

# Deutsch als Zweitsprache

## Didaktisches Begleitmaterial zu den Curricularen Grundlagen



# **Deutsch als Zweitsprache**

## Didaktisches Begleitmaterial zu den Curricularen Grundlagen

Autorinnen und Autoren

Marion Gutzmann, Prof. Dr. Claudio Nodari, Regina Pols

Die Handreichung ist online verfügbar unter  
<https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/themen/sprachbildung/curriculare-grundlagen-daz-bb/>

## IMPRESSUM

### Herausgeber

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)  
14974 Ludwigsfelde-Struveshof

Tel.: 03378 209-0

Fax: 03378 209-149

Internet: [www.lisum.berlin-brandenburg.de](http://www.lisum.berlin-brandenburg.de)

**Autorinnen und Autor** Marion Gutzmann, Prof. Dr. Claudio Nodari, Regina Pols

**Redaktion** Marion Gutzmann

Zu dieser Handreichung haben mit Tipps und Hinweisen beigetragen:

Anne-Marie Bartsch, Cornelia Böhme, Sabine Both, Marion Bremer, Lydia Grimm, Iris Janke,  
Christiane Neubert, Annett Pölöskei, Kerstin Richter, Katja Schellhardt, Dr. Ilona Siehr, Daniela Strick,  
Dr. Birgit Wenzel

Wir bedanken uns für die engagierte Unterstützung.

**Gestaltung** Christa Penserot

**Satz** atelier2gestalten

**Titelbild** Andrea Hartmann

**Bildnachweise** siehe Seite 113

**Druck** PieReg Druckcenter, Berlin

**ISBN** 978-3-944541-50-1

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM), Ludwigsfelde 2019

Soweit nicht abweichend gekennzeichnet zur Nachnutzung freigegeben unter der Creative Commons Lizenz  
cc by-nd 4.0 zu finden unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de>

**Links** Alle Internetquellen, die in der Handreichung genannt werden, wurden am 22.02.2019 zuletzt geprüft.

# Inhalt

	Vorbemerkung	5
<b>1</b>	<b>Ankommen im Schulalltag</b>	<b>7</b>
1.1	Ankommen als Willkommen gestalten	10
1.2	Das Erstgespräch führen – Gesprächsleitfaden nutzen	12
1.3	Eltern als Partner gewinnen	15
<b>2</b>	<b>Von der Erstaufnahme in die Regelklasse – ein dokumentierendes Verfahren</b>	<b>21</b>
2.1	Sprachenbiografie als Herzstück der Sprachlernstands-Dokumentation	22
2.2	Sprachliche Vielfalt – Potenziale erkennen und nutzen	24
2.3	Ausgewählte Verfahren zur Sprachstandserhebung	25
2.4	Das Deutsche Sprachdiplom (DSD) – Motor zur Entwicklung sprachlicher Handlungsfähigkeit im Regelunterricht	32
<b>3</b>	<b>Didaktische Schatzkiste – Anschlussfähige sprachliche Bildung und Förderung sichern</b>	<b>39</b>
3.1	Alles DaZ-spezifisch? Alles neu? An DaZ in allen Fächern denken!	39
3.2	Didaktische Prinzipien zur Gestaltung des DaZ-Unterrichts	40
3.3	Didaktische Schatzkiste von A bis Z	42
<b>4</b>	<b>Sprachbewusst unterrichten – Kompetenzbereiche und Kompetenzerwerb</b>	<b>67</b>
4.1	Wortschatzarbeit – Schlüsselstelle zum Erwerb bildungssprachlicher Handlungskompetenz	68
4.2	Grammatische Strukturen erwerben	71
4.3	Verstehendes Hören und Lesen fördern	74
4.4	Textkompetenz erwerben	78
<b>5</b>	<b>Erfolg versprechende Ansätze für gelingende (sprachliche) Bildungsprozesse – sprachförderliche Lernarrangements gestalten</b>	<b>87</b>
5.1	Lernszenarien	87
5.2	Scaffolding	100
5.3	Generatives Schreiben	108
<b>6</b>	<b>Abbildungen</b>	<b>113</b>
<b>7</b>	<b>Anlagen</b>	<b>114</b>

WILLKOMMEN!



# Vorbemerkung

Die Zahl der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler ohne ausreichende Deutschkenntnisse ist in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen. Schülerinnen und Schüler verschiedener Nationalitäten mit und ohne Fluchthintergrund besuchen die allgemeinbildenden und beruflichen Schulen des Landes Brandenburg. Dies birgt mannigfaltige Chancen, aber auch Herausforderungen für Unterricht und Förderung, Erziehung und die Zusammenarbeit mit Eltern.

Sprachkompetenz ist ein Schlüssel zum Schulerfolg und zur Integration. Schule hat die Aufgabe, die sprachliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler zu fördern und dabei an sprachlichen Ressourcen anzuknüpfen. Der Wunsch nach Unterstützung für die Arbeit in sprachlich und kulturell heterogenen Lerngruppen ist nach wie vor groß. Ein reichhaltiges Angebot vielfältiger Materialien auf dem Lehrmittelmarkt stellt eine Herausforderung dar. Qualität und Eignung der Materialien sind vor dem Hintergrund der Bedürfnisse der Lernenden oftmals nicht leicht einschätzbar.

Anliegen der Handreichung ist es, Sie als Lehrkräfte zu unterstützen, den Umgang mit der sprachlichen Heterogenität der Schülerschaft im Unterricht produktiv zu gestalten, damit Sie den Deutschwerb der Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen optimal begleiten bzw. fördern können. Dazu ist es notwendig, Grundlegendes über Sprachlernprozesse, diagnostische Verfahren, die Didaktik der Sprachbildung und methodische Möglichkeiten zu kennen und nutzen zu können. Ein systematischer Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen nimmt dabei, basierend auf dem *Rahmenlehrplan 1–10, Teil B, Basiscurriculum Sprachbildung* einen zentralen Stellenwert ein. Anknüpfend an die *Curricularen Grundlagen – Deutsch als Zweitsprache* sensibilisiert die Handreichung für den Umgang mit Mehrsprachigkeit, vermittelt Basiswissen zur sprachlichen Bildung sowie geeignete Unterrichtsmethoden für einen didaktisch soliden Umgang mit Diversität und Mehrsprachigkeit und gibt zu bestehenden rechtlichen Regelungen erläuternde und konkretisierende Hinweise für die Umsetzung. Als Leseinseln abgesetzt bietet die Handreichung Fundstellen von Materialien und weiterführenden Literaturverweisen, Praxis-tips für Lehrkräfte und Begriffsdefinitionen unter der Überschrift *Gut zu Wissen*.

Am 26. September wird jedes Jahr der Tag der Sprachen gefeiert. Ziel des vom Europarat im Jahr 2011 eingeführten Aktionstages ist es, zur Wertschätzung aller Sprachen und Kulturen beizutragen. Die auf Seite 62 abgebildete Schülerarbeit rückt die Sprachen der Schülerinnen und Schüler in den Vordergrund. Aus der Betrachterperspektive wird dies als sprachfreundlicher Raum, der von Beziehungen zwischen Menschen getragen ist, wahrgenommen. Vielleicht lassen Sie sich inspirieren, auch an einem Tag wie diesem an Ihrer Schule Lieblingswörter oder drei besondere Wörter in allen Sprachen zu sammeln und sichtbar bzw. hörbar zu präsentieren.



©Janke

Der Unterricht in Deutsch als Zweitsprache ist ein Teil des Fundaments für viele weitere Schritte im Bereich der sprachlichen und (inter-)kulturellen Bildung. Ein lohnenswerter Aufwand, bei dem wir Ihnen viel Erfolg wünschen.

*Susanne Wolter*

Leiterin der Abteilung Unterrichtsentwicklung Grundschule/  
Sonderpädagogische Förderung und Medien

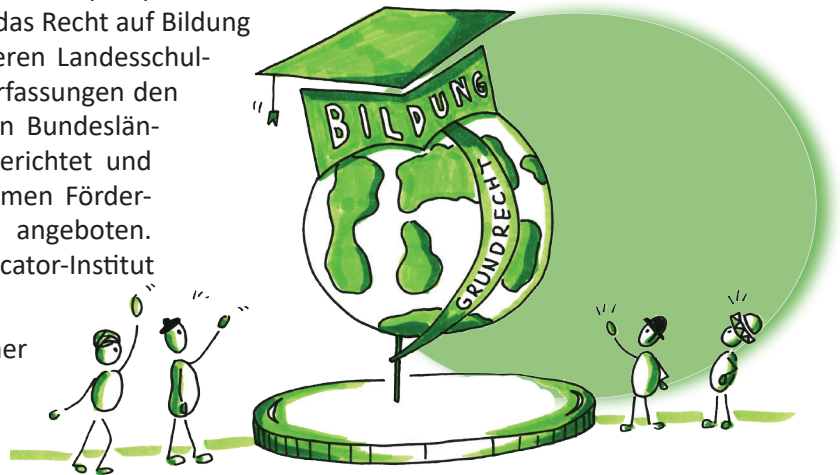




# 1 Ankommen im Schulalltag

Das Recht auf Bildung ist ein Grundrecht. Im Artikel 28 der UN-Kinderrechtskonvention (KRK), im Artikel 22 der Genfer Flüchtlingskonvention (GFK) und auch in der EU-Aufnahmerichtlinie (2013/33) ist das Recht auf Bildung festgeschrieben. Landesspezifisch definieren Landesschulgesetze in Verbindung mit den Landesverfassungen den Zugang zur Schulbildung. In den meisten Bundesländern werden Vorbereitungsklassen eingerichtet und als Ergänzungs- oder Übergangsmaßnahmen Förderkurse oder zusätzliche Förderstunden angeboten. Dabei werden folgende Modelle (vgl. Mercator-Institut 2016) unterschieden:

- » **Submersives Modell:** Unterricht in einer Regelklasse mit allgemeiner, jedoch keiner spezifischen Sprachförderung für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler
- » **Integratives Modell:** Spezifische Sprachförderung kombiniert mit Unterricht in einer Regelklasse
- » **Teilintegratives Modell:** Spezifische Sprachförderung im Klassenverband mit sukzessiver Teilnahme am Unterricht in einer Regelklasse
- » **Paralleles Modell:** Unterricht in allen Fächern in einer speziell eingerichteten (zeitlich befristeten) Klasse (6–18 Monate)
- » **Paralleles Modell mit Schulabschluss:** Unterricht in allen Fächern in einer speziell eingerichteten Klasse bis zum Schulabschluss



Diesen Modellen ist das Ziel gemeinsam, Schülerinnen und Schüler ohne ausreichende Sprachkenntnisse auf den Unterricht in einer ihrem Alter entsprechenden Regelklasse vorzubereiten. Bisher fehlen wissenschaftliche Befunde dazu, welches Modell am wirksamsten ist. Es ist jedoch absehbar, dass das submersive Modell nicht Erfolg versprechend ist, weil die spezifische Sprachförderung fehlt. Bei allen anderen lässt sich die Frage nicht einfach beantworten, denn es hängt von vielen Faktoren wie zum Beispiel dem Alter der Schülerinnen und Schüler und den vorherigen Schulerfahrungen, aber auch von den Voraussetzungen der Schule ab. Dabei hat die Schulleitung – unter Beteiligung des Kollegiums und Nutzung der pädagogischen und personellen Ressourcen – die Bedingungen für die Beschulung und Förderung der Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache zu schaffen.

Die Beschulung von neu zugewanderten schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen ist im Land Brandenburg in der *Verordnung über die Eingliederung von fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern in die allgemeinbildenden und beruflichen Schulen sowie zum Ruhen der Schulpflicht (EinglSchuV vom 04. August 2017)* geregelt.

Diese enthält u. a. Festlegungen

- zu Besonderheiten des Ruhens der Schulpflicht und
- zu Besonderheiten der Aufnahme, der Fördermaßnahmen, der Leistungsbewertung, des Fremdsprachenunterrichts sowie des muttersprachlichen Unterrichts.

Im Übrigen gelten die Regelungen der jeweiligen Bildungsgangverordnungen.

Förder- und Unterstützungsmaßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache können insofern nicht losgelöst von schulorganisatorischen Modellen betrachtet werden. An einer Schule ist grundsätzlich zu unterscheiden, ob eine Konzeption für eine Vorbereitungsgruppe, für einen Förderkurs oder für die Förderung und den Unterricht in heterogenen Klassen gedacht ist (vgl. Jeuk 2018, S. 126). Die schulorganisatorischen Modelle sind dabei vielfältig und bewegen sich im Spektrum von Unterricht in der Regelklasse mit lediglich allgemeiner Sprachförderung bis hin zu Unterricht in allen Fächern in speziell eingerichteten Klassen bis zum Schulabschluss als paralleles Modell. Deshalb sind Schulen gefordert, ein Konzept zu entwickeln, in dem festgehalten wird, wie organisatorisch, pädagogisch und didaktisch mit neu ankommenden Schülerinnen und Schülern umgegangen wird. Es braucht gemeinsame Vereinbarungen eines gesamten Kollegiums zur Gestaltung des Ankommens in der Schule sowie eines Willkommens aller Beteiligten.



## FUNDSTELLEN

### Plötzlich da – was nun?

- arsEdition (Hg.) (2015): Das Willkommens-ABC. München.  
<https://www.arsedition.de/willkommensabc/>
- BMUKK (Hg.) (2002): Den ersten Schritt gehen wir gemeinsam. Wien.  
<https://ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/den-ersten-schritt-gehen-wir-gemeinsam-eine-handreichung-fur-schulleiterinnen-und-lehrerinnen-an-volksschulen-zur-integration-fremdsprachiger-schulanfangerinnen?pdf=1>
- Klett Sprachen (Hg.) (2015): Refugees Welcome. Erste-Hilfe-Wortschatz für den Start. Stuttgart. Kostenloser Broschürendownload unter  
<http://www.klett-sprachen.de/refugee-guide/refugees-welcome/c-1220>
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg (Hg.) (2015): Flüchtlingskinder und jugendliche Flüchtlinge in der Schule. Stuttgart. Kostenloser Broschürendownload unter  
<http://www.km-bw.de/site/pbs-bw2/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/kultusportal-bw/Publikationen%20ab%202015/2015-10-21-Fluechtlingskinder-Screen.pdf>
- RAA Brandenburg (Hg.) (2015): Wegweiser für Zugewanderte. Potsdam. Kostenloser Broschürendownload unter  
[http://daten2.verwaltungsportal.de/dateien/seitengenerator/willkommensbroschuere\\_2015\\_raa.pdf](http://daten2.verwaltungsportal.de/dateien/seitengenerator/willkommensbroschuere_2015_raa.pdf)
- Strautmann, Michael (Hg.) (2015): Refugee Guide. Orientierungshilfe für das Leben in Deutschland. Stuttgart: Klett. Kostenloser Broschürendownload unter  
<http://www.refugeeguide.de/downloaden-und-drucken>

## 1.1 ANKOMMEN ALS WILLKOMMEN GESTALTEN

Kinder und Jugendliche, die an einer neuen Schule ankommen, müssen sich erst einmal orientieren und lernen, sich zurechtzufinden: im Gebäude, im Umgang mit Lehrkräften, Mitschülerinnen und Mitschülern, im Schulablauf, auf dem Weg zur Schule oder zum Klassenraum, aber auch innerhalb des Schulsystems.



Ein „Herzlich willkommen!“, möglichst als Begrüßungsformel in allen Herkunftssprachen der Kinder und Jugendlichen sichtbar angebracht, erleichtert das Ankommen.

Ein speziell gestaltetes *Willkommenheft* der Schule kann in übersichtlicher Form wichtige Informationen über den Schulablauf vermitteln, ebenso Elterninformationen wie z. B. zu Krankmeldungen – ggf. auch mehrsprachig – sowie Adresse und Telefonnummer der Schule und den Namen der Klassenlehrkraft beinhalten. Dies wäre beispielsweise eine Aufgabe, die jeweils bestimmte Klassen in einem Schuljahr übernehmen könnten. Auch die Gestaltung eines Posters kann das erste Zurechtfinden an der neuen Schule unterstützen.



- ▶ Tagesablauf der Schule
- ▶ Elterninformation
  - ↳ in der Herkunftssprache
- ▶ wichtige Kontaktdaten der Schule
- ▶ ...

Eine feste Bezugsperson erleichtert ebenfalls das Ankommen, besonders in der ersten Zeit. Neben der Lehrkraft können Patenschaften jeweils von Schülerinnen und Schülern der Regelklasse oder aus demselben Herkunftsland bzw. mit derselben Herkunftssprache übernommen werden. Schulische Anweisungen bzw. Aufgabenformulierungen können so schnell „übersetzt“ bzw. „vorgeführt“ werden.

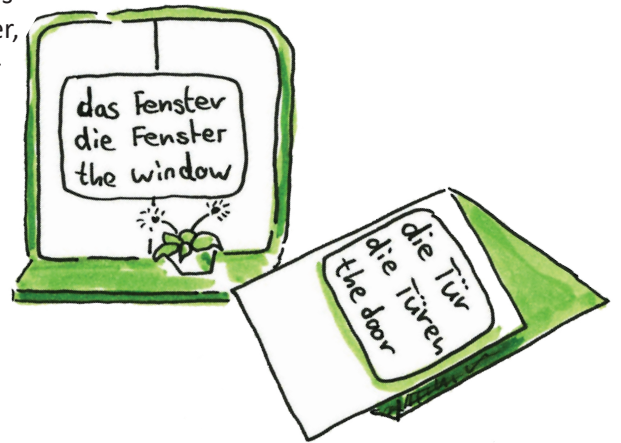
Zum Kennlernen des Schulgebäudes können begleitende Personen wie z. B. Schülerpatinnen und -paten oder Coaches, erwachsene Bezugspersonen, ggf. auch ehrenamtliche Partnerinnen oder Partner eine Führung durch das Schulhaus gestalten. Dazu können Wortkarten, Visualisierungshilfen oder Minisprachführer genutzt werden und damit bereits erste mögliche Sprechübungen gestaltet werden. Neben den Fachräumen, der Sporthalle und dem Pausenhof lernen die

Kinder und Jugendlichen auch wichtige Bezugspersonen wie z. B. Schulleitung, Hausmeister, Verwaltungskräfte kennen.



Im Klassenraum werden die wichtigsten Gegenstände gemeinsam beschriftet bzw. Visualisierungshilfen zur Organisation des Schulalltags bereitgestellt. Neben der deutschen Bezeichnung für Begriffe wie z. B. *das Fenster*, *die Schulhomepage*, *der Vertretungsplan* – jeweils im Singular und Plural – können auch die herkunftssprachlichen Bezeichnungen einbezogen werden. Diese Beschriftung bleibt verfügbar, bis der Wortschatz geläufig ist.

Es hat sich bewährt, eine kleine Erstausrüstung, z. B. Hausaufgabenheft, Stundenplan, Namensschild oder -aufkleber, und ggf. eine visualisierte Einkaufsliste für Schulmaterialien zu übergeben bzw. für alle Fälle Schreibmaterial und Block bzw. Heft bereitzuhalten.



## 1.2 DAS ERSTGESPRÄCH FÜHREN – GESPRÄCHSLEITFADEN NUTZEN



DaZ(ugehören)

Ich geh' in die DAVINCI Schule.  
Das ist schon mal das Obercoole!  
Ich bin in der Willkommensklasse,  
das ist – find ich – das Oberkrasse!  
Ich lerne Deutsch.  
Du kannst es hören.  
Ich möchte mit DaZ(ugehören).

KRi 2014

Die Kinder und Jugendlichen bringen sehr unterschiedliche Voraussetzungen mit – sie reichen von einer fehlenden Alphabetisierung und Schulferne bis hin zu erfolgreichen Bildungskarrieren. Damit sie ihre Schullaufbahn entsprechend ihren Lernvoraussetzungen fortsetzen können, ist es eine wesentliche Aufgabe,

- die Schülerinnen und Schüler in ihrem familiären und interessenbezogenen Kontext zu sehen,
- die Sprachkenntnisse begründet einzuschätzen,
- die schulische Förderung direkt an die Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler anzupassen,
- eine begründete Entscheidung für die Art der Förderung bzw. die Eingliederung in eine Regelklasse zu treffen,
- die Lehrkräfte des Regelunterrichts über den Sprachstand und den Spracherwerbsprozess zu informieren.

RAP der Willkommensklasse der Leonardo-da-Vinci-Gesamtschule Potsdam, ©Kerstin Richter

Bei einem Aufnahmegespräch ist zu bedenken, dass dieses nur einer ersten Orientierung bzw. der Lerngruppenzuweisung dienen kann und nicht alle schulorganisatorisch interessanten Fragen sofort geklärt werden können. Das Gespräch kann einem Gesprächsleitfaden folgen. Mithilfe des Gesprächsleitfadens werden schüler- und familienspezifische Daten, die für die Aufnahme an der Schule relevant sind, erfasst. Zum anderen kann auf der Basis des Gesprächs der Sprachstand eingeschätzt werden. Der Gesprächsleitfaden (siehe Anhang 1) strukturiert das Aufnahmegespräch und dient dazu, begründet eine Empfehlung abgeben zu können, wie die Schülerin oder der Schüler beschult bzw. gefördert werden soll.

Die einzelnen Fragen sollten dem Alter und den Sprachkenntnissen der zukünftigen Schülerinnen und Schüler entsprechend formuliert und angepasst werden. Nicht jede Frage ist für jedes Kind oder jeden Jugendlichen geeignet. Die Entscheidung darüber liegt im Ermessen der aufnehmenden Lehrkraft bzw. Schulleitung. Wichtig ist vor allem, über die Fragen zunächst immer den Impuls zum Erzählen zu geben. Die Fragen dienen als Hilfestellungen und bieten die Möglichkeit zu erfassen, inwieweit Kenntnisse im Verstehen der deutschen Sprache bestehen bzw. worauf zumindest bereits Ein-Wort-Antworten gegeben werden können.



Die Bitte, den Namen oder andere Angaben persönlich aufzuschreiben, kann während des Aufnahmegesprächs erste Informationen über den Stand des Schriftspracherwerbs in der Herkunftssprache bzw. zur Alphabetisierung geben.

Bereits zum Zeitpunkt des Aufnahmegesprächs können alle sprachlichen Ressourcen der Schülerinnen und Schüler dokumentiert werden (vgl. Kapitel 2.1, Sprachenbiografie). Dabei können die sprachlichen Grundfertigkeiten (Sprechen, Lesen, Schreiben, Hören) berücksichtigt werden. Gleichfalls können schulische Vorerfahrungen, Interessen und Talente der Kinder und Jugendlichen aufgenommen werden. Daraus resultierend können sich Entscheidungen zu Fördermöglichkeiten nicht nur am Stand der Sprachkenntnisse, sondern auch an Motivation und Potenzialen der Schülerinnen und Schüler orientieren.

## FUNDSTELLEN

### Aufnahmegespräch/Gesprächsleitfaden

- Beate Frenzel, Gülşah Mavruk (2018): Gesprächsleitfaden für das Erstgespräch mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern einschl. Erläuterungen zum Erhebungsbogen und Hinweisen zur Darstellung der Daten in Deutsch und in über 30 weiteren Sprachen. Universität Duisburg-Essen, ProDaZ. <https://www.uni-due.de/prodaz/lemawi.php>
- Silke Donath u. a. (2015): Von der Lerngruppe für Neuzugänge ohne Deutschkenntnisse in die Regelklasse – Ein dokumentierendes Verfahren. Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM) Ludwigsfelde. [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige\\_Sprachbildung/Publikationen\\_sprachbildung/Lernbegleitinstrumente\\_korr\\_ges\\_WEB\\_2015\\_09\\_08.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige_Sprachbildung/Publikationen_sprachbildung/Lernbegleitinstrumente_korr_ges_WEB_2015_09_08.pdf)

Viele Schulen haben konzeptionell Vereinbarungen u. a. zur Aufnahme von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern getroffen. Eine entsprechende Checkliste (siehe Anhang 3) kann genutzt werden, um schulische Verabredungen abzustimmen bzw. neu zu vereinbaren. Ein Beispiel zur Ausgestaltung der Checkliste ist nachfolgend als Praxisbeitrag abgebildet.



## AUS DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS

### Checkliste zur Aufnahme neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler (Libertasschule Löwenberg Grund- und Oberschule, Löwenberger Land)

#### Datenaufnahme

- Abfrage allgemeiner Daten und gemeinsames Ausfüllen des Stammblasses für die spätere Schülerakte / Meldebestätigung und andere Dokumente kopieren
- Informationen zur bisherigen Schullaufbahn erfragen / evtl. vorhandene Zeugnisse einsehen und ggf. kopieren
- Fragen zu Allergien oder anderen Krankheiten und/oder Problemen / evtl. ärztliches Attest einfordern und Hinweis auf schulärztliche Untersuchung geben (Meldung der Daten ans Gesundheitsamt erfolgt durch die Schule)
- Überprüfung des Sprachstandes und Zuordnung zu einer Lernergruppe (A0/A1 oder A2/B1)
- Schulbescheinigung ausstellen, übergeben und deren Verwendung erklären (Erwerb einer Schülermonatskarte u. ä.)

## Schulspezifische Informationen

- Aushändigung des Stundenplans / Hinweise zu Stunden- und Pausenzeiten / Hinweise zur Schulpflicht und zum Fach Sport / ersten Schultag festlegen
- Hinweise zur Aufsichtspflicht / Schülerverhalten besprechen und unterschreiben lassen
- Verhalten im Krankheitsfall besprechen und vorgefertigte Entschuldigungsformulare zweisprachig (auch in der Muttersprache) zum Ausfüllen mitgeben
- Aufstellung mit allen wichtigen Kontaktdaten der Schule erklären und mitgeben, darin enthalten sind die Sprechzeiten der koordinierenden Lehrkraft und der Schulsozialarbeiterin
- Liste mit Unterrichtsmaterial und ISBN-Nummern der zu beschaffenden Lehrbücher aushändigen und besprechen, Sportsachen
- Info-Broschüre zum Bildungspaket\* (liegt auch auf Russisch/Türkisch vor) mitgeben (Erhalt von Zuwendungen zum Schulbedarf) / Verweis an das Sozialamt bzw. Job-Center
- feststehende Termine den Eltern als Aufstellung mitgeben (Ferienzeiten, Praktika u. ä.)
- Fotoerlaubnis erfragen und unterschreiben lassen

## Erster Schultag (immer mit der Klassenlehrkraft)

- Begrüßung im Klassenraum
- auf jedem Platz liegen die Broschüre *Schule in Deutschland* \*, ein großer Blanko-Stundenplan und das (kostenlose) Arbeitsheft *Logbuch Neuland* \* sowie ein kleiner Willkommensgruß (Bonbon)
- gegenseitiges Begrüßen und Kennenlernen
- Stundenplan gemeinsam lesen und mithilfe der Broschüre „übersetzen“, d. h. auf den großen Stundenplan übertragen und Fächer symbolisch darstellen
- Regeln in der Schule besprechen, d. h. Belehrung zur Hausordnung durchführen (mit der Broschüre und mit Bildmaterialien)
- Schulbegehung: alle wichtigen Orte/Personen kennenlernen und mit den Abbildungen und Bezeichnungen in der Broschüre vergleichen
- in der Kantine: Schulessen erklären, Anmeldungen verteilen, evtl. gemeinsam ausfüllen oder den Eltern zum Ausfüllen mitgeben
- im Klassenzimmer: Namensschilder basteln, Sitzordnung festlegen, wichtige Aufgaben verteilen

\* Bezugsquellen der Materialien am Ende des Kapitels unter *Quellen*



### 1.3 ELTERN ALS PARTNER GEWINNEN

Schule in Deutschland bedeutet ein Miteinander von Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern sowie Eltern, das auf einer engen Zusammenarbeit basiert und respektvoll gestaltet wird. Dieses System ist Eltern aus anderen Herkunftsländern verständlich zu machen, damit sie ebenfalls am Schulleben ihrer Kinder teilhaben können. Eltern sollen sich angesprochen und ernst genommen fühlen und sich als Teil des Ganzen verstehen. Die Aufgabe der Schule ist es, die nötigen Voraussetzungen dafür zu schaffen – auch wenn Sprachbarrieren auf beiden Seiten zu überwinden sind.

