichen Durchmischung hinsichtlich Lernerfahrung und schulischer Vorbildung werden häufig Lehrwerke mit mittlerer Progression eingesetzt. Schwächere und stärkere Teilnehmer können dann im Sinne einer Binnendifferenzierung mit entsprechendem Zusatzmaterial gefördert bzw. gefordert werden.

Scaffolding: Scaffolding ist der Bau eines Gerüsts bzw. die Nutzung eines gegebenen Gerüsts, um sprachliche Strukturen gezielt und unterstützend aufzubauen, zu verstehen und zu nutzen. Die Arbeit mit Textbausteinen und Redemitteln ist hierbei ein zentrales Vorgehen. Es ist ein schrittweises Erarbeiten von Strukturen, das mit weniger komplexen Aufgaben beginnt und sich stetig steigert bis hin zum Arbeiten ohne Hilfen. Der Lernerfolg in den einzelnen aufbauenden Aufgaben motiviert zur weiteren Auseinandersetzung.

Schriftspracherwerb: umfasst den komplexen Vorgang des Lesen- und Schreibenlernens.

Sprachbewusstheit: Sprachbewusstheit [...] umfasst Aufmerksamkeit eines Individuums auf Sprachliches und metasprachliche Fähigkeiten, sichtbar an sprachlichen Operationen [...] und an Reflexionen über Sprache. Sie entwickelt sich im Austausch mit dem Gebrauch einer oder (eher) mehrerer Sprachen, indem aufgrund der menschlichen Sprachfähigkeit aus den Sprachdaten Hypothesen gebildet und geprüft werden. Im mehrsprachigen Kontext gibt es vielerlei Gelegenheit dazu, weil die reale Begegnung mit Sprachen Unvertrautes als Auffälliges zeigt und so aufmerksam macht.

Sprachebenen: Sprachebenen sind Phonetik und Phonologie, Lexik und Semantik, Morphologie und Syntax sowie die Pragmatik. Der Spracherwerb auf den einzelnen Sprachebenen erfolgt nicht unabhängig voneinander, sondern es gibt Interaktionen und Schnittstellen zwischen den Fähigkeiten auf den unterschiedlichen Sprachebenen.

Spracherwerb (gesteuert/ ungesteuert): Sprachliche Aneignungsprozesse gibt es in gesteuerten und ungesteuerten Spracherwerbssituationen. Gesteuerter Spracherwerb bezeichnet das bewusste Lernen einer Sprache, das unter der Anleitung einer Lehrkraft systematisch in Sprachkursen oder in Institutionen wie der Schule stattfindet. Der ungesteuerte Spracherwerb ähnelt dem Erwerb der ersten Sprache beim Kind und erfolgt als unbewusster Vorgang. Er findet bei alltäglichen sozialen Kontakten in informellen Situationen, beispielsweise beim Spielen auf der Straße oder beim Einkaufen statt.

Sprachliche Mittel (Redemittel): Sprachliche Mittel unterstützen die Mitteilung eines bestimmten Anliegen, einer Befindlichkeit u. Ä. (Wie sage ich was?). Es gibt sie im Bereich der mündlichen Produktion als Redemittel und im Bereich der schriftlichen Produktion als Textbausteine.

Textkohärenz: Die Textkohärenz ist ein zentrales Merkmal für das Verständnis eines Textes. Unterschieden wird die lokale Textkohärenz, welche sich auf den thematischen Zusammenhang zwischen zwei Sätzen bezieht, und die globale Textkohärenz, welche den thematischen Zusammenhang aller Sätze eines Textes hinsichtlich dessen Themas bezeichnet.

Textmuster: Texte können sehr individuell geschrieben werden. Zugleich gibt es Konventionen der Textgestaltung, die z. B. eine Gliederung und eine bestimmte Wortwahl vorgeben. Solche Muster sind z. B. Bewerbungsschreiben, formelle Briefe, Bauanleitungen, wissenschaftliche Arbeiten. Das Verfügen über Textmuster ist die Grundlage für eine individuelle Gestaltung von Texten.

Themenfeld: Ein Themenfeld gibt den Rahmen an, in welchem sich Übungen, Aufgaben, Texte etc. thematisch verorten. So kann ein Themenfeld wie ‚Stoffe im Alltag‘ Texte aus den Gesellschaftswissenschaften beinhalten, in denen es um die politische Umsetzung von Recycling geht, und gleichzeitig Experimente aus den Bereichen der Naturwissenschaft, zum Beispiel chemische Prozesse beim Recycling, einbinden.