Es gibt einfache Methoden, Eltern in das Schulleben zu integrieren. Das oberste Gebot sollte sein, Transparenz zu schaffen. Die Stunden-tafel kann durch Symbole und Farben anschaulich gestaltet werden, sodass die Eltern z. B. immer wissen, welche Fächer ihr Kind hat und welches Material mitgebracht werden muss.

Elterninformationen können zusätzlich zur deutschen Sprache auch in der Herkunftssprache kommuniziert werden (siehe *Fundstellen – Mehrsprachige Informationen für Eltern* am Kapitelende) und die Eltern sollten in der Schule eine feste Kontaktperson haben, mit der sie sich über schulische Belange austauschen können. Feste Elternsprechzeiten geben den Eltern zudem Kontinuität und Sicherheit und erleichtern die Kontaktaufnahme seitens der Eltern.

Die Schule sollte darüber hinaus spezielle Informationsveranstaltungen anbieten, die den Eltern die Besonderheiten des deutschen Schulsystems näherbringen, wie z. B. die verschiedenen Schulformen, die Übergangsregelungen und das Erlangen von Abschlüssen. An den weiterführenden Schulen sollte auch eine Berufsberatung mit Schülerinnen und Schülern und deren Eltern stattfinden, damit die Eltern aktiv in die Berufswahl ihrer Kinder einbezogen und über die Bildungswege und deren Zugangsvoraussetzungen informiert sind.

Wegen der Sprachbarriere scheuen sich Eltern nichtdeutscher Herkunftssprache häufig davor, am Schulleben teilzunehmen, weshalb sie gezielt auf die verschiedenen Veranstaltungen angesprochen werden sollten. Die Lehrkräfte können sie um Unterstützung und Begleitung bei Sportveranstaltungen, Wanderfahrten oder Nachmittagsveranstaltungen bitten, was einem besseren Kennenlernen besonders dienlich ist und helfen kann, kulturelle Hintergründe besser zu verstehen. Dies gilt für Lehrkräfte und Eltern gleichermaßen. Viele Eltern bringen besondere Qualifikationen und Kenntnisse mit, die das Schulleben erheblich bereichern und aufwerten, z. B. durch die Unterstützung des muttersprachlichen Unterrichts oder die Übernahme einer Arbeitsgemeinschaft.

Mit Aufnahme der Schulpflicht in Deutschland müssen sich die Kinder und Jugendlichen in den meisten Fällen an schulische Regelungen gewöhnen, die für sie neu bzw. die unter Umständen weder ihnen selbst noch ihren Eltern vertraut sind und mitunter interkulturelle Stolpersteine darstellen können. Aufgabe der Lehrkräfte ist es, den Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern diese Regelungen zu vermitteln und ihnen die Einhaltung zu erleichtern. Solche Stolpersteine betreffen beispielsweise Regelungen zur Anwesenheit, zur Erreichbarkeit, zu Pünktlichkeit oder äußern sich in Skepsis gegenüber schulischen Inhalten.





## AUS DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS

### Hilfestellung bieten folgende Tipps

(Libertasschule Löwenberg Grund- und Oberschule, Löwenberger Land):

- Die Kontaktdaten sollten regelmäßig überprüft werden, um die Erreichbarkeit bei wechselnden Adressen zu sichern.
- Wenn es möglich ist, sollte eine flexible Anfangsphase (ca. 15 Minuten) eingerichtet werden. Dies erleichtert den Schülerinnen und Schülern, pünktlich zu sein. Bei ständiger Verspätung ist Rücksprache mit den Eltern zu halten.
- Falls Vorbehalte gegenüber bestimmten schulischen Inhalten bestehen, die beispielsweise die Teilnahme am Sportunterricht oder Biologieunterricht betreffen, sollten Eltern mithilfe von Informationsmaterial entsprechend aufgeklärt werden.
- Um unentschuldigtes Fehlen zu vermeiden, können den Eltern Beispieltexte für Entschuldigungsschreiben ausgehändigt und erläutert werden.

Das könnten Sie sagen, wenn Sie die Schule informieren, dass Ihr Kind krank ist:

Guten Tag, hier ist Herr/Frau \_\_\_\_\_.

Mein Sohn/meine Tochter \_\_\_\_\_ aus der Klasse \_\_\_\_\_ ist krank und kann nicht in die Schule kommen.

Er/Sie kommt am \_\_\_\_\_ wieder in die Schule.

#### *Beispiel*

*Guten Tag, hier ist Herr Sahib. Mein Sohn Amir Sahib aus der Klasse 6b ist krank und kann nicht in die Schule kommen. Er kommt am Donnerstag wieder in die Schule.*

Seitens der RAA Brandenburg (Regionale Arbeitsstellen für Bildung, Demokratie und Integration) ist der mehrsprachig verfügbare Elternbrief „*Herzlich Willkommen*“ im Auftrag des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport (MBS) des Landes Brandenburg kostenlos bereitgestellt worden bzw. ist online für Grundschulen und für weiterführende allgemein bildende Schulen verfügbar.

## FUNDSTELLEN

### Elternbrief

- <http://www.raa-brandenburg.de/Publikationen-Materialien>
- <https://www.lakossachsen.de/lakos-materialien/elterninfoblatt-mehrsprachigkeit/>

## Elterngespräche führen

Ziel einer konstruktiven Elternarbeit sollte sein, von Anfang an einen guten Kontakt zu den Eltern aufzubauen und zu pflegen. Elterngespräche bieten eine gute Grundlage, um eine Vertrauensbasis zu schaffen, von der Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrerinnen und Lehrer gleichermaßen profitieren.

Prinzipiell sind folgende Punkte zu berücksichtigen:

- Einladungen zu einem Elterngespräch sollten möglichst schriftlich und ggf. zusätzlich zum deutschsprachigen Text in der Herkunftssprache erfolgen. Dazu können vorgefertigte Formulare mit Rückantwort verwendet werden (siehe *Fundstellen*).
- Vor jedem Elterngespräch sollten sich Lehrkräfte, Schulleitung und Sozialpädagoginnen und -pädagogen absichern, dass sowohl die Schülerinnen und Schüler, als auch deren Eltern und/oder Erziehungsberechtigte alle wichtigen Inhalte und Informationen verstehen können und sich ggf. um einen Sprachmittler bemühen. Dies kann im Einvernehmen mit den Eltern eine der Sprache mächtige private Person sein (Freunde, Verwandte) oder eine professionelle Dolmetscherin bzw. ein professioneller Dolmetscher, die bzw. der von der Schule im Vorfeld bestellt werden muss. Es gibt Beispiele, dass Schulträger Kooperationen mit Übersetzungsbüros geschlossen haben und die Kosten für die erforderliche Übersetzungsleistung übernehmen. Viele Gemeinden haben darüber hinaus Initiativen mit ehrenamtlich Tätigen gegründet, bei denen man bei Bedarf kostenlose Übersetzungsdienste anfragen kann. Ansprechpartner in Brandenburg sind der Gemeindedolmetscherdienst und die RAA Brandenburg. Daher lohnt es sich, Elterngespräche möglichst langfristig zu planen, um auf solche Dienste zurückgreifen zu können (für Zuständigkeiten/Kostenübernahme siehe *Praxisleitfaden zur EinglSchuV*).
- Vor weitaus größere Herausforderungen sind Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte gestellt, wenn ein spontanes Elterngespräch ansteht. Kurzfristig stehen o. g. Dienste meistens nicht zur Verfügung, sodass sich die Lehrkräfte anderer Hilfsmittel bedienen müssen, wie z. B. Übersetzungs-Apps, die mit jedem Smartphone kostenlos genutzt werden können. In der *Fundstellen* finden sich zudem geeignete Materialien, auf welche in einem solchen Fall zwecks sprachlicher Verständigung mit den Eltern zurückgegriffen werden kann. Wichtig ist, dass die Informationen von Bildern und/oder mehrsprachigen Erläuterungen begleitet sind und es dadurch der Lehrkraft erlauben, sich trotz mangelnder Sprachkenntnisse inhaltlich verständlich zu machen.
- Um eine gute Ausgangsbasis für das Gespräch zu schaffen, sollte genügend Zeit vorhanden sein und eine ruhige, störungsarme Umgebung gewählt werden. In Vorbereitung des Gesprächs ist es äußerst hilfreich, möglichst viele Informationen zu den kulturellen Besonderheiten des Herkunftslandes der Familie zu sammeln. So lassen sich Missverständnisse am besten vermeiden.
- Zur besseren Strukturierung des Elterngesprächs ist es hilfreich, ein Gesprächsprotokoll vorab anzulegen, auf welchem die wichtigsten Inhalte, Anliegen und Ergebnisse festgehalten werden. Das Protokoll unterstreicht weiterhin die Verbindlichkeit der getroffenen Absprachen und sollte im Anschluss allen Beteiligten als Kopie ausgehändigt werden.
- Zu einem wertschätzenden konstruktiven Gesprächsverhalten zählen: Blickkontakt halten, Interesse zeigen, aufmerksames Zuhören, Einfühlungsvermögen und Gelassenheit. Im Hinblick auf die sprachliche Barriere sollte man zudem darauf achten, möglichst



deutlich und langsam zu sprechen und sich regelmäßig zu vergewissern, dass die Gesprächspartnerinnen und -partner dem Gespräch hinreichend folgen können.

- Gelegentlich kommen im Gespräch Probleme zutage, die nicht unmittelbar mit dem Schulalltag der Schülerin bzw. des Schülers in Zusammenhang stehen, aber die familiäre Situation belasten und/oder die Teilnahme am Schulleben beeinträchtigen. Daher ist es ratsam, sich bereits vor dem Gespräch mehrsprachiges Informationsmaterial von Hilfsorganisationen zurechtzulegen, welches den Eltern im Bedarfsfall mitgegeben werden kann. Solche Flyer und Broschüren können von Schulen und öffentlichen Einrichtungen kostenlos bei staatlichen Institutionen, z. B. dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) oder der RAA Brandenburg, angefordert werden.
- Die Eltern sollten sich in der Gesprächssituation wohlfühlen und dazu ermutigt werden, auch selbst die Initiative zu ergreifen und regelmäßig den Kontakt zur Schule bzw. der betreuenden Lehrkraft ihres Kindes zu suchen.

In den nachfolgenden Literaturangaben *Fundstellen – Mehrsprachige Informationen für Eltern* finden sich diverse Verweise auf frei verfügbares Informationsmaterial, Handreichungen und Formulare.

## FUNDSTELLEN

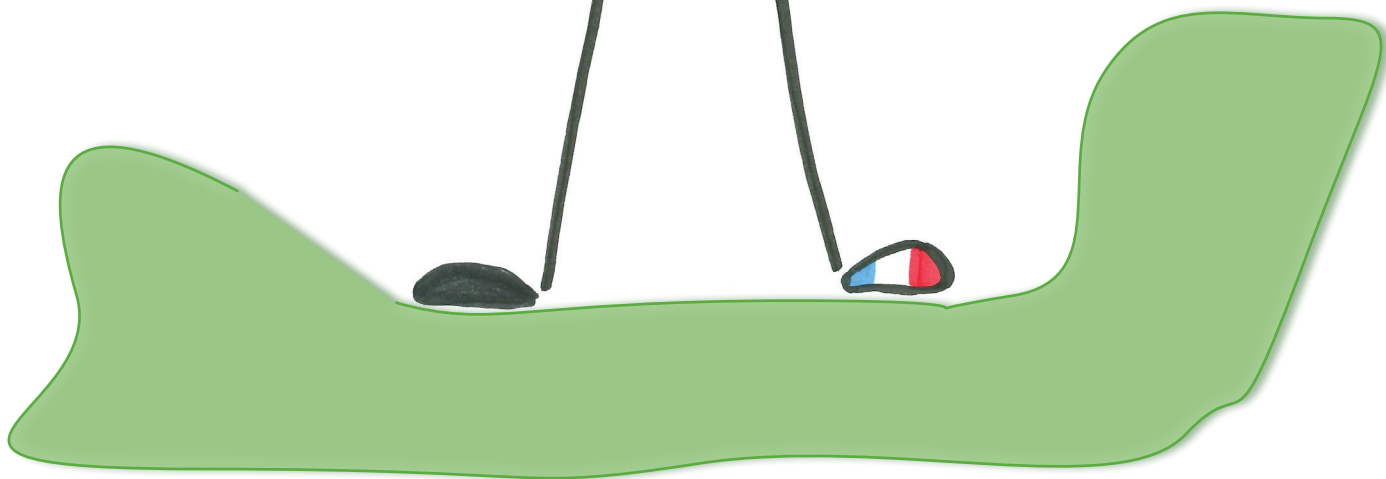
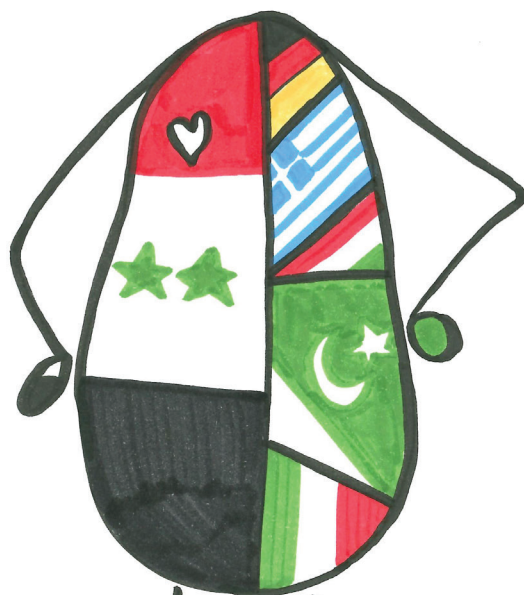
### Mehrsprachige Informationen für Eltern

Aspekt	Quelle	Sprachen
Elterninfos zu Belangen der Schule	Portal von Lehrern für Lehrer / 4teachers <a href="http://www.4teachers.de">http://www.4teachers.de</a>	in 20 Sprachen
Elterninfo über das deutsche Schulsystem	Kölner Bildungsportal <a href="http://bildung.koeln.de/schule/artikel/artikel_02480.html">http://bildung.koeln.de/schule/artikel/artikel_02480.html</a>	in 20 Sprachen als Download
Tipps zum Lesen mit Kindern	Stadtbibliothek Nürnberg <a href="http://www.buchstart.ch/buchstart/de/eltern/dokumente/Vorlesetipps_BibliothekNuernberg.pdf">http://www.buchstart.ch/buchstart/de/eltern/dokumente/Vorlesetipps_BibliothekNuernberg.pdf</a>	in 16 Sprachen
kostenlose Elternbroschüren zum Thema mehrsprachige Erziehung	Verband binationaler Familien und Partnerschaften <a href="http://www.mehrsprachigvorlesen.verband-binationaler.de/">http://www.mehrsprachigvorlesen.verband-binationaler.de/</a>	in 10 Sprachen
Elternarbeit – mehrsprachige Lesehilfen für Eltern mit Deutsch als Zweitsprache	<b>Landesverband der Volkshochschulen Sachsen-Anhalts</b> <a href="http://www.vhs-st.de/familienwelten/?page_id=66">http://www.vhs-st.de/familienwelten/?page_id=66</a> <a href="https://www.lkjl.de/media/dokumente/jugend_und_bildung/jugend/betreuung_von_fluechtlingskindern_in_tageseinrichtungen/7_elternarbeit/elternarbeit_mehrsprachige lesehilfen.pdf">https://www.lkjl.de/media/dokumente/jugend_und_bildung/jugend/betreuung_von_fluechtlingskindern_in_tageseinrichtungen/7_elternarbeit/elternarbeit_mehrsprachige lesehilfen.pdf</a>	in 10 Sprachen
Elternbrief zur Sprachentwicklung von Kindern bis ins Schulalter	Arbeitskreis Neue Erziehung <a href="http://www.ane.de/fileadmin/dateien/produkte/ANE_Programm.pdf">http://www.ane.de/fileadmin/dateien/produkte/ANE_Programm.pdf</a>	in 10 Sprachen

## Quellen

- AG Willkommen Leipzig, Zentrum-Südost. Willkommen in der Schule.  
<https://agwillkommen.wordpress.com/startseite/impressum/>
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hg.) (2015): DAS BILDUNGSPAKET. Mitmachen möglich machen. Bonn. Kostenloser Broschürendownload unter [https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/A857b-bildungspaket-broschuere-s.pdf;jsessionid=C7EA67A749BA2E0AFF7B9472900CA0A5?\\_\\_blob=publicationFile&v=3](https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/A857b-bildungspaket-broschuere-s.pdf;jsessionid=C7EA67A749BA2E0AFF7B9472900CA0A5?__blob=publicationFile&v=3)  
  
Auf Russisch: [http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/A857br-bildungspaket-broschuere-russisch.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/A857br-bildungspaket-broschuere-russisch.pdf?__blob=publicationFile&v=2)  
  
Auf Türkisch: [http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/A857bt-bildungspaket-broschuere-tuerkisch.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/A857bt-bildungspaket-broschuere-tuerkisch.pdf?__blob=publicationFile&v=2)
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.) (2016): Logbuch Neuland. Bonn. Kostenfrei zu bestellen. Hinweise für die Lehrkraft unter <http://www.bpb.de/shop/lernen/thema-im-unterricht/228373/logbuch-neuland>
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.) (2016): Schule in Deutschland – jetzt versteh ich das! Bonn: HanisauLand-Arbeitsheft. Kostenfrei zu bestellen unter <http://www.bpb.de/shop/lernen/hanisau-land/222231/schule-in-deutschland-jetzt-versteh-ich-das>
- Donath, Silke u.a. (2015): Von der Lerngruppe für Neuzugänge ohne Deutschkenntnisse in die Regelklasse – Ein dokumentierendes Verfahren. Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM) Ludwigsfelde. [https://bildungserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige\\_Sprachbildung/Publikationen\\_sprachbildung/Lernbegleitinstrumente\\_korr\\_ges\\_WEB\\_2015\\_09\\_08.pdf](https://bildungserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige_Sprachbildung/Publikationen_sprachbildung/Lernbegleitinstrumente_korr_ges_WEB_2015_09_08.pdf)
- Gantefort, Christoph (2013): „Bildungssprache“ – Merkmale und Fähigkeiten im sprachtheoretischen Kontext. In: Ingrid Gogolin, Imke Lange, Ute Michel, Hans H. Reich (Hg.). Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. (Förmig Edition 9) Münster: Waxmann, 71-105.
- Jeuk, Stefan (4. Auflage 2018): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer GmbH.
- Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln (Hg.) (2016): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Köln.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2017): Praxisleitfaden zur Umsetzung der Eingliederungs- und Schulpflichtruhensverordnung (EinglSchuV) vom 4. August 2017. Potsdam. [https://mbjs.brandenburg.de/media\\_fast/6288/praxisleitfaden\\_zur\\_umsetzung\\_der\\_eingliederungs-\\_und\\_schulpflichtruhensverordnung.pdf](https://mbjs.brandenburg.de/media_fast/6288/praxisleitfaden_zur_umsetzung_der_eingliederungs-_und_schulpflichtruhensverordnung.pdf)
- Niklas, Annemarie u. a. (2017): 99 Tipps für die Grundschule: DaZ-Kinder unterrichten. Berlin: Cornelsen Verlag GmbH.
- Rösch, Heidi (2018): tar’hi:b – Willkommen in der deutschen Schule – Sprachliche und (inter-)kulturelle Bildung in Willkommensklassen. In: Grundschulunterricht Deutsch 02-2018. Berlin: Cornelsen Verlag GmbH.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin / Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hg.)(2015): Rahmenlehrplan Jahrgangsstufen 1 – 10, Teil B, Basiscurriculum Sprachbildung. Berlin, Potsdam. [https://bildungserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche\\_Fassung/Teil\\_B\\_2015\\_11\\_10\\_WEB.pdf](https://bildungserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10_WEB.pdf)

# SPRACHENBIOGRAFIE



# 2 Von der Erstaufnahme in die Regelklasse – ein dokumentierendes Verfahren

Alles Lernen, auch das Sprachlernen, ist stets ein individueller und Spracherwerb ein äußerst komplexer Prozess. Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache haben im Vergleich zu einsprachigen Kindern weniger Zeit, sich die sprachlichen Strukturen des Deutschen anzueignen. Nicht nur die Dauer der Aneignung von Deutsch als Zweitsprache, die Quantität und Qualität der Kontakte beeinflussen die Entwicklung im Sprachstand, sondern oftmals auch bisherige Schulerfahrungen, der persönliche Bildungsstand, die Erstsprache(n), das Alter, die individuelle Lebenslage und vieles mehr. Die Schülerinnen und Schüler benötigen daher eine Förderung, die an ihre sprachlichen Kompetenzen anknüpft (vgl. Tracy 2008). Sprachbildung sollte biografisch orientiert sein, Ressourcen der Mehrsprachigkeit nutzen und an bisherige (schulische) Lernerfahrungen anknüpfen.

Schülerinnen und Schüler in ihrer sprachlichen Entwicklung zu unterstützen und gezielt zu fördern, ist eine pädagogische Aufgabe aller Lehrkräfte und erfordert,

- die unterschiedlichen Sprachlernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zu erkennen und in einer gezielten sprachlichen Förderung zu berücksichtigen sowie
- den Sprachstand und Sprachzuwachs regelmäßig zu beobachten und zu dokumentieren.

Dies ist gleichfalls in der *Verordnung über die Eingliederung von fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern in die allgemeinbildenden und beruflichen Schulen sowie zum Ruhen der Schulpflicht* verankert. Dort heißt es: „Die individuelle Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler ist fortlaufend zu begleiten, zu beobachten und in geeigneter Weise zu dokumentieren“ (Eingl-SchuruV, § 10, Absatz 1).

Angesichts einer erforderlichen systematischen Begleitung und Beratung insbesondere an Übergängen bzw. zur Ausschöpfung von Fördermöglichkeiten benötigen die Schülerinnen und Schüler einen Nachweis und eine verständliche Dokumentation der Kompetenzentwicklung und des individuellen Leistungspotenzials.

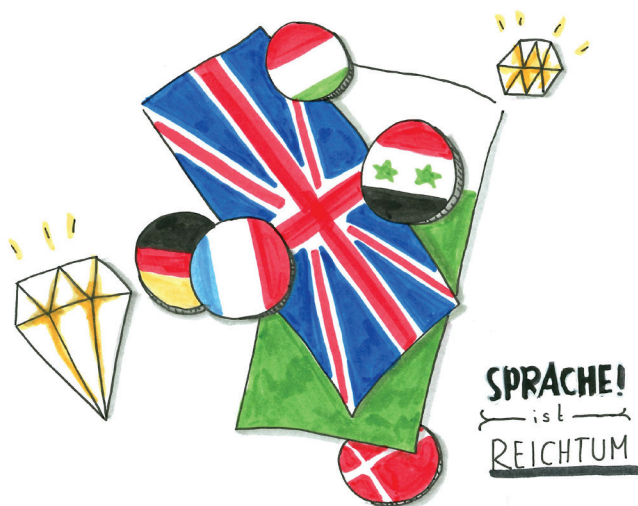
Empirische Befunde, dass die Aneignung der für den Bildungserfolg notwendigen Sprachkompetenz Deutsch als Zweitsprache einen Zeitraum von ca. fünf bis sieben Jahren beansprucht, sind hinreichend bekannt (vgl. Reich et al. 2002). Demzufolge eignen sich für die diagnostizierende Begleitung der Aneignung des Deutschen über mehrere Jahre hinweg vor allem Beobachtungsverfahren. Diese lassen sich gut in den Unterrichtsalltag integrieren und jederzeit wiederholen. In den *Curricularen Grundlagen – Deutsch als Zweitsprache* sind empirisch gut belegte Aneignungsfolgen anhand der zu den Beobachtungsverfahren zählenden Profilanalyse dargestellt. Es ist möglich, den Sprachaneignungsstand der Schülerinnen und Schüler in diesem ausgewählten Bereich zu beschreiben und an die Fähigkeiten anknüpfende anschlussfähige Förder- und Unterstützungsmaßnahmen abzuleiten.

Grundlage dieses Kapitels ist ein weiter gefasster Diagnostikbegriff. Dieser ist zum einen auf die Ermittlung der sprachlichen Lernausgangslage ausgerichtet und wird zum anderen prozessbegleitend zur Dokumentation des Lernfortschritts sowie zur Überprüfung der Wirksamkeit eingesetzter sprachbildender und fördernder Maßnahmen gesehen.

Demzufolge steht Diagnose nicht für sich allein – ein produktiver Umgang mit der sprachlichen Heterogenität knüpft an die individuellen Voraussetzungen der Lernenden mit veränderten Arbeitsformen, vielfältigen Methoden der Lerndokumentation und einem breiten Angebot an unterschiedlichen Lernzugängen an. Mehrsprachige Lerngruppen bieten besondere Möglichkeiten der Sprachbetrachtung, denn es kann an „die vorhandene metasprachliche Reflexionsfähigkeit mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler“ (Tracy 2014, S. 29f) angeknüpft werden, und durch eine sprachvergleichende Perspektive kann „von Anfang an“ ein „analytisch ausgerichteter Umgang mit Sprache“ (ebd.) eingeübt werden.

## 2.1 SPRACHENBIOGRAFIE ALS HERZSTÜCK DER SPRACHLERNSTANDS-DOKUMENTATION

Jedes Sprachprofil ist individuell und verändert sich im Laufe des Lebens immer wieder. Bei Schülerinnen und Schülern, die Deutsch als Zweitsprache lernen, ist es besonders wichtig, Informationen über ihr Umfeld und ihre Sprachenbiografie zu erfassen. Blickt man auf einzelne Stationen des Sprachlernens, wird deutlich, dass diese an bestimmte Personen – an Familie, an Freunde – oder an bestimmte Orte – an das Zuhause, an begleitende Institutionen – gebunden sind. Schnell füllt sich dieser biografische Weg, schnell wird deutlich, dass viele Schülerinnen und Schüler mit mehr als einer Sprache vertraut sind. Mehrere Sprachen zu kennen bzw. zu beherrschen, ist ein enormer Reichtum und zugleich eine Herausforderung. Ein Anknüpfen an die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler ist möglich, wenn die sprachlichen Fähigkeiten und Gewohnheiten in angemessener Form dokumentiert werden. Folgende Fragen können dazu u. a. aufgegriffen werden:



Schnell füllt sich dieser biografische Weg, schnell wird deutlich, dass viele Schülerinnen und Schüler mit mehr als einer Sprache vertraut sind. Mehrere Sprachen zu kennen bzw. zu beherrschen, ist ein enormer Reichtum und zugleich eine Herausforderung. Ein Anknüpfen an die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler ist möglich, wenn die sprachlichen Fähigkeiten und Gewohnheiten in angemessener Form dokumentiert werden. Folgende Fragen können dazu u. a. aufgegriffen werden:

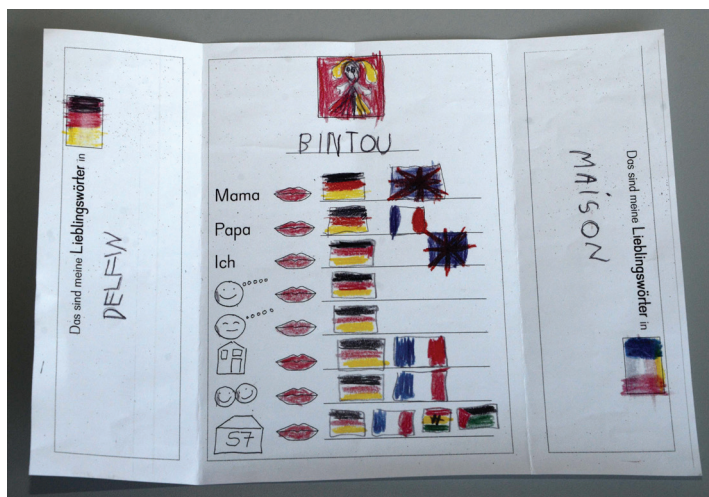
- Welche Sprache(n) sprechen die Schülerinnen und Schüler und bei welchen Gelegenheiten?
- Mit wem sprechen sie diese Sprache(n) und von wem hören sie diese?
- Welche Sprache(n) haben sie besonders gern?
- In welcher Sprache sehen sie z. B. fern, hören Radio, lesen Bücher, die Presse, im Internet?
- Was können sie in welcher Sprache verstehen, sprechen, schreiben, lesen oder für andere übersetzen?
- Wann und durch wen hatten sie den ersten Kontakt mit der deutschen Sprache?
- Wie haben sie das Lernen erlebt? Wie gern oder gut haben sie gelernt?
- Was war besonders wichtig und schön?