Übergeneralisierung: Im Rahmen des Grammatikerwerbs erschließen sich Lernerinnen und Lernern Regeln. Diese Regeln wenden sie auch in Fällen an, in denen andere Regeln oder auch Ausnahmen gelten. Sie produzieren daher Formen wie **Ich bin geschwimmt* oder **zwei Männern*. Übergeneralisierungen sind keine Fehler, sondern ein Zeichen dafür, dass die Lernerinnen und Lerner eine wichtige Regel erworben haben; sie verschwinden bei ausreichendem Input mit der Zeit von selbst.

Zweitsprache: nach der Erstsprache erworbene und neben dieser in alltäglichen Handlungsbereichen verwendete Sprache.

Endnoten

- 1 vgl. Rösler (1994), S. 8.
- 2 Alle Sprachen, die vor dem vierten Lebensjahr erworben werden, gelten als Erstsprachen. Setzt der Erwerb einer neuen Sprache erst nach dem vierten Lebensjahr ein, spricht man von einem frühen sukzessiven Zweitspracherwerb.
- 3 Ein Großteil der Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache hat den Erwerb allgemeinsprachlicher Strukturen bereits abgeschlossen und bedarf keiner gesonderten DaZ-Förderung.
- 4 vgl. das Basiscurriculum Sprache des Rahmenlehrplans Berlin-Brandenburg.
- 5 Bei Tracy (2007) werden die einzelnen Erwerbsstufen als *Meilensteine* bezeichnet. Bei Ehlich et al. (2008) ist von *Wegbereitern* die Rede. Beide Begriffe machen deutlich, dass die Erwerbsstufen wichtige Etappen in der sprachlichen Entwicklung sind.
- 6 Generell spricht man bei den nicht alphabetisierten Schülerinnen und Schülern von denjenigen, die in einem schulfähigen Alter sind und eigentlich bereits alphabetisiert sein müssten. Die Schülerinnen und Schüler, die gerade am Beginn der Grundschulzeit stehen, sind damit nicht gemeint – diese sind in der Regel immer nicht alphabetisiert und unterscheiden sich dahingehend nicht von monolingual deutsch aufgewachsenen Lernerinnen und Lernern.
- 7 vgl. Gutzmann (2015), S. 5.
- 8 Die Natürlichkeit der Stufenabfolge ist umstritten.
- 9 vgl. hierzu das Stufenmodell aus dem Leitfaden ILeA LISUM Bbg. (2004).
- 10 Zahlreiche DaZ-Studien haben zum Beispiel für den Ausbau der Syntax gezeigt, dass die Stufen in der erläuterten Form bei erwachsenen Deutschlernern (Clahsen et al. 1983), bei Jugendlichen (Czinger 2014) sowie bei älteren Kindern (Grießhaber 2006, Haberzettl 2005, Pienemann 1981) vorzufinden sind.
- 11 vgl. Diehl et al. (2000).
- 12 vgl. aktueller Rahmenlehrplan Berlin-Brandenburg (2017), Teil B, Fachübergreifende Kompetenzbildung, S. 5.
- 13 vgl. dazu auch den Fachbrief Nr. 20 *Durchgängige Sprachbildung/Deutsch als Zweitsprache* (2015) des LISUM.
- 14 vgl. Neugebauer/Nodari (2012/2014).
- 15 Die tabellarische Übersicht ist angelehnt an Heilmann & Grießhaber (2012).
- 16 Soweit nicht anders angegeben, sind die Glossareinträge aus nifbe (2016) übernommen, teilweise als direkte Zitate. Die dort enthaltenen Literaturangaben sind nicht noch einmal separat aufgeführt, sondern können im PDF-Dokument eingesehen werden.

Die Einträge *Allgemeinsprache / Alltagssprache und Bildungssprache*, *Sprachliche Mittel* und *Textmuster* sind dem Rahmenlehrplan Berlin-Brandenburg entnommen, *Binnendifferenzierung*, *Progression* und *Handlungsorientierung* finden sich so im DaZ-Handbuch des Landes Nordrhein-Westfalen. Aus der DaZ-Lernwerkstatt wurden die Einträge zu *Deutsch als Erstsprache / Muttersprache*, *Deutsch als Fremdsprache*, *Deutsch als Zweitsprache und Spracherwerb* integriert. Weitere Quellen sind Dürscheid (2012) für den Eintrag *Logografisches Schriftsystem* sowie Horz (2009) für *Textkohärenz*.