Die *Curricularen Grundlagen – Deutsch als Zweitsprache*, Kapitel 6 verweisen auf die Erstellung einer Sprach- und Lernerbiografie (siehe Anhang 2). Des Weiteren finden sich Dokumentationsvorlagen zur sprach- und lernerbiografischen Darstellung in allen Lehrwerken, die Portfolioarbeit anregen. Die Sprachenbiografie des *Europäischen Sprachenportfolios* fungiert gleichfalls als Lernbegleiter. Auf der Basis solcher Beispiele für Dokumentationen können sprachliche Fähigkeiten und interkulturelle Erfahrungen dargestellt werden, die Entwicklung der Sprachbewusstheit unterstützt und Mehrsprachigkeit gefördert sowie die Möglichkeit der aktiven Einbeziehung der Eltern bzw. Familie genutzt werden.

Auch bildliche Darstellungen lassen sich nutzen: Unter dem Motto *Meine sprachliche Geschichte* stellt Hans-Jürgen Krumm Beispiele von Sprachlernenden vor, die ihre eigenen Sprachenporträts gezeichnet haben (vgl. Krumm 2001). Sind die Schülerinnen und Schüler mehrsprachig, so reservieren sie in der Regel eine Körperhälfte für die Sprache der Eltern, während alle anderen Sprachen unabhängig von ihrem Status in der Biografie sich die andere Hälfte teilen. Ein Großteil der befragten Kinder und Jugendlichen stellt die eigene Identität mehrsprachig dar. Dies deckt sich mit Befunden der Sprach(en)biografieforschung.

Jüngere Schülerinnen und Schüler nutzen gern Vorlagen für Sprachensteckbriefe (siehe Anhang 4), die sie mit Zeichnungen oder ergänzenden Satzteilen vervollständigen können.



Schülerarbeit aus dem Unterricht von Beate Janzen, Allegro-Grundschule Berlin



Sprachensteckbrief Vorderseite

## FUNDSTELLEN

### Sprachenbiografie

- Feldmeier, Alexis (2012): *Von A bis Z – Alpha-Portfolio*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Gamper, Jana u. a. (2017): *Curriculare Grundlagen – Deutsch als Zweitsprache*.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hg.), Potsdam.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin, Der Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen, Hessisches Kulturministerium, Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2007): *Europäisches Portfolio der Sprachen*. Berlin, Bremen, Wiesbaden, Düsseldorf.
- Wildemann, Anja / Fornol, Sarah in Kooperation mit Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (2013): *Sprachenportfolio: Meine, deine, unsere Sprachen*. Hamburg: Rohr Verlag.

## 2.2 SPRACHLICHE VIELFALT – POTENZIALE ERKENNEN UND NUTZEN

Das Verfahren zur Feststellung des Sprachstandes kann mit einem Elterngespräch beginnen (vgl. Kapitel 1), in dem Informationen zur bisherigen (schulischen) Entwicklung und zum Sprachstand der Schülerin oder des Schülers und ggf. zur Mehrsprachigkeit erfragt werden. Das Gespräch dient dazu, anhand eines Leitfadens bzw. der Dokumentationsvorlage (siehe Anhang 1) über die Persönlichkeit der Schülerin oder des Schülers und über bestimmte Erfahrungsbereiche Auskunft zu erhalten. In diesem Gespräch lässt sich vor allem der aktive Wortschatz wahrnehmen, aber auch das Sprachverständnis. Materialien oder Visualisierungshilfen können eingesetzt werden, die zum Sprechen ermuntern bzw. darin positiv bestärken. Einzelne Fragen können so umformuliert werden, dass das Verständnis sichergestellt ist.

Neben den Fragen zur Sprach- und Lernerbiografie können für das Gespräch Themenbereiche aus dem Alltag aufgegriffen werden, z. B. Familie, Wohnort, Lieblingsbeschäftigung, Freunde, Lieblings Speisen oder wichtige Erlebnisse. Anzustreben ist, dass mindestens fünf Äußerungen der Schülerin oder des Schülers notiert werden, die beispielhaft das Sprachvermögen dokumentieren.

Die konkrete Ausgestaltung des Gesprächs orientiert sich immer an der jeweiligen Situation und der entsprechenden Gesprächsbereitschaft.



Mit diesem Erstgespräch bzw. der Dokumentation der sprachlichen und schulischen Entwicklung kann festgestellt werden, ob die Schülerin bzw. der Schüler in schulrelevanten Bereichen der sprachlichen Kommunikation einer Förderung bedarf. Um festzustellen, in welchen Bereichen diese Förderung erfolgen muss bzw. wie gut die Erstsprache entwickelt ist, bedarf es weiterführender differenzierter Beobachtungen der Sprachentwicklung im Zusammenhang mit dem Beginn der Fördermaßnahme (vgl. Kapitel 2.3).

Jegliche Dokumentation der sprachlichen Entwicklung erfordert Lernerautonomie und stärkt diese. Für Schülerinnen und Schüler rückt damit die Selbststeuerung des (Sprach-) Lernens in den Fokus. Entscheidend sind Arbeiten oder Beobachtungen, die im Unterricht entstehen und so das Lernbewusstsein schaffen und stärken. Selbsteinschätzungsbögen, Checklisten, die Arbeit mit Portfolios oder mit einem Lern-Logbuch sowie darauf basierende Lerngespräche machen Lernentwicklungen, Lernstände und Lernerperspektiven greifbar und anschaulich.

Dabei kann auch der Blick auf eigene Fehlerschwerpunkte, das persönliche „Fehlerprofil“, eine Kognitierung und Reflexion des eigenen Sprachentwicklungsprozesses unterstützen. Das heißt aber auch, von Lernpartnerinnen oder Lernpartnern und Lehrkräften inhaltlich reiche, nachvollziehbare und für das weitere (Sprach-)Lernen förderliche Rückmeldungen zu erhalten und so die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung zu entwickeln, Lernfortschritte entdecken zu können und zu lernen, mit Rückmeldungen umzugehen.

Die Erfahrung und das Bewusstwerden eines kontinuierlichen Kompetenzzuwachses, auch beim Sprachlernen, an dem die Lernenden selbst Mitverantwortung tragen, darf und soll Kindern und Jugendlichen nicht vorenthalten bleiben. Eine frühzeitige Förderung des Sprachbewusstseins auch in der Zweitsprache bietet die Möglichkeit, Lernschwierigkeiten vorzubeugen und den schulischen Erfolg jedes einzelnen Kindes und Jugendlichen optimal zu gestalten.

Der individuelle Blick auf das, was Schülerinnen und Schüler schon können, was sie noch lernen müssen, was sie als nächstes lernen können, richtet sich unter dem Aspekt der Sprachförderung vor allem auf die sprachlichen Basisqualifikationen, die sowohl Lautbildung, Wortschatz, Grammatik als auch Sprachhandlungs- und schriftsprachliche Kompetenzen einschließen. Es gilt, sprachliches Handeln im Sinne des Handelns „in der nächsten Zone“ der Sprachentwicklung (vgl. Wygotzki 1987) zu fördern. Raster wie die *Lerndokumentation Sprache* (Carls 2009) oder Analyseraster zur „prozessbegleitenden Diagnose in der Schreibentwicklung“ für die Jahrgangsstufen 5 bis 10 (FörMiG) lenken und strukturieren die Beobachtung der Schülerinnen und Schüler in ihrem Sprachlernprozess. Damit können Ansatzpunkte für die wirksame Unterstützung und Förderung gefunden werden, die über das Feststellen und Vergleichen punktueller Sprachstände hinausgehen und jeweils an der Weiterentwicklung des momentanen Könnens ansetzen.

„Die Kenntnis des individuellen Sprachstandes eröffnet Möglichkeiten einer differenzierten, individuell passenden Förderung, der mehr Erfolgchancen zugetraut werden als einem allgemeinen Vorgehen, das keine Unterschiede macht“ (Reich 2009, S. 25). Jeder Bildungsbereich, jedes Fach besitzt Sprachförderpotenzial. Die Lehrkräfte einer Schule müssen Vereinbarungen treffen, welche Instrumente oder Verfahren zur Sprachstandserhebung bzw. welche Instrumente der kontinuierlichen und lernprozessbegleitenden Lernentwicklungsdokumentation genutzt werden. Dabei sollten zu den Vereinbarungen für die ganze Schule im Rahmen der Entwicklung eines Sprachförderkonzeptes auch Diagnose-, Test- und Korrekturvereinbarungen gehören, die für Absprachen innerhalb einzelner Fächergruppen oder zwischen Fächergruppen modifiziert werden können.

Keinesfalls darf Diagnose nur halbherzig und ohne Überzeugung erfolgen. Vielmehr gilt es, sich innerhalb des Kollegiums intensiv über die Wirksamkeit einer diagnosegestützten Sprachförderung als Bestandteil der Sprachförderarbeit zu verständigen, beispielsweise darüber, wie der individuelle (Sprach-)Entwicklungsbedarf der (Sprach-)Lernenden ermittelt werden kann oder wie schriftsprachliche Leistungen oder Präsentationen von Lernergebnissen mithilfe vereinbarter Kriterien erfasst werden können. Dabei ist es insbesondere auch eine zentrale Frage, welche Beobachtungs- und Diagnoseverfahren eingesetzt werden bzw. wurden, um Entscheidungen über die Zuweisung von Sprachfördermaßnahmen vorzunehmen.

## 2.3 AUSGEWÄHLTE VERFAHREN ZUR SPRACHSTANDSERHEBUNG

Angelehnt an Erkenntnisse aus der Spracherwerbsforschung wurde für das Land Brandenburg die Handreichung *Curriculare Grundlagen – Deutsch als Zweitsprache* konzipiert, deren Ziel es ist, Lehrkräften für Deutsch als Zweitsprache erwerbssequentielles und sprachstandsdiagnostisches Basiswissen zu vermitteln, mit dem neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler systematisch zunächst an die Allgemein- und schließlich an die Bildungssprache herangeführt werden können. Die natürlichen Erwerbsetappen des Spracherwerbs bilden innerhalb der *Curricularen Grundlagen – Deutsch als Zweitsprache* die Basis für eine unterrichtsinterne Binnendifferenzierung. Diese ermöglicht es, in sprachlich heterogenen Gruppen an gemeinsamen



übergeordneten Themenfeldern (vgl. Kapitel 3) zu arbeiten und frühestmöglich fachsprachliche Elemente in den Unterricht einzubeziehen. Ebenso bilden die natürlichen Erwerbsetappen eine Orientierung dafür, Übergänge von der Vorbereitungsgruppe in die Regelklasse strukturiert zu vollziehen. Die Erwerbsetappen im Rahmen der Profilanalyse als Beobachtungsverfahren stellen somit den inhaltlichen Kern dar, von dem sich institutionelle und strukturelle Prämissen ableiten lassen. Lehrkräfte, die auf dieses Wissen zurückgreifen, werden die Spracherwerbsprozesse ihrer Schülerinnen und Schüler angemessen unterstützen können.

„Eine angemessene Feststellung von Sprachständen ist für eine sprachbildende und -fördernde pädagogische Arbeit unerlässlich. Diagnostik ist dabei nicht einseitig als das Durchführen von Tests zu verstehen, durch die man anhand eines Punktwerts Kinder in Gruppen (förderbedürftig ja/nein) einteilen kann. Es steht vielmehr ein breites Spektrum diagnostischer Verfahren (neben Tests u. a. Screening, Beobachtung, Profilanalyse) zur Verfügung, die sich darin unterscheiden, für welche Förder- oder Sprachbildungsziele sie vorrangig geeignet sind“ (Beck u. a. 2015, S. 10).

Ausgangspunkt jeder Sprachdiagnostik ist eine informelle Beobachtung, ggf. mit einem systematischen Dokumentationsbogen. Wenn sich daraus erste Hinweise auf Sprachförderbedarf ergeben, sollten zur differenzierten Erfassung der sprachlichen Fähigkeiten standardisierte Verfahren eingesetzt werden. Diese sollten aus wissenschaftlicher Perspektive die folgenden Anforderungen erfüllen (vgl. Lüdtko & Kallmeyer 2007):

- linguistische und spracherwerbstheoretische Fundierung
- Erfassung gut erforschter, regelbasierter und weitgehend erfahrungsunabhängiger Bereiche des (kindlichen) Spracherwerbs
- Berücksichtigung von Sprachproduktion und Sprachverständnis
- Berücksichtigung sprachbiografischer Faktoren wie das Alter bei Erwerbsbeginn und die Anzahl der Kontaktmonate zum Deutschen

Da der Spracherwerb nicht linear und für alle gleich verläuft, bedarf es einer sorgsamten Analyse dessen, was Schülerinnen und Schüler können. Förderung beginnt folglich mit der bewussten Wahl der Diagnoseinstrumente und einer sorgfältigen prozessorientierten Sprachstandsdokumentation. Dabei ist es wichtig, sich nicht nur auf die Schwächen und Defizite der Schülerinnen und Schüler zu konzentrieren, sondern auch die Stärken bewusst wahrzunehmen und einen neuen Blick auf Fehler zu wagen – denn Fehler sind Teil eines Lernprozesses und können sogar Anzeichen eines Lernfortschritts sein.

Einen Überblick über die individuelle Lernentwicklung gibt neben der punktuellen Erhebung eine prozesshafte Beobachtung der Sprachentwicklung, die (Zweit-)Sprachlernen als fortlaufenden Lernprozess ansieht. „Punktueller Sprachstandserhebungen und Tests, die die Bewältigung einer eng beschriebenen, standardisierten Aufgabe zu einem bestimmten Zeitpunkt messen, bilden nur einen Ausschnitt aus dem komplexen Sprachlernprozess ab. Sie sind zudem beeinflusst von der Tagesform, aktueller Motivation und weiteren Faktoren, die nicht unbedingt den Testgegenstand selbst betreffen“ (Carls 2009, S. 6).

Bei Schülerinnen und Schülern mit fehlenden Deutschkenntnissen aufgrund einer anderen Erstsprache müssen diese sowie ggf. bestehende kulturelle Unterschiede bei der Diagnostik, evtl. auch bei der Förderung, berücksichtigt werden. Der Sprachförderbedarf mehrsprachiger Kinder kann jedoch nicht ohne Weiteres an altersnormierten Erwerbsphasen einsprachiger Kinder gemessen werden, da u. a. der Zeitpunkt des Erwerbs und die Kontakthäufigkeit und -intensität mit der Zweitsprache Deutsch erheblich variieren (vgl. Füssenich 2011).

Sprachstandsverfahren sollten die zentralen Bereiche der sprachlichen Entwicklung einer Schülerin bzw. eines Schülers sowie deren (mehrsprachige) Sprachbiografie erfassen. Gleichzeitig müssen sie wissenschaftliche Qualitätsmerkmale berücksichtigen und im pädagogischen Alltag praktikabel sein. Die Sprachstandsverfahren müssen die wesentlichen sprachlichen Kompetenzbereiche erfassen (Aufgabentyp bzw. Beobachtungskategorie) unter Bezugnahme auf eine theoretisch und empirisch abgesicherte Basis. Auch müssen diese sprachlichen Bereiche in einer Art und Weise erhoben und analysiert werden, die den Gütekriterien der Messgenauigkeit, Validität und der Objektivität entsprechen.

Im Projekt *Bildung durch Schrift und Sprache (BiSS)* wurden im Projektzeitraum vielfältige diagnostische Tools geprüft und in einer Tool-Datenbank<sup>1</sup> zu Verfahren der Sprach- und Lesediagnostik bereitgestellt, die aus wissenschaftlicher Sicht als bewährt gelten können.

Neben beschreibenden Kategorien wurde die wissenschaftliche Basis der Tools danach bewertet, ob

- die Vorgehensweise des Tools auf einer wissenschaftlich fundierten Theorie beruht, beispielsweise aus dem Bereich (Zweit-)Spracherwerb, Lernen oder Leseerwerb,
- es genaue Angaben zur Durchführung gibt bezüglich der
  - Zielgruppe der Kinder (Alters-/Subgruppe) und Durchführenden (pädagogische Fachkraft, Deutsch-/Fachlehrkraft),
  - Settings, in denen es angewendet werden kann (z. B. Kleingruppenförderung, Schlüsselsituationen o. ä.),
  - Angaben zu Materialien und Methoden (z. B. korrekatives Feedback),
- es empirische Belege für die Wirksamkeit des Tools gibt.

Die derzeit verwendeten Sprachstandsverfahren werden den drei Begriffen **Screening**, **Test** und **Beobachtungsverfahren** zugeordnet (vgl. Bildungsbericht 2012, Kany & Schöler 2010, Jeuk 2018) und in zwei Gruppen eingeteilt:

- in standardisierte, formelle Verfahren, in denen die Einteilung der sprachlichen Leistungen in eine Rangfolge im Vordergrund steht und dem eine Altersnorm zugrunde gelegt wird und
- nicht standardisierte, informelle Verfahren, bei denen die Erfassung individueller Leistungen und Kompetenzen im Mittelpunkt steht und auf individuelle Bedürfnisse eingegangen werden kann.



1 <http://www.biss-sprachbildung.de/biss.html?seite=27>



## SCREENINGVERFAHREN

### Gut zu wissen

Screenings sind Kurztestverfahren, die in einer kurzen Zeit (10 bis 20 Minuten) durchgeführt werden. Aufgrund der Ergebnisse ist einschätzbar, ob ein altersgemäßes Niveau in den Fähigkeiten vorliegt oder nicht.

Screenings ermöglichen eine Grobeinschätzung, ob eine Kompetenz vorhanden ist oder nicht, und dienen der Identifikation von Entwicklungsrisiken.

Im Sinne einer förderrelevanten Diagnostik unterstützen im Optimalfall die Testergebnisse die Ableitung spezifischer Förderempfehlungen.

Screeningverfahren eignen sich für eine erste Einschätzung von Kompetenzen und Risiken für eine ungünstige Entwicklung im sprachlichen Bereich. Beispielsweise können Schülerinnen und Schüler zur Diagnose und Förderung der Leseflüssigkeit mit einem Lesescreening identifiziert werden.

## FUNDSTELLEN

### Screenings (informelle und formelle Verfahren)

Name	Jgst.	Einschätzung von Fähigkeiten im Bereich	Art der Überprüfung	Zeit
Salzburger Lesescreening (formell)	1-4	basale Lesefähigkeiten (Lesegeschwindigkeit)	Individualverfahren	15 min
Salzburger Lesescreening (formell)	5-8	basale Lesefähigkeiten (Lesegeschwindigkeit)	Einzel- oder Gruppenüberprüfung	15 min
Lautleseprotokoll (informell)	2-10	Leseflüssigkeit (Lesegeschwindigkeit und Lesegenauigkeit)	Individualverfahren	6 min
ILeA plus (formell)	1-6	– früher rezeptiver und produktiver Schriftspracherwerb – Lesegeschwindigkeit und Lesegenauigkeit – Leseverständnis – Fähigkeiten im Rechtschreiben	Einzel- oder Gruppenüberprüfung (digitalisiert)	je 10-20 min

Salzburger Lesescreening 1-4:

<https://www.testzentrale.de/shop/salzburger-lese-screening-fuer-die-klassenstufen-1-4.html>

Salzburger Lesescreening 5-8:

<https://www.testzentrale.de/shop/salzburger-lese-screening-fuer-die-klassenstufen-5-8.html>

Lautleseprotokoll: Bildung durch Schrift und Sprache: Empfohlene diagnostische Tools: Lauleseprotokoll.

<http://www.biss-sprachbildung.de/biss.html?seite=122&id=44>

ILeA plus: <http://www.ileaplus.de>

In der Praxis werden häufig Screenings genutzt, die weder normiert noch anhand von Gütekriterien geprüft sind. Diese informellen Screenings können jedoch für die Arbeit im Unterricht nützliche Hinweise liefern, wenn bezogen auf Theorien zur Sprachentwicklung begründet wird, welche Kompetenz warum erfasst wird. So basiert beispielsweise das Lautleseprotokoll, das als Screeningverfahren in den Jahrgangsstufen 2 bis 10 einsetzbar ist, auf dem Modell des Einsatzes von Lautleseverfahren (vgl. Rosebrock u. a. 2013).

Die Lehrkraft wählt einen Text aus, der in etwa der Lesekompetenz der jeweiligen Schülerin bzw. des Schülers entspricht. Während die Schülerin bzw. der Schüler den Text in einem Zeitfenster von einer Minute vorliest, markiert die Lehrkraft während des Lesens nicht korrigierte Lesefehler sowie stockend gelesene Wörter auf einer Textkopie. Die Anzahl der gelesenen Wörter pro Minute gibt Aufschluss über die Lesegeschwindigkeit der/des Lesenden. Rosebrock und Nix (2008) geben als Richtwert, welcher den Übergang zum flüssigen Lesen markiert, eine Lesegeschwindigkeit von etwa 100 Wörtern pro Minute an. Die Lesegenauigkeit wird durch das Zählen der markierten Lesefehler ermittelt. Als Fehler gelten falsche Aussprachen, Wortumstellungen, Wortauslassungen sowie Ersetzungen, die den Sinn des Gelesenen verfälschen. Eine Lesegenauigkeit von ca. 95 % gilt als Voraussetzung für verstehendes Lesen (vgl. Rosebrock und Nix 2008). Werden Lesegeschwindigkeit sowie Lesegenauigkeit als zufriedenstellend eingestuft, kann die Lehrkraft je nach Vorhaben zusätzlich die Intonationsfähigkeit erfassen, indem sie auf der Textkopie gesetzte Pausen markiert.

## TESTS



### Gut zu wissen

**Testverfahren sind diagnostische Verfahren, die auf wissenschaftlichen Konstruktionsprinzipien beruhen und bestimmte Gütekriterien erfüllen. Tests erfassen den aktuellen Kompetenzstand von Schülerinnen und Schülern und dienen der Identifizierung von spezifischen zusätzlichen Förderbedarfen.**

**Es können Hinweise für die Ableitung von Förderempfehlungen geliefert werden.**

Die Nutzung von Testverfahren eignet sich, wenn Schülerinnen und Schüler mit spezifischem Unterstützungsbedarf im Rahmen der individuellen Sprachförderung im Fokus stehen. Gleichfalls kann im Sinne eines Monitorings die Wirksamkeit sprach- und leseförderlicher Interventionen oder sprachbildender Arbeit eingeschätzt werden.

Die *Hamburger Schreibprobe HSP 5-10* ermöglicht die Erfassung der individuellen Rechtschreibleistung von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen 5 bis 10. Der Test kann eingesetzt werden, um den Lernstand und die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer Rechtschreibleistung kontinuierlich zu dokumentieren. Es stehen zwei Versionen zur Verfügung. Die HSP 5-10 B (Basisanforderung) differenziert vorrangig im unteren Leistungsbereich, die HSP 5-10 EK (Erweiterte Kompetenz) wird für eine stärkere Differenzierung im oberen Leistungsbereich eingesetzt.

## FUNDSTELLEN

### Tests (formelle und informelle Verfahren)

Name	Jgst.	Einschätzung von Fähigkeiten im Bereich	Art der Überprüfung	Zeit
Bergedorfer Sprach- und Lesescreening (informell)	5-9	Hörverstehen, Leseverstehen, lexikalische Kompetenz, syntaktische und morphologische Kompetenz sowie Textproduktion	Einzel- oder Gruppenüberprüfung	65 min
Elfe II (formell)	1-6	Bewertung des Leseverständnisses auf Wort-, Satz- und Textniveau	Einzel- (am PC) oder Gruppenüberprüfung	20-30 min
HSP (formell)	5-10	Fähigkeiten im Rechtschreiben, Nutzen von Rechtschreibstrategien	Einzel- oder Gruppenüberprüfung	ca. 20 min

Elfe II: <https://www.k2-verlag.de/vde/elfe-1-6-ein-leseverstandnistest-fur-erst-bis-sechstklassler.html>  
HSP: <https://www.testzentrale.de/shop/hamburger-schreib-probe-1-10.html>

## BEOBSACHTUNGSVERFAHREN



### Gut zu wissen

**Beobachtungsverfahren dienen einer kontinuierlichen Begleitung und Dokumentation von Entwicklungsverläufen. Gegenstand der Beobachtung können konkrete sprachliche Äußerungen von Schülerinnen und Schülern sein (z. B. Wortschatz, Sprechfreude, Intonation beim Lesen).**

**Beobachtungsverfahren werden gezielt geplant und systematisch durchgeführt. Es können Hinweise auf Fördermaßnahmen bei individuellen Auffälligkeiten abgeleitet werden.**

Im Rahmen der Durchführung von Beobachtungsverfahren ist festzulegen:

- Was soll beobachtet werden?
- Wann und wo und wie lange soll beobachtet werden?
- Durch wen soll beobachtet werden?
- Wie sollen die Beobachtungen dokumentiert werden?

Neben der individualdiagnostischen Perspektive erweisen sich Beobachtungsverfahren als wertvolle Instrumente, wenn sie reflektiert und standardisiert angewendet werden, beispielsweise zur Sensibilisierung in der Beobachtung von Sprach- und Leseentwicklung. Sie unterstützen somit die Professionalisierung von Pädagoginnen und Pädagogen in der Beobachtung und Dokumentation.

Eine besondere Art des Beobachtungsverfahrens ist die *Profilanalyse*. Mittels dieses Verfahrens können Lernerprofile erstellt und Entwicklungsverläufe kontinuierlich begleitet und dokumentiert werden. Mit der Aufnahme dieses Instrumentes in die *Curricularen Grundlagen – Deutsch*



als Zweitsprache liegt ein deutlicher Schwerpunkt auf der Erfassung von Satzmustern innerhalb der sprachlichen Entwicklung von Lernerinnen und Lernern von Deutsch als Zweitsprache. Hinweise auf individuelle Fördermaßnahmen bzw. zur binnendifferenzierenden Gestaltung des Unterrichts finden sich in den *Curricularen Grundlagen – Deutsch als Zweitsprache*.

Die *Profilanalyse* ist ein zuverlässiges und gleichzeitig einfach einsetzbares Instrument, das die Lerner Sprache analysiert und zur Konzipierung von Fördermaßnahmen verwendet werden kann. Mithilfe dieses Instrumentes werden Erwerbsschritte in der Verbstellung erfasst. Diese Wortstellungsregeln sind im Deutschen nicht variabel, ihre Erwerbsstufen können in der Abfolge ihres Erwerbs nicht übersprungen werden und müssen deshalb grundsätzlich in der Förderung berücksichtigt werden. Unabhängig vom Alter vollzieht sich der Sprachaneignungsprozess in diesem Bereich in vergleichbaren Entwicklungsschritten. Im Verlauf der ersten Schuljahre erwerben viele mehrsprachige Schülerinnen und Schüler die Verbstellungsregeln.

Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten in der Verbstellung benötigen eine umfangreiche, mit allen Lehrkräften abgestimmte Förderung. Mithilfe eines Beobachtungsbogens kann eingeschätzt werden, an welchem Punkt die Förderung einsetzen muss. So hat es beispielsweise wenig Sinn, Inversion oder Verbendstellung im Nebensatz zu trainieren, wenn die Kinder noch unsicher im Trennen von finiten/infiniten Verbformen sind. Basis für die Sprachdiagnose mithilfe der *Profilanalyse* ist eine mündliche Erzählung, die als Sprachprobe mitgeschrieben oder aufgenommen wird. Mit zunehmender schriftsprachlicher Kompetenz dient eine schriftliche Erzählung als diagnostische Grundlage.

## FUNDSTELLEN

### Beobachtungsverfahren (informelle Verfahren)

Name	Jgst.	Einschätzung von Fähigkeiten im Bereich	Art der Überprüfung	Zeit
Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe	3-4	Sprachliche Handlungsbereiche wie Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeit, Wortschatz, Aussprache, Lesen, Schreiben und Grammatik	unterrichtsbegleitend	65 min
Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe	5-10			
Profilanalyse	1-8	Wortstellungsstrukturen, Nutzung sprachlicher Mittel von Schülerinnen und Schülern mit DaZ	Individualverfahren mündlich	15-20 min

Niveaubeschreibungen 3-4: <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/14490>  
 Niveaubeschreibungen 5-10: <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/14477>  
 Sprachprofilbogen nach Grieshaber 2009 (Grundschule, Sekundarstufe)  
<https://spzwww.uni-muenster.de/griesha/sla/tst/index-duf.html>

Sprachstandsverfahren an sich gewährleisten noch nicht Qualität. Erst wenn dies fachlich kompetent durchgeführt wird und die zeitlichen Ressourcen der Beteiligten berücksichtigt werden, ist die Qualität des diagnostischen Prozesses gesichert. „Die Güte des besten Verfahrens ist nie höher als die Kompetenz der Untersucherin zu seiner Durchführung“ (Kany & Schöler 2010, S. 118).

Auch stehen zur Ermittlung der Lernausgangslage Instrumente wie die *individuellen Lernstandsanalysen (ILeA)*<sup>2</sup> in den Jahrgangsstufen 1 bis 6 und die *Lernausgangsuntersuchungen (LAL)*<sup>3</sup> in der 7. Jahrgangsstufe zur Verfügung. Letztere Instrumente berücksichtigen Schwerpunkte der Sprachförderung implizit, beziehen aber die Erstsprache der Schülerinnen und Schüler nicht mit ein. Zur Sicherung der Anschlussfähigkeit in der Sprachlernbiografie einer Schülerin oder eines Schülers können die benannten Verfahren konzeptionell in die Umsetzung einer durchgängigen Sprachbildung eingebunden werden. Sie unterstützen gleichzeitig die notwendige Kooperation von Bildungseinrichtungen, um dem Auftrag der prozessgeleiteten Diagnose und der Frage, ob die Sprachförderung einer Schülerin oder eines Schülers „normal“ verläuft, gerecht zu werden.

Ergebnisse aus externen Überprüfungen wie *VERA 3* und *VERA 8*, *IGLU* und *PISA* liefern vor allem diagnostische Hinweise auf die Nachhaltigkeit von Unterricht. Sie machen deutlich, dass die Ergebnisse im Bereich der individuellen Förderung noch nicht zufriedenstellend sind und im Erwerb der Bildungssprache eine entscheidende Hürde besteht. Daraus lässt sich auch ableiten, dass Diagnose und Förderung stärker auf die Bildungssprache bezogen sein müssen, mündliche und schriftliche Textkompetenz als Sprache der Schule noch stärker in den Fokus rücken muss. Das Aufgreifen der unterschiedlichen Informationen und ein verantwortungsvoller Umgang mit dem Wissen um die Ergebnisse offerieren die Potenziale zentraler Prüfungen und Instrumente. An diese Ergebnisse anzuknüpfen, das Selbstkonzept der (Sprach-)Lernenden zu stärken und deren Verantwortung für das (Sprach-)Lernen ernst zu nehmen und herauszufordern, sind wesentliche Elemente einer diagnosegestützten Förderung.

## 2.4 DAS DEUTSCHE SPRACHDIPLOM (DSD) – MOTOR ZUR ENTWICKLUNG SPRACHLICHER HANDLUNGSFÄHIGKEIT IM REGELUNTERRICHT

Unter dem Begriff *Deutsches Sprachdiplom (DSD)* der Kultusministerkonferenz (KMK) verbirgt sich ein international anerkanntes Zertifikat, das Schülerinnen und Schüler in mehr als 70 Ländern weltweit zur Dokumentation ihrer deutschen Sprachkenntnisse erwerben können. Das DSD der KMK ist eine vom Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) entwickelte Sprachprüfung, die seit über vierzig Jahren an Deutschen Auslandsschulen und an mittlerweile mehr als 1.100 DSD-Schulen weltweit zum Einsatz kommt. Das DSD kann auf zwei Stufen erworben werden: Das DSD I prüft Deutschkenntnisse auf den Niveaustufen A2/B1 des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER)*. Das DSD II prüft Deutschkenntnisse auf den Niveaustufen B2/C1 des GER. Seit 2012 ist das DSD I auch für den Einsatz im innerdeutschen Schulwesen im Rahmen der Integration von neu Zugewanderten zugelassen und wird von derzeit 12 Bundesländern angeboten. Hinzu kommt die berufsorientierte Prüfung zum DSD I PRO: Die Prüfung richtet sich an Deutschlernende an beruflichen Schulen aller Fachgebiete. Gegenstand der Prüfung ist allgemein berufsorientiertes Deutsch.

Das Land Brandenburg beteiligt sich seit dem Schuljahr 2016/2017 an der Prüfung zum DSD I/ DSD I PRO. An den Prüfungen zum DSD I/DSD I PRO können aus dem Ausland stammende Schülerinnen und Schüler (i. d. R. ab 14 Jahren) teilnehmen, die in eigenständigen bzw. teilintegrierten Lerngruppen auf den (vollständigen) Übergang in die Regelklassen vorbereitet werden. Im

---

2 <https://bildungserver.berlin-brandenburg.de/unterricht/lernstandsanalysen-vergleichsarb/ilea>  
Überarbeitung und partielle Neukonzeption unter dem Namen ILeA plus. Die neuen Aufgabenformate stehen ab Schuljahr 2019/2020 zur digitalen Nutzung zur Verfügung.

3 Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2010): *Lernausgangsuntersuchungen in der 7. Klasse in den Fächern Deutsch, Mathematik und Fremdsprachen*. Berlin.  
<https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungswege/uebergang-weiterfuehrende-schule/lernausgangslage>

Land Brandenburg können einzugliedernde Schülerinnen und Schüler an weiterführenden allgemeinbildenden Einrichtungen sowie einzugliedernde Studierende an Einrichtungen des Zweiten Bildungsweges an der Prüfung teilnehmen.

Die Prüfung auf den Niveaustufen A2/B1 umfasst die folgenden Bereiche:

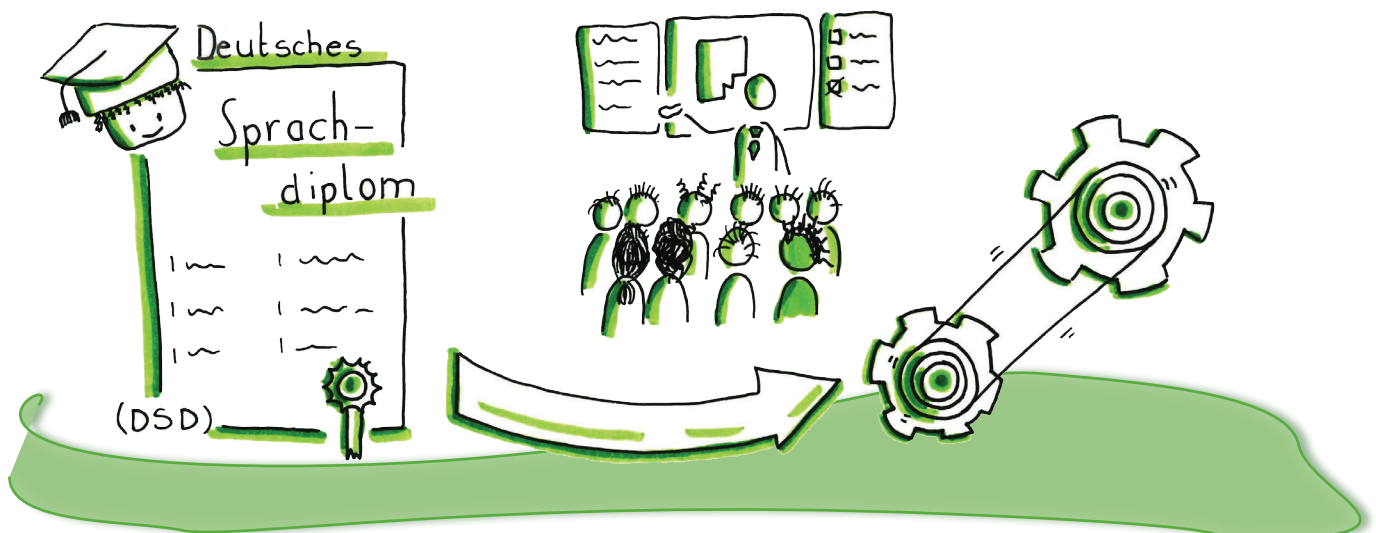
1. Leseverstehen (LV)
2. Hörverstehen (HV)
3. Schriftliche Kommunikation (SK)
4. Mündliche Kommunikation (MK)

Alle vier Bereiche werden gleich gewichtet (zu je 25 %). Bei der Vorbereitung auf die Prüfung erwerben die Schülerinnen und Schüler wichtige fächerübergreifende Kompetenzen, trainieren bildungssprachliche Strukturen und erlernen Methoden, die sie befähigen, erfolgreich am Regelunterricht teilzunehmen. Am Ende des Lernprozesses steht dann eine Sprachprüfung, die aus dem Unterrichtsgeschehen resultiert und das erreichte Lernziel dokumentiert. Damit stellt das DSD I/DSD I PRO ein verlässliches Instrument zur Feststellung der sprachlichen Handlungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache dar.

Die folgende Übersicht gibt einen Überblick über die Bereiche der schriftlichen Prüfung:

Leseverstehen (60 min)	Hörverstehen (40 min)	Schriftliche Kommunikation (75 min)
Verstehendes Lesen	Verstehendes Hören	Textproduktion
Textsorten		
– Narrativer Text – Sachtext	– Dialogischer Hörtext – Monologischer Hörtext	– Beitrag für die Schülerzeitung
Kompetenzen		
– Aufgabenformate erkennen und erfüllen – Inhalte erfassen und verarbeiten	– Inhalte erfassen und verarbeiten	– Zusammenfassen – Beschreiben – Argumentieren

Im Prüfungsteil Mündliche Kommunikation (MK) sollen die Schülerinnen und Schüler ein selbst gewähltes Thema präsentieren und erfüllen damit eine weitere Kernkompetenz des schulischen Curriculums. Bei der eigenständigen Vorbereitung müssen sie zielführende Recherchetechniken entwickeln, geeignete Medien zur Veranschaulichung auswählen und ihren Wortschatz um er-



forderliches Fachvokabular erweitern. Schließlich muss der Vortrag sprachlich und inhaltlich den vorgegebenen Bildungsstandards entsprechen. Eine erfolgreiche Umsetzung dieser Aufgabe erfordert daher eine kontinuierliche Begleitung durch die Lehrkraft bezüglich Themenwahl und praktischer Umsetzung der Aufgabenstellung.

Die so ermittelten Ergebnisse geben nicht nur den Lernenden selbst eine konkrete Rückmeldung zum eigenen Leistungsstand, sondern liefern auch den Lehrenden stichhaltige Anhaltspunkte für die weitere sprachliche Förderung und Begleitung ihrer Schülerinnen und Schüler beim sich kontinuierlich fortsetzenden Spracherwerbsprozess. Eine erfolgreich abgelegte Prüfung kann sich zudem positiv auf die Lernerpersönlichkeit auswirken und Schülerinnen und Schüler in Reaktion auf dieses Erfolgserlebnis zu mehr Anstrengungen im Regelunterricht motivieren.

Ein weiterer, nicht zu unterschätzender Vorteil des DSD I/DSD I PRO liegt in der offiziellen Zertifizierung der vorhandenen Sprachkenntnisse. Mit dem bestandenen DSD I/DSD I PRO können die Schülerinnen und Schüler ihre sprachliche Handlungskompetenz auf dem Niveau B1 des GER nachweisen und erfüllen damit die Zugangsvoraussetzungen für ein Studienkolleg, wodurch sich u. a. auch ihre Zukunfts- und Bleibeperspektive in Deutschland verbessern kann. Selbst bei einer Rückkehr ins Heimatland erhöhen sich durch das DSD I/DSD I PRO die Zukunftschancen der Schülerinnen und Schüler, da ihnen durch das Sprachdiplom Fremdsprachenkenntnisse bescheinigt werden, die sie unter Umständen später zur Aufnahme an einer Hochschule benötigen.

## FUNDSTELLEN

### Vorbereitung auf das DSD I

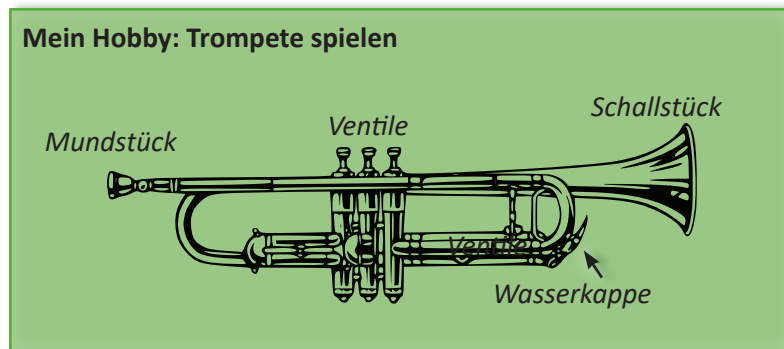
- Bundesverwaltungsamt (2018): DSD I.  
[https://www.bva.bund.de/DE/Organisation/Abteilungen/Abteilung\\_ZfA/Auslandsscholarbeit/DSD/DSDI/node.html](https://www.bva.bund.de/DE/Organisation/Abteilungen/Abteilung_ZfA/Auslandsscholarbeit/DSD/DSDI/node.html)  
Kontakt der Programmleitung Land Brandenburg:  
[https://www.bva.bund.de/DE/Organisation/Abteilungen/Abteilung\\_ZfA/Auslandsscholarbeit/DSD/DSDLaenderprojekteInland/inhalt.html?nn=4770516#3](https://www.bva.bund.de/DE/Organisation/Abteilungen/Abteilung_ZfA/Auslandsscholarbeit/DSD/DSDLaenderprojekteInland/inhalt.html?nn=4770516#3)
- Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (2018): Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz. DSD I. Handreichungen für die Mündliche Kommunikation. Köln.  
[https://www.auslandsschulwesen.de/SharedDocs/Downloads/Webs/ZfA/DE/DSD/DSDI/HandreichungenDSDI/download\\_A2-B1\\_MK.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=4](https://www.auslandsschulwesen.de/SharedDocs/Downloads/Webs/ZfA/DE/DSD/DSDI/HandreichungenDSDI/download_A2-B1_MK.pdf?__blob=publicationFile&v=4)
- Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (2019): Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz. DSD I. Handreichungen für die Schriftliche Kommunikation. Köln.  
[https://www.auslandsschulwesen.de/SharedDocs/Downloads/Webs/ZfA/DE/DSD/DSDI/HandreichungenDSDI/download\\_A2-B1\\_B2-C1\\_SK.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=6](https://www.auslandsschulwesen.de/SharedDocs/Downloads/Webs/ZfA/DE/DSD/DSDI/HandreichungenDSDI/download_A2-B1_B2-C1_SK.pdf?__blob=publicationFile&v=6)
- Kniffka, Gabriele / Neuer, Birgit (2017): INTRO Deutsch als Zweitsprache: Arbeitsheft A2: Schule / Deutschland entdecken. Braunschweig: Westermann / 978-3-507-41435-8
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2017/18, 2018/19): Materialsammlung Migration auf CD. Potsdam.
- Müller-Karpe, Beate / Olejárová, Alexandra (2014): So geht's zum DSD I (A2/B1). Übungs- und Testbuch. Stuttgart: Klett / 978-3-12-675975-5
- Polland, Thomas (2014): Fit für das DSD I mit ausführlicher Schreibschule. München: Hueber / 978-3-19-201860-2
- Rösch, Heidi (2006): Mitsprache. Arbeitsheft zur Sprachförderung 5/6. Braunschweig: Schroedel-Westermann / 978-3-507-45845-1
- Weigmann, Jürgen (2015, Neubearbeitung): Deutsch. Prüfungstraining. DSD Stufe 1. Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz. Berlin: Cornelsen / 978-3-06-020452-6



## AUS DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS

Aus dem Unterricht von Annett Pölöskei, Libertasschule Löwenberg Grund- und Oberschule, Löwenberger Land

Schülerinnen und Schüler können genau dann auf ihr gesamtes Sprachrepertoire zurückgreifen, wenn einerseits das Thema dies zulässt und sie andererseits auch tatsächlich aussagekräftig zu ihrem Thema sind (Expertenvortrag). Sind beide Voraussetzungen gegeben, ergibt sich daraus eine relativ realistische Abbildung des vorhandenen Sprachstands. Die folgenden Auszüge aus Schülerpräsentationen zeigen, wie unterschiedlich Schülerinnen und Schüler mit der Aufgabenstellung umgehen und welche große Rolle sowohl die Themenwahl als auch die Beratung durch die Lehrkraft spielen kann.



Präsentation, Michael aus Bulgarien



Präsentation, Mihael aus Polen

Michael aus Bulgarien (siehe Poster oben) ist passionierter Trompetenspieler und weiß alles über das Thema. Entsprechend sicher konnte er selbst schwierigen Wortschatz in seine Präsentation einbauen und sein Thema fließend vortragen. Eine umfangreiche Beratung durch die Lehrerin war nicht nötig, denn er hatte eine ganz klare Idee vom Thema und dessen Umsetzung. Sein Namensvetter aus Polen (siehe Poster unten) wollte sein Heimatland vorstellen, hat das Thema aber zu groß gefasst und konnte es daher weder inhaltlich noch sprachlich meistern. Hier bestand die Aufgabe der Lehrkraft darin, das Thema mit ihm gemeinsam so einzugrenzen, dass er es mit seinem Sprach- und Wissensstand überzeugend präsentieren konnte.

## Quellen

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2012/pdf-bildungsbericht-2012/bb-2012.pdf>
- Beck, Luna u. a. (2015): Sprachliche Entwicklungsstände, Lernpotenziale und -fortschritte erkennen. In: BiSS-Journal, 2. Ausgabe, April 2015. Köln. [http://www.biss-sprachbildung.de/pdf/BISS\\_Journal\\_April\\_2015.pdf](http://www.biss-sprachbildung.de/pdf/BISS_Journal_April_2015.pdf)
- Carls, Gudrun (2009): LdS – Lerndokumentation Sprache. Eine Handreichung zur prozessbegleitenden Sprachdiagnose in der Schulanfangsphase. Aus der Reihe: Materialien zur durchgängigen Sprachbildung. FörMig Berlin. <http://www.foermig-berlin.de/materialien/Lds.pdf>
- Dewitz, Nora von u. a. (2016): Sprachliche Heterogenität in Kita und Schule. In: BiSS-Journal, 5. Ausgabe, November 2016. [http://www.biss-sprachbildung.de/pdf/20161205\\_Sprachliche%20Heterogenitaet%20in%20Kita%20und%20Schule.pdf](http://www.biss-sprachbildung.de/pdf/20161205_Sprachliche%20Heterogenitaet%20in%20Kita%20und%20Schule.pdf)
- Europarat (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER). Straßburg. <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>
- Gogolin, Ingrid u. a. (2011): Durchgängige Sprachbildung, Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Münster: Waxmann.
- Jeuk, Stefan (4. Auflage 2018): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer GmbH.
- Kultusministerkonferenz (o. J.): Integration und Spracherwerb vor Ort – Das DSD in den Ländern. Bonn. <https://www.kmk.org/themen/deutsches-sprachdiplom-dsd/integration-und-spracherwerb-vor-ort.html>
- Kany, Werner / Schöler, Hermann (2010): Fokus: Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Krumm, Hans-Jürgen / Jenkins, Eva-Maria (Hg.) (2001): Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit. Wien: eviva – WienerVerlagsWerkstatt für Interkulturelles Lernen und Deutsch als Fremdsprache.
- Reich, Hans H. (2009): Aufbauende Sprachförderung unter Nutzung der FörMig-Instrumente. In: Lengyel, Dorit u. a. (Hg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. FörMig Edition Waxmann.
- Rosebrock, Cornelia u. a. (2013): Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Titz, Cora u.a. (Hg.) (2018): Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Tracy, Rosemarie (2008): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen: Francke, 2. Auflage.
- Tracy, Rosemarie: Mehrsprachigkeit. Vom Störfall zum Glücksfall. In: Krifka, Manfred u. a. (Hg.) (2014): Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler. Berlin und Heidelberg: Springer Verlag, S. 13-33.
- Wygotzki, Lew (1987): Ausgewählte Schriften. Band 2. Arbeiten zur psychologischen Entwicklung der Persönlichkeit. Köln: Pahl-Regenstein.







# 3 Didaktische Schatzkiste – Anschlussfähige sprachliche Bildung und Förderung sichern

## 3.1 ALLES DAZ-SPEZIFISCH? ALLES NEU? AN DAZ IN ALLEN FÄCHERN DENKEN!

Deutsch als Zweitsprache ist keine zeitlich oder institutionell begrenzte Aufgabe – aus der Perspektive der Lernenden heraus begleitet diese Aufgabe die mehrsprachig aufwachsenden Schülerinnen und Schüler entlang ihrer Bildungsbiografie und stellt sowohl eine institutionenübergreifende als auch eine fächerübergreifende Aufgabe dar. Der Stellenwert von Deutsch als Zweitsprache ist nicht nur im Land Brandenburg in der Institution Schule in jüngster Zeit von besonderer Relevanz. Dabei nehmen Pädagoginnen und Pädagogen bei der Begleitung der Bildungsbiografie von Schülerinnen und Schülern eine zentrale Position ein.

Was ist jedoch DaZ-spezifisch und muss didaktisch in der Gestaltung des Unterrichts berücksichtigt werden? Diese Frage stellt sich besonders vor dem Hintergrund, dass Schülerinnen und Schüler, egal, ob sie in Vorbereitungsgruppen oder Förderkursen Deutsch als Zweitsprache erwerben oder erworben haben, meist zusammen mit einsprachig deutsch aufwachsenden Schülerinnen und Schülern unterrichtet werden, sodass der DaZ-Unterricht in der Regel im Kontext des muttersprachlichen Unterrichts zu sehen ist (vgl. Jeuk 2018, S. 109).

Der Aufbau allgemeinsprachlicher Kompetenzen, der Erwerb des entsprechenden Wortschatzes und dessen Bedeutung sowie von grammatischen Strukturen ist DaZ-spezifisch. Dieser Erwerb ist bei einsprachig deutsch aufwachsenden Schülerinnen und Schülern weitestgehend mit Beginn der Schulzeit abgeschlossen. „Lernende mit Deutsch als Erstsprache müssen in der Regel im Bereich der Aussprache, der Grammatik und des Wortschatzes keine grundlegenden Fertigkeiten mehr erwerben, wenn sie in die Schule kommen. Bei ihnen kann sich das Lernen auf den Erwerb der Schrift und die Bildungsinhalte der Fächer konzentrieren. Lernende mit Deutsch als Zweitsprache müssen zusätzlich in den grundlegenden Bereichen unterstützt werden, die sie zum Aufbau der Bildungssprache benötigen“ (Jeuk 2018, S. 55). In den *Curricularen Grundlagen – Deutsch als Zweitsprache* findet sich die Beschreibung der Erwerbsstufen für den Aufbau allgemeinsprachlicher und bildungssprachlicher Kompetenzen.

Zu beachten ist auch, dass für Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, im DaZ-Unterricht in hohem Maße auch informelles Lernen stattfindet, wenn die persönliche Bedeutsamkeit und eine situative Einbettung Beachtung finden. Spracherwerb findet nicht nur im Klassenraum statt, sondern auch auf dem Schulhof, in der Freizeit und mit Freunden. Zu empfehlen ist deshalb die Planung von kommunikativen Lernsituationen, die neben Gruppenarbeit auch die Interaktion auf Schulwegen, in Pausen oder bei Ausflügen einschließen.

Schülerinnen und Schüler, die von Beginn an in Regelklassen integriert sind bzw. die nach und nach am Fachunterricht teilnehmen, benötigen die Aufmerksamkeit von Fachlehrkräften, die für

sprachliche Problemfelder in ihrem Fach sensibilisiert sind. Oftmals benötigen die Zweitsprachlernenden auch Zeit für die Vermittlung von Arbeitstechniken wie den Umgang mit Heftern und Büchern, für das Markieren, Abheften oder Ordnen.

Parallel findet die sprachliche Förderung über die fachlichen Inhalte statt:

- Welches sind z. B. die sprachlichen Stolpersteine beim Verstehen von Texten?
- Wie selbstverständlich werden Methoden der Sprachförderung in den Fachunterricht integriert, z. B. zur Textentlastung oder durch Nutzen von Scaffolds (sprachliche Baugerüste mit Redemitteln und Textbausteinen, vgl. Kapitel 4 und 5) bei der Produktion von Texten?
- Wie und wie häufig werden im Fachunterricht sprachliche Lernanteile integriert?
- Wie viel Zeit kann im Fachunterricht grundsätzlich für sprachliche Erklärungen, für das Nachschlagen oder Nachfragen eingeplant werden?

Ausgehend von diesen Fragen ist deshalb die Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen in den Bildungs- oder Rahmen(lehr)plänen vieler Bundesländer als gemeinsame Aufgabe aller Fächer festgeschrieben, für die Länder Brandenburg und Berlin explizit im *Basiscurriculum Sprachbildung, Teil B des Rahmenlehrplans 1–10*.

Claudia Neugebauer und Claudio Nodari haben ein umfangreiches Handbuch zur *Förderung der Schulsprache in allen Fächern* herausgegeben. In den einzelnen Kapiteln, die den sprachlichen Fertigungsbereichen gewidmet sind, und die eine Fülle didaktisch-methodischer Anregungen bieten, wird als wichtiges methodisches Prinzip hervorgehoben, dass Fachbegriffe explizit definiert werden, dass es Nachschlage- und Übersetzungsmöglichkeiten gibt und dass die Klärung der lexikalischen Mittel ein eigenständiger Bestandteil des Fachunterrichts ist.

Josef Leisen legt mit dem *Handbuch Sprachförderung im Fach* gleichfalls eine umfangreiche Methodensammlung mit einer Fülle fachsprachlicher Sprachübungen vor.

Stefan Jeuk betont, dass sich didaktische und methodische Entscheidungen im Unterricht in heterogenen Lerngruppen an vielfältigen Gegebenheiten orientieren müssen, die hohe Anforderungen an die Lehrkräfte stellen (vgl. Jeuk 2018, S. 159). „Letztlich ist es nicht möglich, Rezepte oder klare methodische Entscheidungsgrundlagen zu formulieren, denn Auswahl und Begründung von Unterrichtsmethoden sind von der jeweiligen Lerngruppe und den Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen abhängig“ (ebd.).

## 3.2 DIDAKTISCHE PRINZIPIEN ZUR GESTALTUNG DES DAZ-UNTERRICHTS

Um sprachliche Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern im Unterricht – unabhängig von schulorganisatorischen Modellen – systematisch fördern zu können, bedarf es eines Unterrichts, der „Situations-, Kommunikations- und Handlungsorientierung mit einem systematischen Grammatikunterricht verbindet und die Herkunftssprachen mit einbezieht“ (Jeuk 2018, S. 127).

In der Literatur (u. a. Rösch 2003, Rösch 2005, Jeuk 2018) finden sich – unterschiedlich formuliert – Prinzipien für die Gestaltung des Erwerbs von Deutsch als Zweitsprache, sowohl für den Regelunterricht in sprachlich heterogenen Lerngruppen als auch für die gesonderte DaZ-Förderung wie z. B. in Vorbereitungsgruppen bzw. Förderkursen.

Angelehnt an Jeuk (2018) sind dies folgende Prinzipien:

- Jedes Fach, jede Lehrkraft trägt Verantwortung für die Förderung von Kompetenzen in der Zweitsprache und für die Sicherung fachsprachlicher Kompetenzen.
- Die Schule bietet Raum für (mehr-)sprachiges und interkulturelles Lernen und bezieht die kulturelle und sprachliche Vielfalt der Schülerinnen und Schüler ein.
- DaZ-Förderung braucht ein sprachreiches Lebens- und Lernumfeld. Alle alltäglichen Situationen im Umfeld der Schülerinnen und Schüler bieten Kommunikationsanlässe, die gleichfalls als handlungsorientierte Sprachlernanlässe zu nutzen sind bzw. genutzt werden können.
- DaZ-Förderung braucht gute Sprachvorbilder. Die Lehrkraft ist ein wichtiges Sprachvorbild, sie trägt Verantwortung für einen reichhaltigen, variationsreichen sprachlichen Input und achtet auf den bewussten Einsatz der Unterrichtssprache.
- Fehler sind Bestandteil des sprachlichen Lernprozesses, sie geben Einblick in die sprachliche Entwicklung und bieten Informationen zur weiteren Förderung. Methoden des korrektiven Feedbacks, der sprachlichen Modulation oder der Selbstkorrektur schaffen die Grundlage für einen konstruktiven Umgang mit Fehlern.
- Ein erheblicher Teil des (Zweit-)Spracherwerbs findet implizit, d. h. beiläufig statt. Unterricht ist auf die Bedürfnisse der mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler auszurichten und fachliches und sprachliches Lernen zu verknüpfen, d. h. fachliche und sprachliche Lernziele sind explizit bewusstzumachen.
- In jedem Unterricht sind Möglichkeiten der Unterstützung für Zweitsprachlernende selbstverständlich, dazu gehören u. a. eine offene Fragekultur, Erklärungs- und Übersetzungshilfen, Textverständnishilfen, Redemittel und Textbausteine (Scaffolds), zweisprachige Wörterbücher, Lernpatenschaften.
- Ziel des Unterrichts ist neben der Beförderung alltagssprachlicher Kompetenzen zunehmend die Beherrschung der Bildungssprache, insbesondere die Förderung der Lesekompetenz und das Verfassen von Texten. Im *Rahmenlehrplan 1–10, Teil B, Basiscurriculum Sprachbildung* wird die Entwicklung der bildungssprachlichen Handlungskompetenz in Verantwortung aller Fächer beschrieben.



### 3.3 DIDAKTISCHE SCHATZKISTE VON A BIS Z

Jeglicher Unterricht erfordert ein breites Repertoire an didaktischem Handwerkszeug, um der Heterogenität der Lernenden zu entsprechen. Was ist aber insbesondere vor dem Hintergrund des Zweitsprachlernens zu berücksichtigen bzw. ist unumgänglich? Dem Alphabet folgend sind wichtige Tipps für den Unterricht mit DaZ-Lernenden aufgeführt, die zur Bereicherung der persönlichen didaktischen Schatzkiste dienen, aber auch im kollegialen Austausch immer wieder gepflegt und erweitert werden können.

#### A wie Aufgaben oder Arbeitsaufträge verstehen

Um Aufgaben lösen zu können, müssen Schülerinnen und Schüler verstehen, was sie machen sollen. Arbeitsanweisungen können anfangs durch bildliche Darstellung oder durch wiederholtes Vorführen verstanden werden.

Die bildlichen Darstellungen können

- instruieren und zu Handlungen auffordern,
- zu Sozialformen anleiten,
- Aufgabentypen oder Methoden vorgeben.

Operatoren sind Arbeitsanweisungen, die in bildungssprachlichen Texten wiederholt vorkommen. Es ist sinnvoll, diese Operatoren sukzessive als Wortschatz einzuführen, das Verständnis der Bedeutung von Operatoren zu sichern und eine flexible Anwendung in den einzelnen Fächern vorzubereiten. Das *Basiscurriculum Sprachbildung* verweist auf sprachliche Operatoren, die in allen Fächern genutzt werden und die auf *RLP-Online* in acht Übersetzungen vorliegen (Operatoren in arabischer, neugriechischer, spanischer, italienischer, polnischer, russischer, türkischer und vietnamesischer Übersetzung). Am sprachlichen Operator erkennen die Schülerinnen und Schüler die erwarteten produktiven Sprachhandlungen, wie z. B. Beschreiben, Vergleichen, Erklären, Begründen, Erörtern, Beurteilen. Der Zusammenhang zwischen Operator, Sprachhandlung und Textart und deren systematische Vermittlung sollen im Kollegium abgestimmt werden.



*Bildliche Darstellung einer Arbeitsanweisung; Zeichnung © NLQ, NiBiS (schulische Nutzung erlaubt)*

## FUNDSTELLEN

### Operatoren

- Rahmenlehrplan Jahrgangsstufen 1-10, Teil B, Basiscurriculum Sprachbildung: [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche\\_Fassung/Teil\\_B\\_2015\\_11\\_10\\_WEB.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10_WEB.pdf)
- Mehrsprachige Operatorenliste: [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Mehrsprachige\\_Operatorenliste.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Mehrsprachige_Operatorenliste.pdf)
- Dreke, Michael / Mitterhuber, Dieter (2012): Durchgängige Sprachbildung am Beispiel der Operatoren. Methodensammlung mit 36 Aktivitäten – Grundschule bis Sekundarstufe II. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (Hg.). <http://li.hamburg.de/contentblob/3861102/a5ab13f2baf-c923db677dbfadbc27beb/data/pdf-durchgaengige-sprachbildung-am-beispiel-der-operatoren.pdf;jsessionid=6C6DF03ADBDE1306160CECCBB13C6A11.liveWorker2>

## **B** wie Bildwörterbücher

Zur Grundausrüstung in sprachlich heterogenen Lerngruppen gehören zweisprachige Wörterbücher, insbesondere auch Bildwörterbücher. Es sollten möglichst unterschiedliche Bildwörterbücher zur Verfügung stehen, um entsprechend des individuellen Sprach- und Lernstandes und bezogen auf die Aufgabenstellungen eine differenzierte Arbeit zu ermöglichen. Für Sprachlernende mit geringen Deutschkenntnissen eignen sich vor allem thematische Bildwörterbücher (u. a. auch Zeige-Wörterbücher), da sie ein schnelles Suchen und Finden ermöglichen. Ansprechend und niederschwellig kann so ein erster Zugang zur deutschen Sprache ermöglicht werden. Mit zunehmender Sprachkompetenz bietet sich der Einsatz eines alphabetisch geordneten Wörterbuches an. Fortgeschrittene Sprachlernende können die Erläuterungstexte bzw. Definitionen nutzen, die alphabetisch geordnete Bildwörterbücher bieten.

Die Arbeit mit Bildwörterbüchern ermöglicht eine Sprachförderung auf verschiedenen Niveaus – ausgehend von einem gemeinsamen Thema können, angeregt durch die oftmals detailreiche Visualisierung, verschiedene Sprechansätze genutzt werden. Auf der Wortebene können durch Wort-Bild-Zuordnung der Wortschatz erarbeitet und Bedeutungen übermittelt werden, auf der Satz- und Textebene Übungen zu Satzstrukturen und zur Anwendung flektierter Wortartenformen durchgeführt sowie dialogisches Sprechen oder Lesen initiiert, Frageformen erprobt und Schreibanlässe gefunden werden. Das Anlegen persönlicher Wortsammlungen bzw. eines Sprachenportfolios wird unterstützt.

### **FUNDSTELLEN**

#### **Beispiele für Bildwörterbücher**

##### **Online-Wörterbücher**

- <http://de.langenscheidt.com/>
- <http://de.pons.com/> Hier sind auch kostenlose Bildwörterblätter zu verschiedenen Themen zum Herunterladen zu finden.
- DAFG-Bildwörterbuch Deutsch – Arabisch  
[http://www.dafg.eu/fileadmin/dafg/Weiteres/Bildwoerterbuch/Bildwoerterbuch\\_gesamt/Bildwoerterbuch\\_gesamt10.pdf](http://www.dafg.eu/fileadmin/dafg/Weiteres/Bildwoerterbuch/Bildwoerterbuch_gesamt/Bildwoerterbuch_gesamt10.pdf)
- Findefix. Online-Material. Bildwörterbücher in Arabisch, Kurdisch, Farsi  
[http://www.veritas.at/vproduct/online\\_material/view/chapter/1023707100#chapter-1023707100](http://www.veritas.at/vproduct/online_material/view/chapter/1023707100#chapter-1023707100)
- Sprachführer Arabisch – Deutsch. Die wichtigsten Sätze und Wörter.  
<https://d4ueceu56c8vn.cloudfront.net/doc/arabisch-deutsch-sprachfuehrer.pdf>
- Übersicht über Online-Wörterbücher für verschiedene Sprachen vom Goethe-Institut.  
<https://www.goethe.de/prj/mwd/de/ber/lti.html>

##### **Printfassungen für die Grundschule:**

- ELI Bildwörterbuch Deutsch Junior. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen. Ca. 1000 Wörter
- Meine Welt auf Deutsch. Der illustrierte Alltags- und Sachwortschatz. Stuttgart: Klett Verlag. Über 2000 Wörter; mit Wimmelbildern, Worterklärungen, Satzbeispielen, Audio-CD; kostenlose Lehrerhandreichung und Unterrichtsmaterialien online.

##### **Printfassungen für die Sekundarstufe I:**

- Bildwörterbuch. München: Hueber Verlag. Ca. 1.000 Wörter/gesamter Wortschatz für A1; mit grammatischen Hinweisen, Schreiblinien für Schreibübungen unter jedem Wort, alphabetischer Wörterliste mit Übersetzungen in 7 Sprachen (nicht Arabisch), online Aussprachehilfe.

- Bildwörterbuch zweisprachig. Stuttgart: Pons-Verlag. In vielen Sprachen. 16.000 Wörter und Wendungen. Aussprache für jede Übersetzung.
- Visuelles Wörterbuch mit Audio-App. München: Dorling Kindersley Verlag. In vielen Sprachen. Über 15.000 Wörter und Redewendungen, in allen Sprachen gleicher Aufbau und gleiche Bilder, gut geeignet zur Arbeit in vielsprachigen Lerngruppen. <https://www.dorlingkindersley.de/buecher-sprachen-und-lernen/das-neue-visuelle-woerterbuch/c-253>

## C wie Chunks lernen

Das Vermitteln und Verwenden von lexikalischen Einheiten – sogenannten Chunks – von Beginn an ermöglicht recht schnell Interaktion mit bzw. zwischen den Schülerinnen und Schülern sowie eine zunehmend flüssige, insbesondere schulsprachliche Kommunikation und unterstützt sinnstiftend das Lernen am sprachlichen Modell. Integriert in die Kommunikation werden Wortschatz, Grammatik und Aussprache bzw. Prosodie trainiert und kulturelles Wissen indirekt vermittelt. Die Lernenden können mithilfe der zur Verfügung gestellten Chunks authentische und für sie wichtige Sprechhandlungen vollziehen. So lassen sich einfache Satzstrukturen bereits zu Beginn vor allem mit schulrelevantem Wortschatz vermitteln, wie z. B. *das Wort unterstreichen, die Zahl einkreisen, ein Dreieck zeichnen, das Buch aufschlagen, eine Tabelle ergänzen*. Chunks prägen sich durch wiederholtes Hören ganzheitlich ein und werden über imitierende Handlungen gelernt. Dabei kann auch bereits mit dem bildungssprachlichen Wortschatzaufbau begonnen und sprachstrukturell gearbeitet werden, z. B. lassen sich damit auch trennbare Verben oder der Akkusativ mit unterschiedlichen Genera thematisieren. Zur Visualisierung können einfache Chunks, möglichst mit bildlicher Unterstützung, gut sicht- und lesbar im Klassenzimmer angebracht werden – z. B. Begrüßungsformeln, einfache Sätze und Fragen wie: *Ich habe das nicht verstanden, Ich möchte bitte ..., Wo finde ich ...? oder Wie geht es dir?*

## FUNDSTELLEN

### Chunks

- Eine Übersicht über wichtige Chunks und sprachliche Mittel findet sich im Anhang der Handreichung Curriculare Grundlagen – Deutsch als Zweitsprache. [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige\\_Sprachbildung/Publikationen\\_sprachbildung/DaZ-Curriculare\\_Grundlagen.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige_Sprachbildung/Publikationen_sprachbildung/DaZ-Curriculare_Grundlagen.pdf)
- Übungen zur gezielten Arbeit mit schulsprachlichen Chunks in Verknüpfung mit Operatoren finden sich im Hamburger Material zur Durchgängigen Sprachbildung am Beispiel der Operatoren: Dreke, Michael / Mitterhuber, Dieter (2012): Methodensammlung mit 36 Aktivitäten – Grundschule bis Sekundarstufe II <https://li.hamburg.de/contentblob/3861102/a5ab13f2bafc923db677dbfadbc27beb/data/pdf-durchgaengige-sprachbildung-am-beispiel-der-operatoren.pdf;jsessionid=C51C3E507F3C8189C6D71AA2A823D858.liveWorker2>

## D wie DaZ-Bücherkiste / DaZ-Schmöckerkiste anlegen

Viele Bibliotheken unterstützen die Sprach- und Leseförderung an Schulen. Zu den aktuellen Angeboten gehören vielerorts auch Bücher- oder Medienkisten. Diese „Schmöckerkisten“ sind themenzentriert, zum Teil mit Unterrichtsmaterial ergänzt. Sie können im Unterricht, in Projekten oder in der Bibliothek verwendet werden. Für den DaZ-Bereich werden bundesweit solche Kisten bereits mit sehr guten Rückmeldungen eingesetzt. Eine DaZ-Schmöcker- oder Medienkiste kann mit Unterstützung auch an der Schule zusammengestellt werden und eine Auswahl folgender Medien enthalten: Lektüre auf verschiedenen Niveaus, Kochbücher mit Rezepten, zweisprachige Lektüren, Musikangebote, DVDs zu Büchern oder Sendungen, Hörbücher, Bildwörterbücher, Kurzgrammatiken oder Bildgrammatiken, „sprechende Bücher“ (mit digitalen Lesestiften wie Tiptoi oder Ting), Ratgeber, Kinder- und Jugendliteratur in einigen Originalsprachen, Bilderbuchkinos, Kamishibais (Bilderschaukästen, inspiriert vom japanischen Papiertheater) u. a.

Als eine weitere Idee zur Unterstützung der Zusammenarbeit mit Eltern im Bereich der Sprach- und Leseförderung wird im Bereich *Lesecurriculum* auf dem Bildungsserver Berlin-Brandenburg der Wochenend-Lesebeutel vorgestellt. Ideen zur Umsetzung, ein Vorschlag zur Elterninformation sowie Beispiele für Begleithefte sind hier zum Download zu finden. Vorgeschlagen wird, dass sich die Schülerinnen und Schüler freitags einen Wochenend-Lesebeutel ausleihen können. Nach dem Wochenende berichten sie z. B. im Montagskreis, wie sie zu Hause mit dem Wochenend-Lesebeutel umgegangen sind und wie ihnen und ihrer Familie der Inhalt gefallen hat.

*Bearbeitetes Begleitheft zum  
Wochenend-Lesebeutel, Ergebnis aus dem Unter-  
richt von Beate Janzen, Allegro-Grundschule Berlin*

Familie: \_\_\_\_\_

So fanden wir das Bilderbuch:  
Bitte die treffenden Wörter einkreisen.

lustig langweilig traurig spannend  
unheimlich fantasievoll uninteressant seltsam

So schreibt man Gruffelo auf Arabisch:  
القرقول

Weitere Wörter auf Arabisch:  
استبد چو با سو

© LISUM 2014

## FUNDSTELLEN

### Beispiele DaZ-LeseKiste

- <http://www.stadtbibliothek-neuss.de/index.php/buecherkisten>
- <https://www.potsdam.de/content/745-lernen-mit-buecherkisten-aus-der-bibliothek>
- <https://www.wortlaut.de/schmoekerkisten/>
- [http://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/ideenpool-lese/grundschule/grundschule12/methoden\\_konzepte\\_projekte/leseprojekte/schmoekerkisten/Themenkatalog\\_151106.pdf](http://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/ideenpool-lese/grundschule/grundschule12/methoden_konzepte_projekte/leseprojekte/schmoekerkisten/Themenkatalog_151106.pdf)
- <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/themen/sprachbildung/lesecurriculum/lesen-in-der-schule/lesen-eltern/wochenend-lesebeutel/>

## E wie Erstsprache nutzen

Eltern sollten grundsätzlich dazu ermuntert werden, die Sprache mit ihren Kindern zu sprechen, die sie am besten beherrschen. Ein umfangreicher Wortschatz, Literacy-Erfahrungen und die Bewusstheit sprachlicher Strukturen im Rahmen der Familiensprache(n) erleichtern den Sprachlernenden das Erlernen der neuen Sprache. Das Bedeutungswissen nützt, um neuen Wortschatz mit Bekanntem zu vernetzen. Im schulischen Kontext ist es hilfreich, an die Familiensprachen bzw. Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen. Es sind Sprachkontexte zu schaffen, in denen der Erwerb der Erstsprache ebenso wie der Erwerb von Deutsch als Zweitsprache bewusst unterstützt werden. Das Wissen über Besonderheiten der Sprachen der Schülerinnen und Schülern nützt Lehrkräften gleichfalls. Das in der *Eingliederungs- und Schulpflichtruheverordnung (EinglSchuruV)* verankerte Förderangebot zum muttersprachlichen Unterricht im Land Brandenburg unterstützt die ganzheitliche Sprachentwicklung der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf eine gelingende soziale und insbesondere schulische Integration.

### FUNDSTELLEN

#### Erstsprachen

- Sprachensteckbriefe. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk) Österreich. <http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=3>
- Sprachbeschreibungen. Stiftung Mercator / pro DaZ / Universität Duisburg-Essen. <https://www.uni-due.de/prodaz/einzelsprachen.php>
- Krifka, Manfred (Hg.) (2014): Das mehrsprachige Klassenzimmer. Heidelberg: Springer-Verlag. <http://www.zas.gwz-berlin.de/dmk.html>
- Eine Programmübersicht zum muttersprachlichen Unterricht im Land Brandenburg findet sich unter <https://raa-brandenburg.de/Projekte-Programme/Muttersprachlicher-Unterricht>
- In den Sprachbeschreibungen der Website *Multilingual Graz* von *treffpunkt sprachen/ Plurilingualismus* finden sich Begrüßungen in über 70 Sprachen. Die Sprachbeschreibungen enthalten auch interessante Informationen über die Namen, die Verbreitung, die Zahl der Sprecherinnen und Sprecher und die grammatische Struktur von Sprachen. <http://multilingual.uni-graz.at>

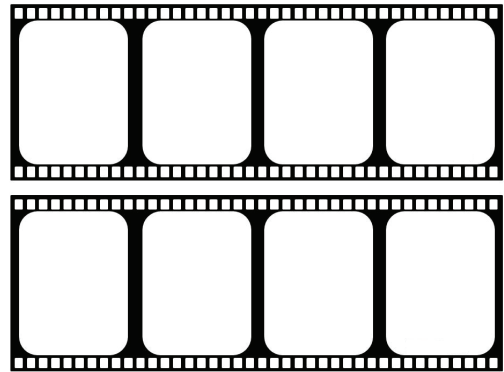




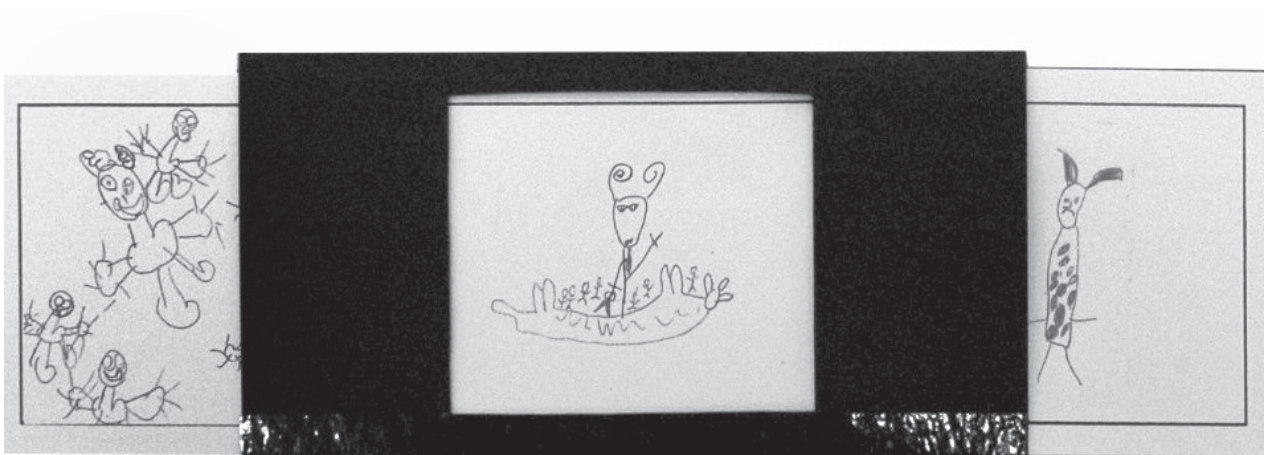
## F wie Filmleiste als Darstellungsform

Fachdidaktisch und sprachdidaktisch ist es notwendig, den Wechsel der Darstellungsformen bei der Arbeit mit Texten in das Zentrum des sprachsensiblen Fachunterrichts zu stellen. Die Filmleisten-Methode ist eine geeignete Grundlage zur Textproduktion bzw. zum zusammenhängenden Sprechen. Nach Josef Leisen lässt sich die Filmleiste für viele sprachliche Standardsituationen im Fachunterricht einsetzen. So können Sachverhalte beschrieben, zu einer Bildfolge erzählt, Sachverhalte erklärt oder ein fachliches Phänomen erläutert werden. Die Filmleiste ist ein selbsterklärendes Mittel, um Vorgänge im zeitlichen und sachlogischen Ablauf darzustellen.

Differenzierend kann die Filmleiste genutzt werden, um Strukturen zum Schreiben zu erarbeiten, einzelne Bilder zu beschreiben sowie Zusammenhänge herzustellen und zunehmend den Wortschatz gezielt zu erweitern und bildungssprachliche Formulierungen zu nutzen. Schrittweise wird die Textkompetenz erweitert durch die Bereitstellung bzw. Nutzung eines Repertoires von Satzanfängen, Konjunktionen und Wortfeldern.



Kopiervorlage Filmstreifen (siehe Anhang 5)



Bildfolge „Der Wolf und die 7 Geißlein“, Schülerarbeit aus dem Unterricht von Regina Pols, Carl-Kraemer-Grundschule Berlin

### FUNDSTELLE

#### Filmleiste

- Leisen, Josef (1999, 2003): Methodenhandbuch für den deutschsprachigen Fachunterricht. Bonn: Varus Verlag

## G wie grammatische Strukturen bewusstmachen – für die drei Genera sensibilisieren

In vielen Erstsprachen folgt die Genuszuordnung anderen Prinzipien als in der deutschen Sprache. Manche Erstsprachen verfügen über keinen oder nur über einen bzw. zwei Artikel. Weil es



oftmals einen Stolperstein beim Erlernen der deutschen Sprache darstellt, ist es sinnvoll, beim Erwerb neuer Wörter den Artikel mitzulernen. Hilfreich ist die Erstellung eines Lernplakates, das mit drei verschiedenen Farben (z. B. blau, rot, grün) die Unterscheidung der Genera visualisiert und darüber hinaus die Bildung der Pluralform aufnimmt. Besonders in der ersten Zeit ist es hilfreich, dass die Schülerinnen und Schüler beim Aufschreiben von Wörtern die Artikel ebenso unterschiedlich farbig wie auf dem Lernposter übernehmen. Auch im Fachunterricht sollte es selbstverständlich sein, alle Begriffe in den Fachwortschatzlisten mit dem Artikel bzw. der Pluralform zu erlernen und zu notieren.

Wortschatzplakat aus dem Unterricht von Iris Janke,  
Libertasschule Löwenberg Grund- und Oberschule, Löwenberger Land ©Janke

## FUNDSTELLEN

### Grammatische Strukturen

- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (Hg.), Marita Müller-Krätzschmar (2015): Das Konzept des „Grammatischen Geländers“ für die Unterrichtspraxis. Deutsch als Zweitsprache erfolgreich unterrichten. <http://li.hamburg.de/contentblob/4665264/88e8b7dfa700509a11d0537ccc98993e/data/pdf-das-konzept-des-grammatischen-gelaenders-fuer-die-unterrichtspraxis.pdf>
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (2015). Alle Unterrichtsmaterialien zum Konzept des Grammatischen Geländers. <http://li.hamburg.de/contentblob/4665276/fc5e30cf3150ba263d365df4389c1370/data/pdf-unterrichtsmaterialien-zum-konzept-des-grammatischen-gelaenders-.pdf>

## H wie Handlungsorientierung umsetzen

Kinder und Jugendliche ohne Deutschkenntnisse lernen die Sprache mit Augen, Ohren und allen anderen Sinnen. Konkrete Gegenstände und Handlungen in der Klasse werden gezeigt, vorgeführt und wiederholt benannt. So ist es schon zu Beginn des Erlernens der deutschen Sprache notwendig und möglich, Dialoge mit den Schülerinnen und Schülern zu führen, die sich auf die konkreten Anforderungen in der neuen Schulsituation und den damit verbundenen Wortschatz beziehen. Die Lernenden erfahren dabei, dass sie mit Sprache etwas tun und etwas erreichen können. Dabei ist es wichtig, anschaulich mit den alltäglichen Gegenständen der Lernumgebung zu hantieren, dies mit Hören und Sprechen als Lehrkraft zu begleiten und Schülerinnen und Schüler dazu wiederholt zu animieren.

Am Anfang spielt auch die durch Gestik und Mimik unterstützte, willkommen heißende Zuwendung eine besondere Rolle. Neben dem gegenseitigen Kennenlernen werden auch bald systematische Schritte beim Erwerb der Zweitsprache möglich. Regelmäßig sind Formen des szenischen

Spiels, von Musik, Bewegung und ästhetischen Gestaltungsmöglichkeiten einzubeziehen und so Spracherwerb als ganzheitliches Lernen zu stützen. In der Lernszenariendidaktik kommt das Zusammenspiel von Sprachanwendung und motivierender konkreter Erfahrung beim ganzheitlichen, handelnden Lernen besonders zum Tragen: Die Lernenden werden befähigt, ihr Sprachkönnen situationsgerecht zu erwerben, es steigert die Behaltensleistung und führt damit zu nachhaltigem und erfolgreichem Sprachlernen (vgl. Hölscher 2006). Dabei sollen die Lernenden durch ein breites, kleinschrittiges, auf die jeweiligen Lernziele abgestimmtes Übungsangebot bei der Planung, Durchführung und Optimierung eines authentischen (Sprach-)Produktes (wie z. B. Zeitungsartikel, Brief, Plakat, Rezept, Speisekarte, Wegbeschreibung, Internetrecherche, Interview, Film, Theaterstück, Umfrage u. a.) unterstützt werden.

## FUNDSTELLEN

### Handlungsorientierung

- Hölscher, Petra / Piepho, Hans-Eberhard / Roche, Jörg (2006): Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien. Kernfragen zum Spracherwerb. Oberursel: Finken Verlag (kostenlos).
- Hölscher, Petra (2005): Lernszenarien Teil 3: Sprachhandeln in den Klassen 5 bis 9 – interkulturell – integrativ – interaktiv. Oberursel: Finken Verlag. ISB München.

## wie Interkulturelle Bildung

Jede Sprache und jede Kultur darf ihren Platz im Kontext schulischen Lernens haben. Sprachliches und (inter-)kulturelles Lernen sind damit auch untrennbar verbunden. Die Anerkennung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt ist ein selbstverständliches Merkmal interkultureller Schul- und Bildungskultur. Dennoch fordert die Heterogenität der Erstsprachen, der Herkunftsländer und Kulturen alle Beteiligten heraus. Neben den didaktischen Kompetenzen ist es erforderlich, kulturelle Besonderheiten zu kennen, um kultursensibel agieren zu können.

Ein Beispiel, das Miteinander des Sprachenlernens und (inter-)kulturellen Lernens sichtbar und hörbar in den Fokus zu rücken, Schnittstellen zu berühren, Stolperstellen zu thematisieren und Möglichkeiten der gegenseitigen Annäherung und Bereicherung zu eröffnen, bietet der Einsatz des immerwährenden interkulturellen Kalenders *Viele Sprachen – eine Welt*, der allen Schulen in Berlin und Brandenburg zur Verfügung



Kalenderblatt März zur Sprache Rumänisch

gestellt worden ist. Mit diesem Kalender wird angeregt, die Herkunftssprachen der Kinder und Jugendlichen jahresbegleitend zu thematisieren und darüber ins Gespräch zu kommen, zum Beispiel zu Besonderheiten und zur Verbreitung von Sprachen, zum Erleben eines gemeinsamen Essens als kulturvolles Miteinander, zur Identifikation mit Figuren aus Büchern, Film, Musik und Sport. Zum Kalender *Viele Sprachen – eine Welt* ist ein Begleitmaterial mit erweiterten Informationen online verfügbar. Mit diesem kann sowohl in Ergänzung als auch unabhängig vom Originalkalender gearbeitet werden. Das Begleitmaterial folgt der Struktur des Kalenders. Es ergänzt sowohl im Einleitungstext als auch zu den einzelnen Sprachen Hintergrundinformationen und gibt spezifische Praxistipps zu den jeweiligen Themen.

## FUNDSTELLEN

### Interkulturelle Bildung

- Rahmenlehrplan 1-10, Teil B Fachübergreifende Kompetenzentwicklung, Übergreifende Themen 3.8: Interkulturelle Bildung und Erziehung.  
[https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche\\_Fassung/Teil\\_B\\_2015\\_11\\_10\\_WEB.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10_WEB.pdf)
- Viele Sprachen – eine Welt (Kalender).  
<https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/themen/sprachbildung/publikation-sprachenkalender/>
- Viele Sprachen – eine Welt (Begleitmaterial zum Kalender).  
<https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/themen/sprachbildung/publikation-sprachenkalender/>
- Fachbriefe für Interkulturelle Bildung und Erziehung.  
<https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/unterricht/fachbriefe-blIn/fachbriefe-uebergreifend/fachbriefe-interkulturelle-bildung-und-erziehung>

## K wie Kooperationen aufbauen und nutzen

DaZ-Förderung braucht ein breites Netzwerk von Kooperationen, welche das regelmäßige Lernen am anderen Ort, ein wesentliches Unterrichtsprinzip im Rahmen des DaZ-Unterrichts, ermöglicht. Um das Ankommen in der Gesellschaft sowie die Entwicklung von Sprach- und Lesekompetenz ihrer Schülerinnen und Schüler zu unterstützen, braucht jede Schule auch außerschulische Partner. Zahlreiche Angebote von regionalen und überregionalen Kooperationspartnern sowie zu außerschulischen Lernorten stehen zur Verfügung. Die unterschiedlichen Angebote unterstützen Schülerinnen und Schüler auf vielfältige Weise bei der Entwicklung von Sprach- und Lesekompetenz.

Außerschulische Lernorte einzubeziehen, ist fast bei jedem Thema möglich: Schülerinnen und Schüler können in Verbindung mit literarischer Lektüre oder beliebigen Sachthemen die Bibliothek aufsuchen, zu bestimmten Themen der Fächer Kunst, Geschichte oder Naturwissenschaften ein Museum besuchen oder eine Stadtrallye zur Erkundung des neuen Lebensraumes unternehmen. Das Lernen am anderen Ort sollte mit differenzierten Aufgaben begleitet werden, die anschließend zu einem Gesamtkontext zusammengefügt werden können.

Enge Kontakte zum Jugendmigrationsdienst, zur Beauftragten für Migration, Flüchtlinge und Integration sowie zu den betreuenden Einrichtungen der Kinder und Jugendlichen ermöglichen eine enge Zusammenarbeit, um differenzierte Lernangebote für die Schülerinnen und Schüler anzubieten.

## FUNDSTELLEN

### Kooperationen

- Beispiel für ein Filmprojekt an der Havelschule Oranienburg (Lehrerin Lydia Grimm)  
<http://www.maz-online.de/Lokales/Oberhavel/Die-DAZ-Lehrerin>
- Beispiele für ein Theaterprojekt, für Lernen am anderen Ort und Einbeziehung von Kooperationspartnern an der Da-Vinci-Gesamtschule Potsdam (Lehrerin Kerstin Richter)  
<http://davinci-gesamtschule.de//index.php/willkommensklasse.html>
- Jugendmigrationsdienste Potsdam: Charlottenstraße 30, 14467 Potsdam.  
<https://www.jugendmigrationsdienste.de/jmd/potsdam/>

## L wie (Sprach-)Lerntagebuch

Zur Unterstützung der Wortschatzarbeit können Schülerinnen und Schüler ein persönliches (Sprach-)Lerntagebuch anlegen, das sich auch in die Portfolioarbeit bzw. das Führen eines Sprachen-Portfolios gut integrieren lässt. Individuell können Chunks wie einfache Begrüßungs- und Abschiedsformeln oder kurze Sätze zur Vorstellung der eigenen Person notiert werden. Der Wortschatz kann thematisch bezogen oder nach Fachwortschatz und Fächern geordnet werden, auch andere Übersichten sind möglich. Damit kann die Wortschatzerweiterung visuell gut festgehalten werden und das Erlernen der deutschen Sprache wird mittels der visualisierten Übersetzung unterstützt. Anfangs können Bilder eingeklebt oder gezeichnet und beschriftet werden oder Begriffe als Wörterliste aufgeschrieben werden. Es empfiehlt sich, wenn die Schülerinnen oder Schüler bereits in ihrer Herkunftssprache alphabetisiert sind, die Wörterliste mit den Begriffen in der Familiensprache zu ergänzen oder dies durch Angehörige der Familie vornehmen zu lassen. Somit kann in der Familie der Spracherwerbsprozess mitverfolgt und die Kinder und Jugendlichen darin unterstützt werden. Praktiziert wird mitunter auch die Arbeit mit Lerntagebüchern, die das sprachliche Zurechtkommen im Fachunterricht dokumentieren, z. B. mit Einschätzungen auf einzelne Fächer bezogen, was die Schülerinnen und Schüler gut verstehen, was eher weniger, welche Hilfen sie benötigen bzw. selbst nutzen können, welche Unterstützung sie sich wünschen und was für sie ungewöhnlich oder neu bzw. bekannt ist.

## FUNDSTELLEN

### Sprachlerntagebuch/Lernwörterlisten

- Allgemein: Selbstgesteuertes Lernen mit dem Lerntagebuch  
<https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/schule/schulen-in-berlinbrandenburg/schulformen-schularten/schulformen-brb/oberschule/selbstgesteuertes-lernen/lerntagebuch/>
- Beispiel DaZ-Portfolio  
[https://migration.bildung-rp.de/fileadmin/user\\_upload/migration.bildung-rp.de/DaZ\\_Portfolio/HR\\_DaZ\\_Web.pdf](https://migration.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/migration.bildung-rp.de/DaZ_Portfolio/HR_DaZ_Web.pdf)
- Wildemann, Anja / Fornol, Sarah (2013): Sprachenportfolio: Meine, deine, unsere Sprachen. Hamburg: Rohr Verlag  
<https://rohr-verlag.de/shop/grundschule/sprachenportfolio-meine-deine-unsere-sprachen/>
- Europäisches Portfolio der Sprachen  
<http://sprachenportfolio.de/PDF/GrundportfolioOnline.pdf>  
<http://sprachenportfolio.de/PDF/AufbauportfolioOnline.pdf>

## L wie ein Lapbook anlegen

Ein Lapbook ist eine kleine oder größere Mappe, die sich mehrfach aufklappen lässt und in die kleine Faltpöcherlein (Leporellos, Stufenbücher, Kreisbücher usw.), Taschen, Klappkarten, Pop-ups, Umschläge mit Kärtchen usw. eingeklebt sind und so immer wieder neue Überraschungen bietet. Lapbooks sind eine hochmotivierende Präsentationsform für individuelle Lernergebnisse. Im Rahmen der Wortschatzarbeit und beim Anlegen von individuellen Wortsammlungen können themenbezogene Lapbooks wie z. B. zur Vorstellung des Herkunftslandes erstellt werden, aber auch zum ABC oder die Lektüre eines Buches begleitend. Die Lapbook-Themen zum Wortschatzerwerb ergeben sich aus den Interessen der Lerngruppe und den curricularen Vorgaben des jeweiligen Faches. Wortschatzarbeit meint nicht nur die Förderung von Schülerinnen und Schülern ohne Deutschkenntnisse oder mit geringen Deutschkenntnissen. Alle Schülerinnen und Schüler müssen in allen Fächern einen Fachwortschatz verstehen und nutzen können. Sie brauchen vielfältige Angebote, die sie von der Alltagssprache zur Bildungssprache führen.



ABC-Lapbook mit Schülerarbeiten aus dem Deutschunterricht von Monika Radtke, Theodor-Fontane-Grundschule in Fürstenwalde





Linke Seite unten:  
Markt-Lapbook aus dem Sachunterricht von Regina Pols und Birgit Wenzel, Löcknitz-Grundschule in Erkner

Oben:  
Lapbook Meine Wörterfabrik, Deutschunterricht Regina Pols

Links:  
Europa-Lapbook aus dem Unterricht im Fach Gesellschaftswissenschaften 5/6 von Katja Schellhardt, Kurt-Schumacher-Grundschule Berlin © Schellhardt

## FUNDSTELLE

### Lapbook

- Pols, Regina (2016): Wortschatzarbeit mit dem Lapbook. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg.  
[https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige\\_Sprachbildung/Publikationen\\_sprachbildung/Lapbooks\\_WEB\\_2016\\_07.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige_Sprachbildung/Publikationen_sprachbildung/Lapbooks_WEB_2016_07.pdf)

## M wie Mehrsprachigkeit nutzen, Sprachaufmerksamkeit fördern

Die vielfältigen von den Kindern und Jugendlichen mitgebrachten Sprachen sind ein großes Potenzial. Mehrsprachig aufwachsende Schülerinnen und Schüler können unterscheiden und benennen, wann und mit wem sie in welchen Sprachen sprechen, welche Sprachen für sie leichter, welche Sprachen schwieriger zu lernen sind, welche Sprachen sie noch lernen wollen. Mehrsprachigkeit rückt damit ihre Potenziale in den Vordergrund und kann im Miteinanderlernen die Sprachaufmerksamkeit aller Schülerinnen und Schüler fördern.

Aufmerksamkeit gegenüber der Mehrsprachigkeit zeigt sich in der Klassenraum-, aber auch in der Schulhausgestaltung. Beispiele dafür sind:

- Im Klassenraum werden alle Einrichtungsgegenstände und Schultensilien in den Herkunftssprachen der Kinder beschriftet.
- Es gibt zwei- oder mehrsprachige Türschilder bzw. Wegweiser zu Klassen- bzw. Fachräumen.
- Alle Vornamen der Schülerinnen und Schüler markieren auf einem langen Wörterband die Schulflure in den verschiedensten Schriften.
- Der Erwerb des fach- bzw. bildungssprachlichen Wortschatzes wird mit den Begriffen der Herkunftssprachen ergänzt und mehrsprachige Wortschatzlisten werden zur Verfügung gestellt.

Mit Beispielen wie diesen werden an vielen Schulen die Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler aufgewertet und ein respektvolles Miteinander gepflegt. Auch ein „Rollentausch“ zwischen Schülerinnen und Schülern – von Lernenden zu Lehrenden bzw. von Lehrenden zu Lernenden – fördert Akzeptanz und Sprachaufmerksamkeit gegenüber dem Sprachenschatz an der jeweiligen Schule. Ein tägliches, sichtbar gemachtes Lernwort der Lehrkraft – auf Haftnotiz-Streifen geschrieben bzw. gesammelt in einem Wörterheft – oder ein Schnuppersprachkurs von Schülerinnen und Schülern für Lehrkräfte zeigt ein aufrichtiges Interesse an den Sprachen der Schülerinnen und Schüler.

## FUNDSTELLEN

### Mehrsprachigkeit

- Gutzmann, Marion (2016): Sprachliche Vielfalt als Chance – Herausforderung Schule der Mehrsprachigkeit. Grundschule aktuell. Grundschulverband e. V. Frankfurt am Main.
- Krifka, Manfred (Hg.) (2014): Das mehrsprachige Klassenzimmer. Heidelberg: Springer-Verlag.  
<http://www.zas.gwz-berlin.de/dmk.html>
- Sprachensteckbriefe. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk) Österreich.  
<http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=3>
- Sprachbeschreibungen. Stiftung Mercator / pro DaZ / Universität Duisburg-Essen.  
<https://www.uni-due.de/prodaz/einzelsprachen.php>
- Viele Sprachen – eine Welt (Kalender und Begleitmaterial)  
<https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/themen/sprachbildung/publikation-sprachenkalender/>



## N wie (Nach-)Erzählen

Die Rezeption von Büchern und die damit verbundene Möglichkeit zum gemeinsamen Austausch und Nacherzählen ist eine der effektivsten Formen der Sprachförderung. Bücher können für alle Themen herangezogen werden und bieten Möglichkeiten zur systematischen Erweiterung des Wortschatzes, zur Entwicklung von Satzstrukturen und des zusammenhängenden Erzählens sowie zum Erwerb der bildungssprachlichen Variante von Sprache. Das Nacherzählen vorgelesener Geschichten ist in hohem Maße dazu geeignet, die Erzählkompetenz der Schülerinnen und Schüler zu steigern. Bedeutsam ist die interaktive Ausgestaltung der Vorlesehandlung, wenn die Schülerinnen und Schüler noch nicht selbst zu den Lesenden gehören.

Das Projekt *ErzählZeit*, ein langfristig angelegtes Projekt zur Vermittlung und Entwicklung von Sprachkompetenz und Fantasie in Schulpraxis und Soziokultur ist ein einzigartiges künstlerisches Format zur Vermittlung der deutschen Sprache. Es führt zu nachhaltigen Erfolgen in der Sprachbeherrschung von Schülerinnen und Schülern, insbesondere nichtdeutscher Herkunftssprache. In der Verknüpfung von poetischer Sprache, gestischem und mimischem Ausdruck entsteht ein sinnlicher Weg, der den Schülerinnen und Schülern eine ungewohnte und lustvolle Begegnung mit Sprache und der Vielfalt internationaler Märchen und Mythen ermöglicht.



Didaktisches Material zum Projekt *ErzählZeit*, ©LISUM

Wiederholtes Sprechen über gemeinsam Erlebtes ist ebenfalls ein wichtiges Format, Ereignisse losgelöst von der unmittelbaren Situation erzählen zu können. Die Schülerinnen und Schüler lernen durch Hilfestellungen, z. B. durch gezieltes Nachfragen oder die Verwendung sprachlicher Mittel, Ereignisabfolgen zusammenhängend darzustellen.

## FUNDSTELLE

### Nacherzählen

- Gutzmann, Marion u. a. (2013): Vom Zuhören zum Erzählen. Didaktisches Material zum Projekt *ErzählZeit*. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/grundschulportal/publikationen\\_grundschule/Vom\\_Zuhoeren\\_zum\\_Erzaehlen\\_2013.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/grundschulportal/publikationen_grundschule/Vom_Zuhoeren_zum_Erzaehlen_2013.pdf)

## O wie Oberbegriffe

Im Bereich der DaZ-Förderung bzw. im Unterricht aller Fächer werden häufig Oberbegriffe genutzt, die wichtig für die Begriffsbildung sind. Den Schülerinnen und Schülern begegnen täglich neue Wörter. Indem sie die Beziehungen zwischen neuen und bekannten Wörtern und ihrer Bedeutung herstellen, erweitert sich der Wortschatz und neue Wörter werden besser behalten. Mit steigendem Umfang des Wortschatzes nehmen auch die Verknüpfungsmöglichkeiten innerhalb des Netzes und zwischen den Netzen des mentalen Lexikons, in dem der Wortschatz gespeichert wird, zu. Eines der Netze, in denen Wörter gespeichert werden, sind Begriffsnetze mit Ober- und Unterbegriffen. Eine andere Vernetzung findet nach sprachspezifischen Bedeutungsmerkmalen statt, u. a. Synonyme (sinnverwandte und inhaltlich verwandte Wörter zu einem Thema) und Antonyme (Wörter mit gegensätzlicher Bedeutung) im Rahmen der Wortfeldarbeit. Zu allen fachlichen Themen bietet sich Wortfeldarbeit an, um den Wortschatz der Schülerinnen und Schüler weiter auszudifferenzieren.



*Tiere nach Oberbegriffen ordnen*

## FUNDSTELLEN

### Oberbegriffe

- Müller-Krätzschmar, Marita (2015): Das Konzept des „Grammatischen Geländers“ für die Unterrichtspraxis. Deutsch als Zweitsprache erfolgreich unterrichten. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (Hg.).  
<http://li.hamburg.de/contentblob/4665264/88e8b7dfa700509a11d0537ccc98993e/data/pdf-das-konzept-des-grammatischen-gelaenders-fuer-die-unterrichtspraxis.pdf>
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (Hg.) (2015): Alle Unterrichtsmaterialien zum Konzept des Grammatischen Geländers.  
<http://li.hamburg.de/contentblob/4665276/fc5e30cf3150ba263d365df4389c1370/data/pdf-unterrichtsmaterialien-zum-konzept-des-grammatischen-gelaenders-.pdf>

## P wie Präsentieren

Präsentieren gehört zum schulischen Alltag in allen Bildungsetappen und in allen Fächern. Dabei sollen z. B. Sachverhalte oder Zusammenhänge sprachlich verständlich und sachlich richtig dargestellt werden und sich an Fach- und Bildungssprache orientieren. Für die Dokumentation von Ergebnissen aus Beobachtungen, Untersuchungen, Experimenten und Recherchen wählen die Lernenden ein zweckmäßiges Medium bzw. Verfahren aus. Das Präsentieren und Einschätzen von Schülerergebnissen ist Bestandteil einer dialogischen Schulkultur (vgl. Beispiel der Teltow-Grundschule, siehe *Fundstellen*) und ist in den *Basiscurricula Sprach- und Medienbildung* sowie im Kompetenzbereich *Sprechen und Zuhören* im Fachteil Deutsch grundgelegt. Im Rahmen von Präsentationen ist das Geben und Nehmen von Feedback gleichermaßen Lerngegenstand. Die mediale Umsetzung der Produktion und Präsentation informierender Texte – zum Beispiel die Erstellung eines Erklär-Videos – eröffnet neue Zugänge zu Textsorten und verändert sprachliche Lernprozesse so, dass sie der Erweiterung von Handlungsfähigkeit dienen. Durch die produktive Medienarbeit erwerben die Schülerinnen und Schüler neben den prozessbezogenen und fachspezifischen Kompetenzen (z. B. Verfassen einer Anleitung als Erklär-Video) technische, gestalterische, soziale, kommunikative und methodische Kompetenzen, die sie im Lernzusammenhang als ganzheitlichen Prozess am konkreten Inhalt erfahren.

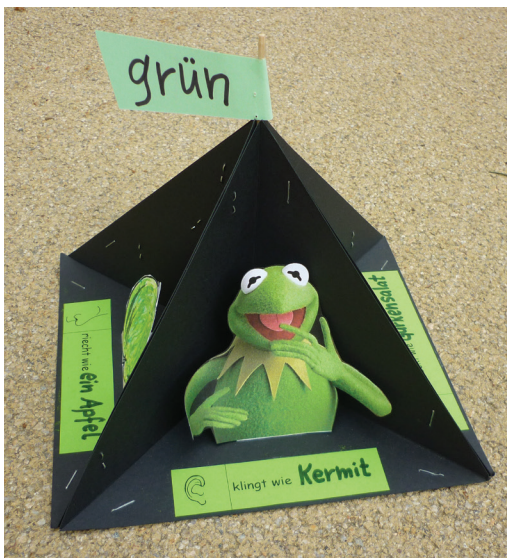
### FUNDSTELLEN

#### Präsentieren

- Materialportfolio *Jugend präsentiert*: <https://www.jugend-praesentiert.de/lehrer/materialien>
- Beispiel *Ein Erklärvideo produzieren und präsentieren*  
<https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/rlp-online/b-fachuebergreifende-kompetenzentwicklung/basiscurriculum-medienbildung/standards/niveaustufe-b-c-d-deutsch-ein-erklaervideo-produzieren-und-praesentieren/?L=0>
- Durchgängiges Sprachbildungskonzept der Teltow-Grundschule Berlin zum Präsentieren für die Jahrgangsstufen 1 bis 6 und für alle Fächer in der Jgst. 5/6  
<https://teltow-grundschule.de/wp-content/uploads/2018/10/Sprachbildungskonzept-v7.pdf>
- Redekompass  
[https://www.bildung-lsa.de/pool/publikationen/pdf/1722\\_Redekompass.pdf](https://www.bildung-lsa.de/pool/publikationen/pdf/1722_Redekompass.pdf)

## Q wie Quadrama

Eine besondere Präsentationsform ist das Quadrama. Das Quadrama ist eine nach vier Seiten offene Pyramide aus Papier, mit der man Inhalte, z. B. die eines Sachbuches oder Sachtextes, dreidimensional darstellen kann. Viele Themen bieten vier Aspekte, die in den vier Schauflächen des Quadramas präsentiert werden können, z. B. *Vier Jahreszeiten* oder *Vier Grundrechenarten*. Auch können literarische Figuren oder Handlungsorte aus einem Kinderbuch, ein Experiment, die Lieblingsfarbe (siehe Abbildung S. 58), ein Lieblingsort (siehe Abbildung S. 58) oder die Herkunftsländer der Schülerinnen und Schüler präsentiert werden. Dazu wird das Thema in vier Bereiche gegliedert und wichtige Inhalte werden herausgearbeitet. Die Inhalte werden bildlich und zum Teil plastisch gestaltet und mit einem Text versehen.



Links: Meine Lieblingsfarbe klingt wie ..., riecht wie ..., schmeckt wie ..., fühlt sich an wie ...  
 Unterricht von Regina Pols, Carl-Kraemer-Grundschule Berlin

Rechts: In meiner Lieblingsstadt mag ich besonders dieses Gewässer, diesen Platz, dieses Haus und diese Skulptur ...

## FUNDSTELLE

### Quadrama

- Quadrama zu einem Sachtext  
<https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/themen/sprachbildung/lesecurriculum/lesen-im-unterricht/lesen-in-allen-faechern/lesen-sachunterricht-grundschule/lesen-quadrama/>

## R wie Routinen und Rituale gestalten

Routinen und Rituale sind für den Einstieg ins schulische DaZ-Lernen sehr hilfreich. Ein warmherziges *Guten Morgen, Amira!* mit Händedruck und Blickkontakt bietet ein zugewandtes Willkommen sowie den ersten kleinen Dialog. Gruß- und Abschiedsrituale, Bitten und Danken sowie andere Höflichkeitsrituale (*Guten Appetit!*) oder kleine Aufforderungen (*Hilf mir bitte!*) strukturieren den Tagesablauf und gliedern den Handlungsablauf.

Musik ist ein wichtiger Gedächtnisanker und Motivator, und gemeinsames Musizieren verbindet. Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache finden oftmals Gefallen am Vortragen von Raps, Liedern und Gedichten. Rhythmus, Sprachmelodie, Sprechpausen und Laute zu üben und zu verinnerlichen.

Reime, Sprüche und Lieder vermitteln den Klang der deutschen Sprache und bieten die Möglichkeit zur imitierenden Wiederholung und damit zum Üben von Redemitteln und Sprachmustern. Über das Singen und Mittun, meist ritualisiert im Tagesablauf, können sich die Schülerinnen und Schüler der deutschen Sprache weiter nähern.

## FUNDSTELLEN

### Routinen und Rituale

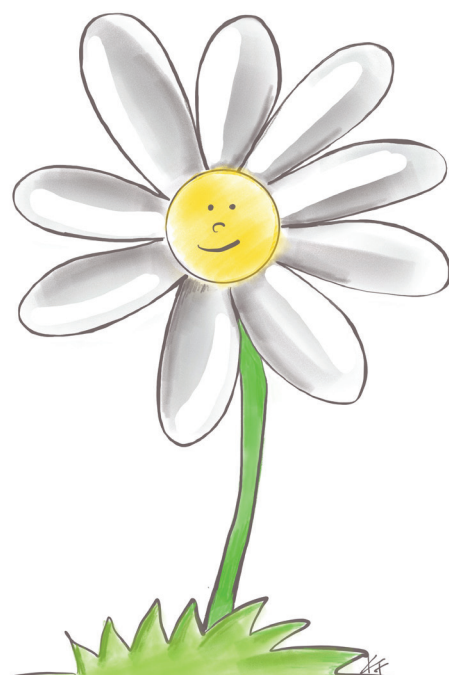
- Gutzmann, Marion (2016): Sprachliche Vielfalt als Chance – Herausforderung Schule der Mehrsprachigkeit. Grundschule aktuell. Grundschulverband e.V. Frankfurt am Main.
- Kiedrowski, Andrea u.a. (2017): 20 Zwerge und ein Faden. In: Grundschulunterricht Deutsch. Sprache trifft Musik. Cornelsen Verlag GmbH München.
- Schader, Basil (2012): Sprachenvielfalt als Chance. 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Orrell füssli Verlag AG.
- Weitere Anregungen für Rituale, Spiele und Übergänge finden Sie auf der Webseite von Michael Fuchs (Autorin Sarah Bieri): [http://fuchshug.jimdo.com/anregungen\\_fuer\\_die\\_praxis.php](http://fuchshug.jimdo.com/anregungen_fuer_die_praxis.php)

## S wie Sprachlernspiele

Im Mittelpunkt von Sprachlernspielen stehen die spielerische Interaktion, der Spaß an der Wiederholung und an der Ästhetik von Sprache. Durch Nachahmung, Ausprobieren und durch wiederholte Anwendung findet sprachliches sowie auch soziales und personales Lernen statt.

Die Spielenden haben oft Spaß daran, sich gegenseitig zu korrigieren. Lernende haben ein authentisches Handlungsziel und kombinieren sprachliches Handeln mit anderen Handlungen, die sie bereits beherrschen, um das Ziel zu erreichen. Somit ist das Lernen multisensorisch und schafft viele Verknüpfungen im Gehirn für die neuen Sprachmittel, die damit gut im mentalen Lexikon verankert werden. Mit verschiedenen Spielen können verschiedenste Lernertypen angesprochen und Lernen kann differenziert werden. Bekannte und vielfach eingesetzte Spiele sind z. B. *Bingo*, *Das Dings*, *Tabu*, *Montagsmaler*, *Kofferpacken*, *Kuckucksei* oder *Wer bin ich?* Viele Spiele können selbst gestaltet, vielfältig variiert und wiederholt genutzt werden.

Auch das Spiel *Stadt, Land, Fluss* kann zu unterschiedlichsten Themen gespielt werden und das allbekannte *Galgenmännchenspiel* ist durch das freundliche *Zupfblumenspiel* (Idee Cornelia Böhm, Fontane Schule Neuruppin) ersetzt worden.



*Zupfblumenspiel (siehe Anhang 6), Zeichnung K. Friedrich*

Stadt – Land – Fluss: Essen und Trinken						
Buchstabe	Obst	Gemüse	herzhaftes Gericht	Süßspeise	Getränk	Punkte
<b>G</b>	Grapefruit	Gurke	Gänsebraten	Grießbrei	Gemüsesaft	
<b>K</b>	Kiwi	Karotte	Königsberger Klopse	Kuchen	Kakao	
<b>Z</b>	Zitrone	Zwiebel	Zwiebelsuppe	Zuckerwatte	Zitronenlimo	
<b>C</b>	Clementine	Champignon	Cheeseburger	Cornflakes	Cola	

Stadt – Land – Fluss: Deutsch						
Buchstabe	Nomen männlich der ...	Nomen weiblich die ...	Nomen sächlich das	Verb im Infinitiv	Adjektiv	Punkte
<b>B</b>	Ball	Baustelle	Beispiel	beißen	bunt	
<b>O</b>	Opa	Oma	Obst	ordnen	offen	
<b>F</b>	Flug	Frisur	Faultier	frieren	frei	
<b>E</b>	Eimer	Elster	Erlebnis	essen	eckig	

Stadt – Land – Fluss: Unterrichtsfächer								
Buchstabe	Sport	Geografie	Musik	Naturwissenschaften	Mathe	Deutsch	Kunst	Punkte
<b>T</b>	Tanz	Tal	Ton	Tintenfisch	Tausend	Tätigkeitswort	Tusche	
<b>D</b>	Dauerlauf	Deutschland	Dur	Daunenfeder	Differenz	Diktat	Druck	
<b>S</b>	Springseil	Saarland	singen	See	subtrahieren	Selbstlaut	Stift	
<b>L</b>	Leichtathletik	Landkarte	Lied	Lebensraum	Lineal	Lesebuch	Linoldruck	

*Stadt – Land – Fluss, ein Sprachspiel mit vielen Möglichkeiten*

## FUNDSTELLEN

### Sprachlernspiele

- Linksammlung Spiele, mit vielen Spielen auch für DaZ:  
<https://landeskunde.wordpress.com/spieledaf/>
- Szklenár, Judit (o. J.): Sprachlernspiele. Deutsch für den Anfang. München: Goethe-Institut(Hg.)  
[https://www.goethe.de/resources/files/pdf83/Handreichungen\\_Spielsammlung.pdf](https://www.goethe.de/resources/files/pdf83/Handreichungen_Spielsammlung.pdf)

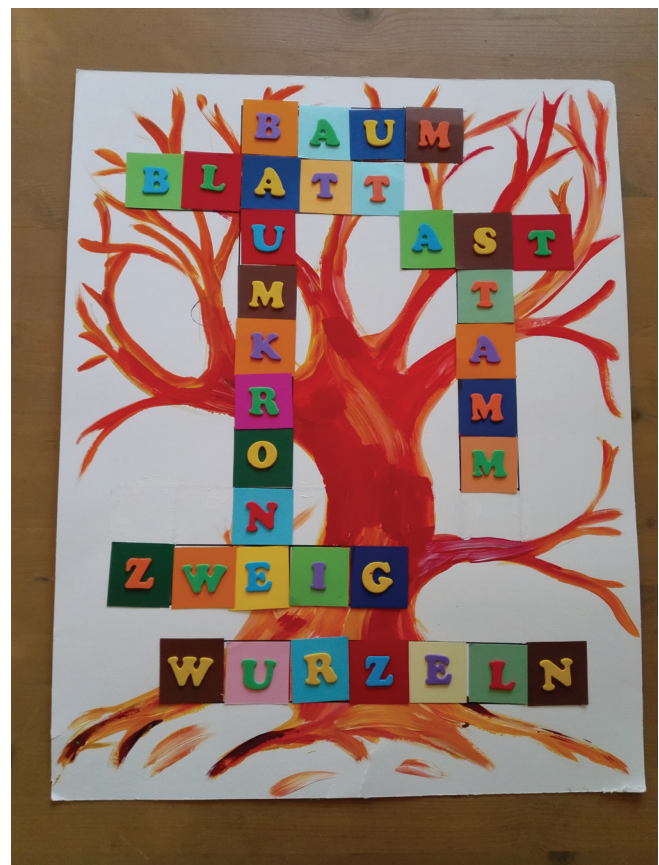
## T wie Thema als Ausgangspunkt

Thematisch orientiert sich der DaZ-Unterricht oftmals an der Progression eines Lehrwerks und/ oder an den Themen curricularer Vorgaben in Verbindung mit aktuellen oder jahreszeitlichen Anlässen. Damit wird angestrebt, die Schülerinnen und Schüler zur Bewältigung alltäglicher Situationen im neuen Umfeld zu befähigen. Sind Schülerinnen und Schüler von Beginn an in Regelklassen integriert, ist es besonders wichtig, sich an den Inhalten des Fachunterrichts zu orientieren, an dem die Schülerinnen und Schüler bereits teilnehmen oder möglichst bald teilnehmen sollen. Generell ist DaZ-Förderung von Anfang an vor allem auch schulsprachlich zu konzipieren. DaZ-Unterricht lebt aber auch von den inhaltlichen Interessen und Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler. Mit lebensnahen Themen finden die Schülerinnen und Schüler eher kognitiv und emotional Anknüpfungspunkte, um sprachlich handelnd Gedanken ausdrücken zu können. Das Thema als eigentlicher und gemeinsamer Lerngegenstand ist Dreh- und Angelpunkt des Unterrichts und eröffnet somit als Ausgangspunkt der Unterrichtsplanung ein Spektrum an möglichen Lernzugängen und Schwerpunkten.

## U wie Unterricht im Fach

Jeder Unterricht in sprachlich heterogenen Lerngruppen ist DaZ-Unterricht. Zur Gestaltung eines sprachbildenden Unterrichts ist eine der Prämissen, im Hinblick auf den unterschiedlichen Sprachstand der Schülerinnen und Schüler Sprachhilfen anzubieten, z. B. Wortlisten, Wortgeländer, Textbausteine, Hinweise auf Reihenfolge, Visualisierung durch Bilder. Dabei ist für die Zweitsprachlernenden der Unterricht nicht nur auf Sprache zu fokussieren, sondern es sind Visualisierungsformen zur Unterstützung des Verständnisses zu nutzen sowie handlungsbezogene Unterrichtsformen und eigenständige Arbeitsweisen der Schülerinnen und Schüler einzusetzen.

In der ersten Phase des DaZ-Erwerbs sollen den Schülerinnen und Schülern sprachliche Mittel an die Hand gegeben werden, die es ihnen ermöglichen, sich verständlich zu machen, sich zu orientieren und nach elementaren Dingen zu fragen. Auf sprachliche Anforderungen im Fach ist bewusst einzugehen, z. B. bei der Rezeption eines Fachtextes in unpersönlicher Form wie in der man-Form oder im Passiv. Bei der Erarbeitung neuer Zusammenhänge ist das Prinzip des Scaffoldings (sprachliche Baugerüste mit Redemitteln und Textbausteinen) zu nutzen. Erste Erklärungen oder Beschreibungen erfolgen häufig zunächst in der Alltagssprache und werden dann in die Fach- und Bildungssprache übertragen. Dabei werden neben den fachlichen die sprachlichen Ziele benannt.



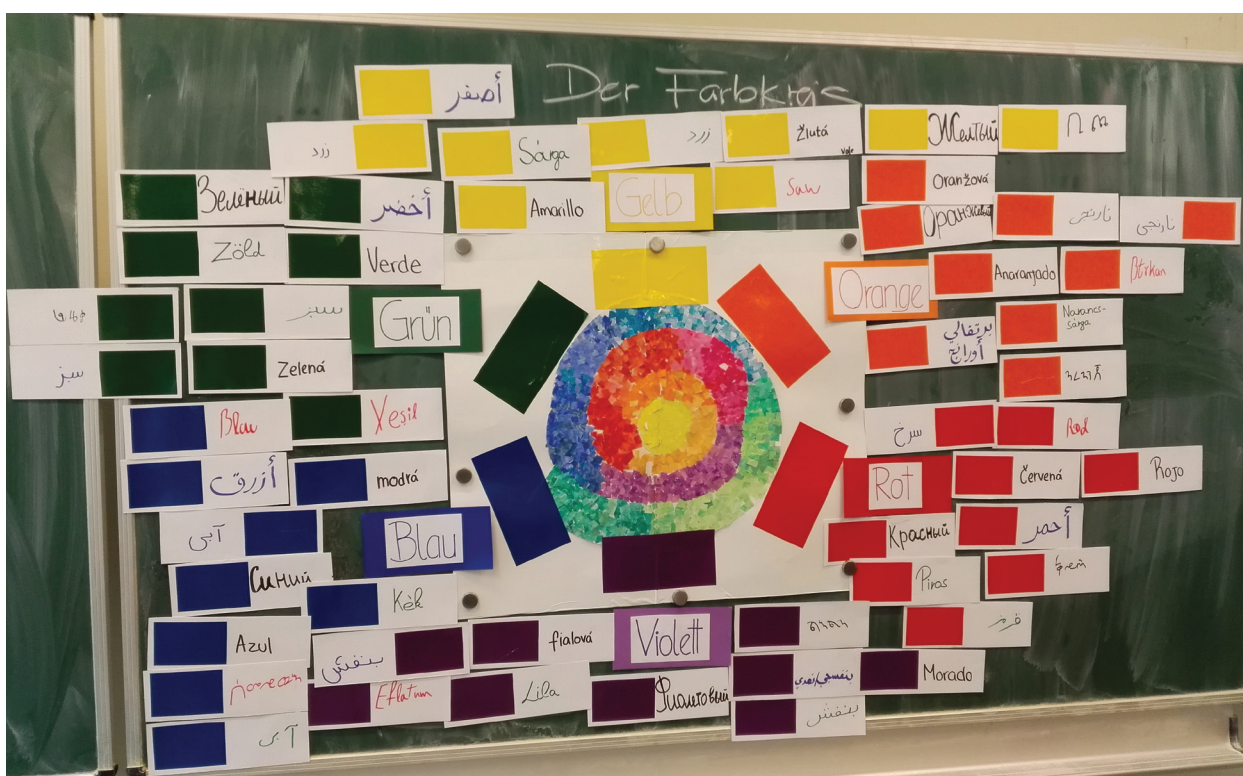
*Erarbeitung von Fachwortschatz im Unterricht von  
Iris Janke, Libertasschule Löwenberg Grund- und  
Oberschule, Löwenberger Land © Janke*

## FUNDSTELLEN

### Fachunterricht

- Neugebauer, C. / Nodari, C. (2012): Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld. Kindergarten bis Sekundarstufe I. Bern: schulverlag plus.
- Schulte, Brigitte (2018): Sprachsensibler Fachunterricht – Wortschatzarbeit – Scaffolding. In: Fachbrief Durchgängige Sprachbildung / Deutsch als Zweitsprache Nr. 24, SenBJF Berlin.  
[https://bildungsserver.berlinbrandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/fachbriefe\\_berlin/sprachfoerderung/Fachbrief\\_Sprachfoerderung\\_DaZ\\_24\\_Willkommen\\_in\\_der\\_Regelklasse.pdf](https://bildungsserver.berlinbrandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/fachbriefe_berlin/sprachfoerderung/Fachbrief_Sprachfoerderung_DaZ_24_Willkommen_in_der_Regelklasse.pdf)

## V wie Vergleichen von Sprachen



Der Farbkreis in den Sprachen der Schülerinnen und Schüler, Unterricht von Iris Janke, Libertasschule Löwenberg Grund- und Oberschule, Löwenberger Land ©Janke

Sprachvergleiche können dem Sprachenlernen dienlich sein, wenn Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit erhalten, wie z. B. im Kunstunterricht bei der Erarbeitung des Farbkreises, Sprachen spielerisch zu erforschen und Ähnlichkeiten in Klang oder Schriftbild entdecken. Oft bereiten gerade solche Aufgaben viel Freude, weil sie Vertrautes im Unbekannten entdecken lassen. Und gleichzeitig sind es gerade die zufälligen Gemeinsamkeiten, die es leichter machen, sich verschiedene Wörter und Sätze zu merken. Was klingt in verschiedenen Sprachen ähnlich, bedeutet aber etwas anderes? Welche Wörter ähneln sich im Schriftbild, welches Wort ist am längsten, welches am kürzesten? Besonders unterhaltsam gestaltet sich der Vergleich von Redewendungen und



Sprichwörtern. Wenn es im Deutschen „schüttet wie aus Eimern“, dann heißt es im Englischen „It’s raining cats and dogs“ oder das deutsche Sprichwort „Ohne Fleiß kein Preis“ findet in der polnischen Übersetzung eine ganz pragmatische Entsprechung: „Bez pracy nie ma kołaczy“ – „Ohne Arbeit keine Kolatsche“ (vgl. Kury 2014). Zu den sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten gehören auch Dialekte oder Formen der Jugendsprache. Auch diese Übersetzungen in die Sprachvergleiche mit einzubeziehen, ist lohnenswert. In Lehrbüchern finden sich nicht immer sprachvergleichende Aufgaben. Es lohnt sich jedoch, z. B. Märchentexte in verschiedenen Sprachfassungen zu vergleichen oder Gedichte, die in zwei Sprachen zu finden sind. Im Rahmen des Unterrichts lassen sich schnell mehrsprachige Wortsammlungen z. B. zu schulischen Gegenständen, zu Farb- und Ziffernbezeichnungen oder zu bestimmten Fachwörtern zusammenstellen und vergleichen. Entsprechende Reflexionsaufgaben eröffnen auch deutschen Schülerinnen und Schülern einen Zugang zu mehr Sprachbewusstheit.

## FUNDSTELLEN

### Vergleichen von Sprachen

- Jährlich erscheinender Kalender mit Gedichten in jeweils 2 Sprachen: Internationale Jugendbibliothek München (Hg.) Arche Kinderkalender. Zürich.
- LISUM (Hg.) (2018): Viele Sprachen – eine Welt. Begleitmaterial zum Kalender. Potsdam. <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/themen/sprachbildung/publikation-sprachenkalender/>
- Schader, Basil (2012): Sprachenvielfalt als Chance. 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Orrell füssli Verlag.

## W wie Wimmelbilder und Wimmelbücher

Wimmelbilder stellen oftmals einen gemeinsamen Ausgangspunkt für alle Schülerinnen und Schüler zum Einstieg in ein Thema als Lernangebot dar. Wimmelbilder und andere Bilder, z. B. Postkarten, Kunstwerke, Zeitungsfotos oder auch Story Cubes (Geschichtenwürfel) können als Schreibanlässe mit verschiedensten Aufgabenstellungen und sprachlichen Schwerpunkten dienen. Neben Wort-Bild-Zuordnungen, bei denen z. B. Begriffe auf Haftnotiz-Streifen geschrieben und passend zugeordnet werden, können Orte, Gegenstände, Figuren oder Handlungen identifiziert werden, Personen beschrieben oder mit Sprechblasen versehen in einen Dialog treten. Gleichfalls können Fragen gestellt oder der Gebrauch von Präpositionen wiederholt sprachlich angewendet werden. Wird ein Bildausschnitt durch ein „Guckloch“ betrachtet, können Rätsel gestellt werden – z. B. „Ich sehe etwas, was du nicht siehst“.

## FUNDSTELLEN

### Wimmelbilder

- [http://www.sfz-wien.at/images/sfz\\_img/Materialen/Wimmelbilder/Wimmelbilder-Materialbeschreibung.pdf](http://www.sfz-wien.at/images/sfz_img/Materialen/Wimmelbilder/Wimmelbilder-Materialbeschreibung.pdf)
- <http://www.sfz-wien.at/index.php/material/79-material/118-wimmel>

## Y wie YouTube

YouTube ist eine Fundgrube für die Bereicherung des DaZ-Unterrichtes und bietet u. a. auch humorvolle und niedrigschwellige Einstiege in das Verstehen der deutschen Sprache sowie sprachlicher und kultureller Besonderheiten. Als Ausgangspunkt für Wortschatzarbeit in Themenfeldern können Szenen aus Mr. Bean-Filmen sehr motivierend sein, z. B. Freizeit, Weihnachten usw. (vgl. Handreichung Niedersachsen).

### FUNDSTELLEN

#### YouTube

(gefunden in der Handreichung der Niedersächsischen Landesschulbehörde)

- Etwas Humorvolles über die deutsche Sprache: [https://www.youtube.com/watch?v=1\\_cndr09i9w](https://www.youtube.com/watch?v=1_cndr09i9w)
- Leben in Deutschland aus der Sicht eines amerikanischen Jugendlichen: <https://www.youtube.com/watch?v=woUZCk58iCQ>
- Fußballfloskeln wortwörtlich: <https://www.youtube.com/watch?v=EmSZeCH-0qQ>
- Niedersächsische Landesschulbehörde (2017): Handreichung DaZ-Unterricht in der Schule. Infos & Tipps für den schnellen Einstieg in die Praxis. Lüneburg. <https://www.landesschulbehoerde-niedersachsen.de/bu/schulen/schulentwicklung/sprachbildungszentren/2017-05-02%20Handreichung%20Deutsch%20als%20Zweitsprache.pdf>

## Z wie Zungenbrecher

Zungenbrecher eignen sich, um bestimmte Laute besonders zu üben. Auch Stabreime oder lautmalerische Verse können genutzt werden. Zungenbrecher, die Wörter mit schwierigen Konsonantenverknüpfungen bzw. -häufungen beinhalten, bieten gleichfalls Ansätze zum Üben des Sprechens bzw. Lesens. Die Übungen auf der Satzebene motivieren und bereiten oftmals Freude.

### FUNDSTELLEN

#### Zungenbrecher

- <https://www.heilpaedagogik-info.de/zungenbrecher.html>
- LISUM Berlin-Brandenburg (2007): Lesecurriculum / Leseübungen zum Bereich Segmentierung / Buchstabengruppen in Wörtern erfassen. <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Lesecurriculum/Leseuebungen/Segmentierung.pdf>

## Quellen

- Casella, Anette (2017): Fachwortschatz im Unterricht mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern.  
[https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/casella\\_fachwortschatz\\_gegenstaende\\_klassenraum.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/casella_fachwortschatz_gegenstaende_klassenraum.pdf)
- Decker-Ernst, Y. / Oomen-Welke, I. (2017): Methoden für Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, B./ Oomen-Welke, I. (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hölscher, Petra / Piepho, Hans-Eberhard (Hg.): DaZ-Lernkoffer. Sek1-Materialien zur Umsetzung von Lernszenarien. Oberursel: Finken-Verlag.
- Jeuk, Stefan (4. Auflage 2018): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Kalkavan-Aydin, Zeynep (Hg.) (2016): Deutsch als Zweitsprache. Didaktik für die Grundschule. Berlin: Cornelsen
- Kury, Astrid u.a. (2014): Sprachenfreundliche Räume gestalten. Graz: Akademie Graz.<http://glm.uni-graz.at/etc/publications/GPS-Kury-Lanzmaier-Ugri-Schrammel-Leber-2014-Contents.pdf>
- Leisen, Josef (2013): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Neugebauer, C. / Nodari, C. (2012): Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld. Kindergarten bis Sekundarstufe I. Bern: schulverlag plus.
- Rösch, H. (Hg.) (2003): Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Übungsideen und Kopiervorlagen zur Sprachförderung. Braunschweig: Schroedel, Unterrichtspraxis Grundschule.
- Rösch, H. (Hg.) (2005): Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe I. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen. Braunschweig: Schroedel Verlag
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2017): Sch.i.f.ff. Schüler/innen interkulturell flexibel fördern. Rundbrief 2: Deutsch als Zweitsprache in der Schule. München.  
[https://www.isb.bayern.de/download/14402/schiff\\_ausgabe2\\_web2.pdf](https://www.isb.bayern.de/download/14402/schiff_ausgabe2_web2.pdf)
- [https://www.unidue.de/imperia/md/content/prodaz/casella\\_fachwortschatz\\_gegenstaende\\_klassenraum.pdf](https://www.unidue.de/imperia/md/content/prodaz/casella_fachwortschatz_gegenstaende_klassenraum.pdf)



# 4 Sprachbewusst unterrichten – Kompetenzbereiche und Kompetenzerwerb

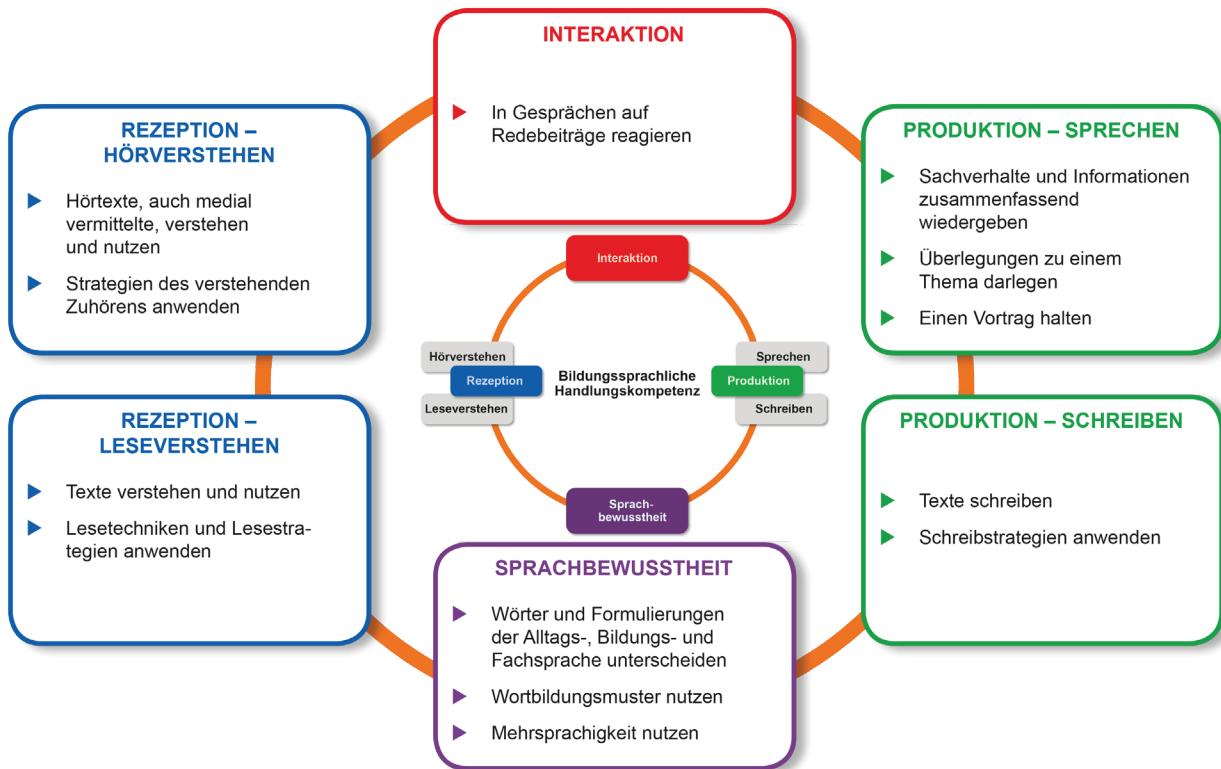
Ein Unterricht, der die Schülerinnen und Schüler mit Erwerb von Deutsch als Zweitsprache systematisch und bewusst sprachlich unterstützt, orientiert sich an den Kompetenzbereichen des Sprachhandelns, wie sie im *Rahmenlehrplan 1–10* im Fachteil *Deutsch*, im Fachteil *Moderne Fremdsprachen* und im *Basiscurriculum Sprachbildung* ausgewiesen sind und worauf die *Curricularen Grundlagen – Deutsch als Zweitsprache* aufbauen. Zu den sprachlichen Kompetenzbereichen gehören die Bereiche der Produktion *Sprechen und Schreiben*, die Bereiche der Rezeption *Lese- und Hörverstehen* sowie *Interaktion* und *Sprachbewusstheit*.

Die Beherrschung grammatischer Strukturen und der Aufbau des Wortschatzes bilden die Basis für alle Sprachhandlungen. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund der DaZ-Lernenden bedeutsam. Es heißt aber nicht, dass Wortschatz und Grammatik zuerst gelernt bzw. erworben werden und darauf aufbauend die komplexeren Sprachhandlungen wie Schreiben und Zuhören. Es bedeutet vielmehr, dass Wortschatz und Grammatik in sprachlich reichen, sprachdidaktisch gut strukturierten und für die Lernenden bedeutsamen Kommunikationssituationen erworben werden (vgl. Lindauer u. a. 2017, S. 26).

In der Einleitung zum *Basiscurriculum Sprachbildung, Teil B* des Rahmenlehrplans (S. 4) wird Folgendes festgehalten: „Im Unterricht findet fachliches Lernen im Wesentlichen durch sprachliches Handeln statt. Sachverhalte und Zusammenhänge werden primär durch Sprache angeeignet.“ Fachlernen ist somit immer verbunden mit sprachlichem Tun, ob nun ein Fachvortrag gehört, ein Fachtext gelesen, ein Sachverhalt schriftlich oder mündlich erklärt oder ein Experiment beschrieben wird. Mit dem Basiscurriculum werden die wesentlichen sprachlichen Handlungen erfasst, die es im Fachunterricht zu fördern und nicht nur zu fordern gilt (vgl. Nodari). Das Modell des *Basiscurriculums Sprachbildung* hat in der verbindlichen Grundlegung der sprachlichen Förderung in allen Fächern den Vorteil, dass es nicht nur in jedem Fach genutzt werden kann, sondern dass eine gewisse Kohärenz über die Fächer hergestellt werden kann.

Unabhängig von der Struktur des sprachlichen Kompetenzmodells bedeutet die Gestaltung eines sprachförderlichen bzw. sprachbildenden Unterrichts, insbesondere auch des DaZ-Unterrichts, dass Sprachlernen ein ganzheitlicher Prozess ist, bei dem alle Kompetenzbereiche sprachdidaktisch gut strukturiert und miteinander verknüpft werden. Vor dem Hintergrund, dass Sprachförderung in der schulischen Praxis auch integriert im Regelunterricht stattfindet, können jedoch auch Ansätze zur Förderung sprachlicher Teilkompetenzen sinnvoll im Regelunterricht realisiert werden.

# Bildungssprachliche Handlungskompetenz



Flyer zum Basiscurriculum Sprachbildung:

[https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/rlp-online/Teil\\_B/Sprachbildung/Flyer\\_Sprachbildung\\_Kurzform\\_2016\\_9.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/rlp-online/Teil_B/Sprachbildung/Flyer_Sprachbildung_Kurzform_2016_9.pdf)

## 4.1 WORTSCHATZARBEIT – SCHLÜSSELSTELLE ZUM ERWERB BILDUNGSSPRACHLICHER HANDLUNGSKOMPETENZ

Wortschatz gilt als wichtige Voraussetzung, um Texte lesen und verstehen sowie in guter Textqualität schreiben zu können. Sprechen und Zuhören scheitern seltener an der Grammatik, sondern eher an nicht präsentem Wortschatz. Mit Blick auf Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache ist die Arbeit am Wortschatz ein besonders wichtiges Handlungsfeld (vgl. Philip & Efing 2018, S. 199 in Hasselhorn u. a.). Hier ist auch die Unterscheidung von rezeptivem und produktivem Wortschatz bedeutsam, so ist der rezeptive Wortschatz umfangreicher und Wortschatzlernen beginnt zunächst mit dem Hören. Ziel der Wortschatzarbeit für DaZ-Lernende ist – je nach Sprachstand – der Aufbau eines allgemeinsprachlichen und bildungssprachlichen Wortschatzes. Mit Blick darauf ist zu beachten, dass für Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, sich Begriffe durch Ableitung und Analogie erschließen zu können, eingeschränkt ist, wenn allgemeinsprachlicher Wortschatz noch unzureichend ausgebildet ist.

Im Anfangsunterricht Deutsch als Zweitsprache bzw. innerhalb der *Basisphase* zur intensiven Förderung allgemeinsprachlicher Strukturen sind folgende Aspekte bei der Wortschatzarbeit zu beachten:

- den Wortschatz in einem situativen Kontext einführen,
- Begriffe mit Bildern oder Realien visualisieren bzw. möglichst mit Realien handeln,

- die Aussprache üben,
- Nomen immer mit Artikel und Pluralform einführen,
- Verben in flektierten Formen präsentieren, z. B. *abschreiben – ich schreibe das Wort ab*,
- Adjektive als Attribute von Nomen in verschiedenen Formen darstellen, z. B. *das rote Shirt, ein rotes Shirt, der rote Ball*,
- Fachwörter durch Beispielsätze im Sinnzusammenhang einführen, z. B. Kollokationen wie *eine Strecke abtragen, die Karte einnorden, die Pflanze bestimmen*,
- die Wörter schreiben und lesen,
- den Wortschatz in Dialogen oder pantomimischen Darstellungen verwenden,
- den Wortschatz in Spielen variiert anwenden.

Mit Blick auf den Aufbau und Ausbau bildungssprachlicher Strukturen erwerben die DaZ-Lernenden innerhalb der *Förderphase* Wortschatz themenbezogen und situiert in sprachliche Handlungen eingebettet. Einzelwortlernen unterstützt den Wortschatzerwerb weniger, weil sich die Bedeutung vieler Wörter erst aus dem Satz- oder Textzusammenhang ergibt. Folgende Aspekte sind beim Wortschatzerwerb lernförderlich:

Nutzen von

- Antonymen wie z. B. Adjektive oder andere Wörter als Gegensatzpaare wie *sauer – süß, sauer – basisch*
- Synonymen wie z. B. *die Apfelsine – die Orange, der Stoff – die Substanz, der Parasit – der Schmarotzer*
- Kollokationen statt einzelner Wörter wie z. B. *eine Strecke zeichnen, eine Strecke laufen*
- Wortfeldern wie z. B. *der Wald – abholzen, das Revier, die Schonung, bewirtschaften usw.*
- Oberbegriffen und Unterbegriffen, z. B. Wortarten wie *Nomen, Verb, Adjektiv*
- Wortfamilien wie z. B. *brennen – abbrennen, verbrennen, das Brennglas, der Brennofen, der Brennpunkt usw.*

Im Grundschulbereich empfiehlt sich für die Ausgestaltung der sprachlichen Förderung ein Mix aus Methoden, wobei viele Wiederholungen, häufiges Vorkommen der Wörter sowie die Verknüpfung mit anderen Aktivitäten, z. B. Diskussionen, Erfolg versprechend erscheinen (vgl. Paetsch & Beck in Hasselhorn u. a. 2018, S. 183).

Insbesondere mit zunehmend einsetzendem Fachunterricht bzw. beim Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe steigen die bildungssprachlichen Anforderungen. Nicht nur DaZ-Lernende benötigen Unterstützung beim Wortschatzerwerb. Auch Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Erstsprache bedürfen einer Förderung im Register der Bildungssprache.

Maik Philipp und Christian Efing (vgl. Hasselhorn u. a. 2018, S. 200 ff) plädieren dafür, der Förderung von Wortschatz und Bildungssprache in der Sekundarstufe mehr Raum zu geben und beides vor allem systematisch zu fördern. Sie beschreiben fünf evidenzbasierte Prinzipien der Förderung von Wortschatz und Bildungssprache:

» **Prinzip 1: Wortbedeutungen direkt vermitteln**

Die semantische Bedeutung der Begriffe wird mittels eindeutiger Definitionen vermittelt. Es hat sich z. B. bewährt, dass diese Begriffsklärung vor dem Lesen oder Schreiben von Texten erfolgt bzw. die gemeinsame Sprachreflexion zur Wortbedeutung angeregt wird.

- » **Prinzip 2: Mehrfachbegegnung in einem sinnvollen Kontext**  
Begriffe müssen ihren Gebrauchswert entfalten können, d. h. sie müssen häufig auftreten und in einem spezifischen Register auch notwendig sein.
- » **Prinzip 3: Wortbedeutungsstrategien vermitteln**  
Hier geht es darum, Strategien nutzen zu lernen, die das selbstständige Klären von Begriffen unterstützen, z. B. das Nutzen von Hinweisen aus dem Kontext oder die morphologische Analyse.
- » **Prinzip 4: Neue Lexeme/Begriffe schreibend weiterverarbeiten**  
Eine explizite Förderung des Schreibwortschatzes führt zu einer besseren Textqualität. Dazu gehört z. B. das Verfassen von Sachtexten, in denen der neue Wortschatz aktiv verwendet wird.
- » **Prinzip 5: Neue Lexeme über extensives Lesen selbstständig erwerben lassen**  
Dieses Vorgehen, bei dem die Bedeutung neuer Lexeme durch Bedeutungserschließungsstrategien erfolgt, bietet sich insbesondere bei den Schülerinnen und Schülern an, die bereits viele Texte mit anspruchsvollerem Wortschatz lesen.

Wortschatzarbeit muss nicht zwingend eine lange Zeit in Anspruch nehmen und gelingt, wenn im Unterricht ganz selbstverständlich stetig Raum für das Nachdenken über Wörter und Formulierungen gewährt wird. Oft genügen schon kleine Übungen, um Wörter zu memorieren, einzusetzen, zu reflektieren und damit immer besser im mentalen Lexikon zu verankern (vgl. Lehmann u. a. 2013).

## FUNDSTELLEN

### Wortschatzarbeit

- Kleinschmidt-Bräutigam, Mascha u. a. (2013): Mit Kindern den Wortschatz entdecken. Handreichung zum (Grund-)Wortschatzlernen. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hg.), Berlin.  
[https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige\\_Sprachbildung/Publikationen\\_sprachbildung/Wortschatz\\_entdecken\\_2013.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige_Sprachbildung/Publikationen_sprachbildung/Wortschatz_entdecken_2013.pdf)
- Lehmann, Astrid / Pilz, Anett / Sarich, Thea (2013): Wortschatzarbeit im Deutschunterricht. Sprachsensibler Fachunterricht. Handreichung zur Wortschatzarbeit in den Jahrgangsstufen 5 bis 10 unter besonderer Berücksichtigung der Fachsprache. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hg.), Berlin.  
[https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige\\_Sprachbildung/Publikationen\\_sprachbildung/sprachsensibler\\_fachunterricht/3\\_Sprachsensibler\\_Fachunterricht-Deutsch.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige_Sprachbildung/Publikationen_sprachbildung/sprachsensibler_fachunterricht/3_Sprachsensibler_Fachunterricht-Deutsch.pdf)
- Müller, Anja: Wortschatzförderung in der Schule.  
[https://www.uni-frankfurt.de/48247158/1\\_-Wortschatzfoerderung-in-der-Schulea.pdf](https://www.uni-frankfurt.de/48247158/1_-Wortschatzfoerderung-in-der-Schulea.pdf)
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2014): Fachbrief Deutsch Grundschule Nr. 1: Wortschatzarbeit. Berlin.  
[https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/fachbriefe\\_berlin/grundschule/Fachbrief\\_Deutsch\\_Grundschule\\_01.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/fachbriefe_berlin/grundschule/Fachbrief_Deutsch_Grundschule_01.pdf)
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München: Effektive Wortschatzförderung.  
[www.inklusion.schule.bayern.de/download/441/effektive\\_wortschatzfoerderung.pdf](http://www.inklusion.schule.bayern.de/download/441/effektive_wortschatzfoerderung.pdf)



## 4.2 GRAMMATISCHE STRUKTUREN ERWERBEN

Der kontinuierliche Ausbau grammatischer Strukturen und der Ausbau eines alltagssprachlichen Wortschatzes sind zwei eng miteinander verknüpfte Bereiche und können nicht losgelöst voneinander entwickelt werden. Dies ist insbesondere zu thematisieren, wenn die Förderung in Deutsch als Zweitsprache einer grammatikalischen Progression folgt, die z. B. die Aneignung von Stolpersteinen mit Blick auf die verschiedenen Herkunftssprachen nicht berücksichtigt.

Ebenso kritisch ist es, die Bereitstellung von Satzstrukturen zeitlich später vorzunehmen, die für das fachliche Lernen jedoch bereits in den ersten Schuljahren in Fächern wie Mathematik oder Sachunterricht bzw. von Beginn des Fachunterrichts an notwendig sind, wie z. B. die Nutzung von „Wenn-Dann“-Formulierungen für die Darstellung kausaler Beziehungen. In einzelnen DaZ-Lehrwerken zeigt sich, dass viele Aufgaben bzw. Übungen ein bereits entwickeltes implizites grammatisches Wissen wie bei den muttersprachlichen Schülerinnen und Schülern voraussetzen. Diese Übungen überprüfen eher bzw. zeigen, was Schülerinnen und Schüler mit geringen Deutschkenntnissen nicht können. Erwähnenswert sind hier beispielsweise Übungen zur Deklination.

Um nicht in der Bearbeitung aller grammatischen Phänomene die Übersicht zu verlieren, scheint es hilfreich zu sein, bei der Planung des Grammatikunterrichtes – wie Neugebauer und Nodari (2012) aus der Perspektive der Didaktik Deutsch als Zweitsprache vorschlagen – drei Hauptthemen zu bezeichnen:

- Verbalbereich
- Satzbau
- Nominalbereich (Fall durch Verb bestimmt / Fall durch Präposition bestimmt)

Dazu bieten sie Fragestellungen mit entsprechenden Beispielen an, zum Verbalbereich folgende (vgl. Neugebauer und Nodari 2012, S.125):

- Wie werden Verben konjugiert?  
*schreiben: ich schreibe, du schreibst ...*  
*lesen: ich lese, du liest ...*  
*ankommen: ich komme an, du kommst an ...*
- Wie werden die drei Stammformen (Indikativ, Präteritum und Partizip II) der Verben gebildet?  
*lachen/lachte/gelacht*  
*essen/aß/gegessen*  
*ankommen/kam an/angekommen*
- Wann wird *sein* und wann *haben* als Hilfsverb verwendet?  
*Ich bin gelaufen/geschwommen/gefahren/angekommen.*  
*Ich habe gerechnet/gespielt/getrunken/geschlafen.*
- Wie werden die Zeitformen verwendet?  
*Sie schreibt Kurzgeschichten. Schon als Jugendliche hat sie das gerne gemacht.*  
*Sie schrieb Kurzgeschichten. Schon als Jugendliche hatte sie das gerne gemacht.*  
*Nächstes Jahr erscheint ihr Buch.*
- ...

Mit diesem Vorschlag kann eine gute Verknüpfung zu den *Curricularen Grundlagen – Deutsch als Zweitsprache* hergestellt werden, geht es hier insbesondere auch um die Verbstellung und die damit verbundenen Satzstrukturen. Die Einteilung in die drei Hauptthemen *Verbalbereich*, *Satzbau*, *Nominalbereich* ermöglicht eine einfache Orientierung zum einen bei der Planung des grammatikalischen Lernens, zum anderen bei der Analyse der Sprachproduktion der Schülerin-

nen und Schüler. Während der *Aufbauphase* zeigt sich anhand der verb- und satzgrammatischen Strukturen der entsprechende Sprachstand.

Im Fachteil *Deutsch des Rahmenlehrplans 1–10* finden sich unter den Wissensbeständen wichtige grammatische Strukturen aufgelistet, die den Niveaustufen zugeordnet sind und damit auch eine altersgemäße Fokussierung auf die grammatische Form ermöglichen, wie zuvor als förderlich beschrieben.

„Grammatikwissen kann (...) aufgebaut werden, wenn eine Auseinandersetzung mit sprachlich Richtigem stattfindet und wenn die Chance besteht, sprachlich Richtiges wiederholt zu hören und selber anzuwenden“ (Neugebauer und Nodari 2012, S. 132).

Am Beispiel der trennbaren Verben wird anschaulich, wie implizites und explizites Lernen miteinander verknüpft werden können. Immer wieder entdecken die Schülerinnen und Schüler auch die trennbaren Verben wie z. B. *einkaufen*. Auch zu den Verben *gehen, fahren, laufen* und *spielen* werden trennbare und nicht trennbare Formen gesammelt und untersucht. Gefallen findet auch bei jüngeren Schülerinnen und Schülern, mithilfe von Modellautos am Beispiel des Verbs *fahren* darzustellen, was die Verben *anfahen, abfahren, vorbeifahren, nachfahren, mitfahren, durchfahren, überfahren, hinfahren, wegfahren, losfahren, vorfahren* und auch *befahren, verfahren, gefahren* bedeuten und in welchem Zusammenhang sie verwendet werden.

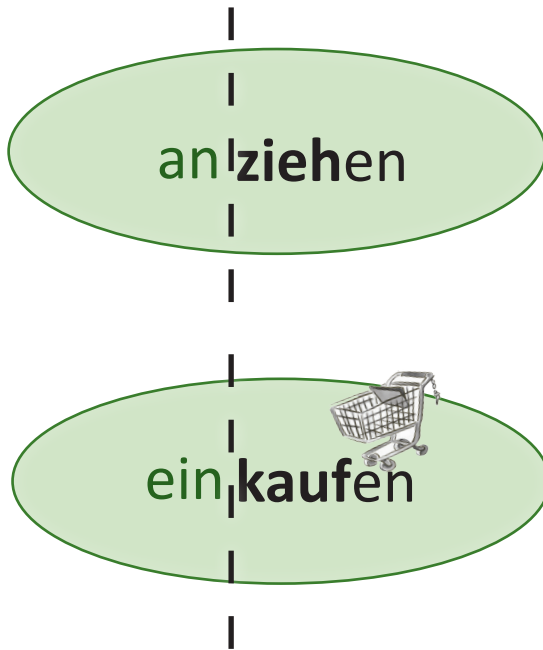
Die Auswahl des Wortschatzes ist eine gemeinsame Aufgabe von Lernenden und Lehrenden. Dieses Entdecken, Sammeln, Ordnen von Wörtern stellt immer wieder eine intensive Zeit mit anspruchsvollen Gesprächen über Wortschatz, Wortbedeutung, aber auch über Rechtschreibung, Sprachgebrauch und Grammatik dar. Mit der systematisch aufgebauten und kontextgebundenen Wortschatzarbeit werden Schülerinnen und Schüler in ihrem Spracherwerb und ihrer Sprachentwicklung unterstützt. Dabei geht es darum, dass nicht Einzelwörter gelernt werden, sondern Formulierungen – in jedem der Sätze hat *fahren* eine andere Bedeutung – aber auch nicht jedes Wort ist wirklich neu.

### Wörtersteckbriefe sammeln

Ein Wörtersteckbrief kann dazu dienen, u. a. die gesammelten Verben als Wortschatz sichtbar zu machen. Die Steckbriefe werden zusammen mit den Schülerinnen und Schülern jeweils in Verbindung mit der Arbeit an Themen oder Projekten erarbeitet. Dazu werden insbesondere Wörter, die die Schülerinnen und Schüler auch in ihren produktiven Wortschatz aufnehmen sollen, ausgewählt. In einem Steckbrief sind alle Informationen enthalten, die zu dem entsprechenden Wort hilfreich sind. Inhalt und Umfang der Informationen auf dem Steckbrief richten sich nach den Sprach- und Lesemöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler. Die einfachsten Verben-Steckbriefe sind Zeichnungen in einem Oval mit Angabe der Grundform des Verbs. Das Oval signalisiert, dass nicht die abgebildeten Personen oder Gegenstände gemeint sind, sondern das, was sie tun bzw. tun können. Wenn die Schülerinnen und Schüler ausreichend lesen können, kann auf die Zeichnung verzichtet werden. Mit zunehmender Erfahrung werden die Wörterkarten zu Wörter-Steckbriefen erweitert. Sobald mit den Schülerinnen und Schülern neue Aspekte erarbeitet werden, werden diese in Beispielsätzen auf der Rückseite der Verbkarte aufgenommen. Die Wörtersteckbriefe werden in einer Klassenkartei gesammelt und können für Spiele genutzt werden. Beispielsweise können Sätze von der Rückseite der Verbkarten vorgelesen werden. Wurde das Verb in dem Satz getrennt? Ja oder nein? So werden alle Verben überprüft. Am Schluss kann ermittelt werden, wie viele Schülerinnen und Schüler richtig getippt haben.

## Steckbriefe für Verben

- Die ovale Form kündigt an, dass es sich um ein Verb handelt.
- Die gestrichelte Linie weist auf ein trennbares Verb; d. h. die Vorsilbe wird im Satz nach hinten geschoben. (Die Verbkarte kann ggf. für Spiele an der gestrichelten Linie zerschnitten werden.)
- Der Wortstamm wird sichtbar durch eine Fettschreibung oder Färbung des Stammmorphems.
- Die verstärkte Linie des Ovals weist auf ein starkes Verb. Das Wort hinter dem Pfeil gibt an, mit welchem Modalverb das Perfekt gebildet wird.



Ich **ziehe** die Jacke **an**.  
 Du **ziehst** den Mantel **an**.  
 Mein Bruder **zieht** das Shirt **an**.  
 ◀ **haben**  
 Ich **habe** die grüne Hose **angezogen**.  
 Wir **haben** Handschuhe **angezogen**.

Ich **kaufe** Brot beim Bäcker **ein**.  
 Du **kaufst** nicht so gern **ein**.  
 Meine Mutter **kauft** im Supermarkt **ein**.  
 ◀ **haben**  
 Ich **habe** gestern Äpfel **eingekauft**.  
**Hast** du Brot **eingekauft**?

## Wörter bilden und nutzen – Frag doch mal die anderen

In verschiedenen Lernsettings, insbesondere in Spielen, in denen Sprachmuster trainiert werden, lernen die Schülerinnen und Schüler auch, Formen von Verben zu erfassen und mehr und mehr richtig anzuwenden. Wie im Kapitel 5 ausführlich vorgestellt wird, bietet es sich an, eine Umfrage durchzuführen. Damit kann an die eigenen Interessen und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler angeknüpft und jede/jeder in ihrer/seiner kulturellen Identität wertgeschätzt werden. Für weitere Übungen der Satzmuster mit trennbaren Verben können Wortkarten zum Inhalt und Ergebnis der Befragung angefertigt werden. In Partner- oder Gruppenarbeit werden Sätze mit den Namenskarten der Schülerinnen und Schüler gelegt. Stimmt der Satz oder stimmt der Satz nicht? Anhand der Übersicht zum Befragungsergebnis können die Sätze überprüft werden.

Amira    setzt    eine Mütze    auf

Gern oder nicht gern?		
Ziehst du gern eine Jacke an? (Zieht ..... gern eine Jacke an?)		
Name	gern	nicht gern
Mia	X	
Lucas		X
Amira	X	
Momo	X	

Eine andere Spielvariante bietet eine Tabelle mit einer Übersicht zu den Wochentagen. Zwei Schülerinnen und Schüler legen zunächst durch Ankreuzen fest, welche Tätigkeiten sie an welchen Wochentagen durchführen. Gemeinsam wird die zum Sieg nötige Anzahl an Treffern festgelegt (z. B. fünf). Dann befragen sich die beiden gegenseitig, ähnlich wie im Spiel *Schiffe versenken*: *Kaufst du am Montag ein? Ja oder nein?* Die Treffer werden eingerahmt. Wer hat als erster fünf Treffer erzielt?

Kaufst du am _____ ein? Ja oder nein?		
Fährst du am _____ weg? Ja oder nein?		
	einkaufen	wegfahren
Montag	X	
Dienstag		X
Mittwoch	X	
Donnerstag	X	
Freitag	X	X
Sonnabend		
Sonntag		X

### 4.3 VERSTEHENDES HÖREN UND LESEN FÖRDERN

Sowohl beim Lesen als auch beim Hören werden Informationen aufgenommen und verarbeitet. Die Herausforderungen, die dabei bewältigt werden müssen, sind ähnlich.

Das verstehende Zuhören und Lesen muss jedoch für alle Lernenden in jedem Fach begleitet werden. Sowohl beim Lesen als auch beim Hören ermöglichen strukturierte Aufträge positive Hör- und Leseerfahrungen (vgl. Neugebauer und Nodari 2012, S. 27).

Für einige Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache stellt das bewusste Heraushören von Lauten und Sprachmelodie und das korrekte Nachsprechen eine besondere Herausforderung dar, weil sich das Lautinventar ihrer Erstsprache stark vom Deutschen unterscheidet. Diese Schülerinnen und Schüler benötigen eine intensive und regelmäßige Schulung der phonologischen Bewusstheit im Rahmen der DaZ-Förderung, z. B. durch Reime, Silbenübungen oder Zungenbrecher.

Für alle Schülerinnen und Schüler ist ein Großteil des Unterrichts davon geprägt, mündliche Informationen auszutauschen und zu verarbeiten. Während beim medienvermittelten Hören Schülerinnen und Schüler besser auf das Hören vorbereitet werden und durch Aufträge gezielt gelenkt werden, ist dies in Situationen, in denen unmittelbar gehört wird, viel seltener. Zum Gelingen des verstehenden Hörens tragen nach Neugebauer und Nodari (2012) folgende Leitgedanken bei:

- das Hören mit Hörzielen begleiten,
- auf sorgfältige Artikulation achten,
- Sprechpausen nach Sinnabschnitten einlegen,
- einfache vollständige Sätze formulieren und auf ein angemessenes Sprechtempo achten,
- sich rückversichern und Aufgabenstellungen wiederholen lassen,
- Pausen beim medienvermittelten Hören einplanen und wiederholtes Hören ermöglichen.

Lindauer u. a. (2017) empfehlen, das Zuhören sollte immer wieder in allen Lernsituationen und Fächern in vier sprachdidaktische Schritte strukturiert werden. Diese vier Schritte sollten explizit benannt werden bzw. symbolisch oder schriftlich für die Schülerinnen und Schüler festgehalten werden:

- » **Schritt 1:** Vorwissen aktivieren, Hörerwartung aufbauen und Inhalt vorstrukturieren (z. B. eigene Fragen zum Thema formulieren, Hörziel klären – Was wollen die Schülerinnen und Schüler erfahren?)
- » **Schritt 2:** Zuhören und Informationen aufnehmen (z. B. in Bezug auf das Hörziel und eigene Fragen Notizen machen, Fragen zum Gehörten notieren)
- » **Schritt 3:** Gehörtes verarbeiten (z. B. Zuhör-Notizen ordnen, bei offenen Fragen nachfragen, Inhalte strukturiert darstellen)
- » **Schritt 4:** Verständnis überprüfen (z. B. sich mit anderen austauschen, Informationen kritisch prüfen)

Die Lektüre eines Buches kann beispielsweise mit einem **Zuhörheft** begleitet werden – auf der Website zum *Lesecurriculum* finden sich dazu mehrere Beispiele. Das Zuhörheft versammelt unterschiedliche Aufgabentypen, die anregen

- gehörte Informationen zu fixieren (z. B. Steckbriefe von vorgestellten Figuren erstellen, Fragen zum Inhalt beantworten),
- mit dem gehörten Text weiterzuarbeiten (z. B. Textstellen bildlich umsetzen),
- den gehörten Text zu reflektieren und zu bewerten (z. B. Schlussfolgerungen ziehen),
- dem gehörten Text identifikatorisch zu begegnen (z. B. den eigenen Standpunkt formulieren und diesen in der Zuhörkonferenz austauschen, sich in eine Person hineinfühlen).

Beim Leseverstehen lassen sich drei Förderschwerpunkte definieren:

- die Förderung basaler Fähigkeiten,
- die Förderung von Strategien,
- Lesen und Schreiben als soziale Praxis.

Die Förderung der basalen Lesefähigkeiten hat zum Ziel, bei den Schülerinnen und Schülern ein flüssiges Dekodieren, ein schnelles Worterkennen und das Satz- bzw. Textverstehen zu fördern. Der Förderung basaler Lesefähigkeiten kommt bis in die Sekundarstufe hinein eine wichtige Rolle zu. Dies ist im *Rahmenlehrplan 1–10, Fachteil Deutsch* verankert worden. Mittlerweile haben sich insbesondere im Grundschulbereich das Partnerlesetraining bzw. das Lesen in Lautlesetandems etabliert und den Stellenwert regelmäßig eingesetzter Lautleseverfahren hervorgehoben. Auch Vielleseverfahren fördern die Ausbildung basaler Lesefähigkeiten. Die Ergebnisse des Lesetrainings können im Portfolio dokumentiert werden. Von diesen Verfahren profitieren insbesondere auch die Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache, hören sie doch auch wiederholt sprachlich vorbildliche Textvorträge. Für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe ist das Training des flüssigen Mitlesens beim Hören von Texten Erfolg versprechend.

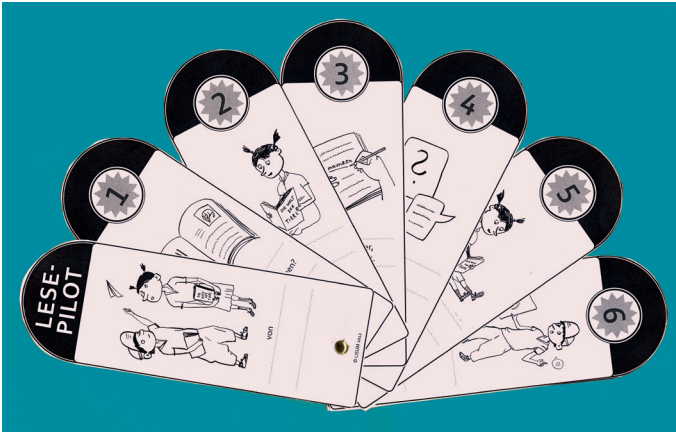
Die Förderung und der Aufbau von Lesestrategien haben zum Ziel, dass die Schülerinnen und Schüler ein Repertoire an verschiedenen Vorgehensweisen aufbauen, um einen Text in Schritten und als Ganzes zu verstehen. Sie lernen, ihre Vorgehensweisen zu reflektieren. Im *Rahmenlehrplan 1–10, Fachteil Deutsch* und auch im *Basiscurriculum Sprachbildung* wird das Lesen und Erschließen von Texten in drei Phasen strukturiert:

Lesestrategien, die genutzt werden können

- vor dem Lesen,
- während des Lesens,
- nach dem Lesen des Textes.

Für die Einführung und Erarbeitung von Lesestrategien bezogen auf diese drei Phasen wurden durch das LISUM Instrumente entwickelt, die von der Schulanfangsphase bis in die Sekundarstufe hinein, oder dem jeweiligen sprachlichen Niveau entsprechend, eingesetzt werden können. Dies sind der *Lesepilot*, der *Leselotse* und der *Lesenavigator*, letzterer in zwei unterschiedlichen

Varianten. Zur Einführung und Nutzung finden sich auf der Website zum Lesecurriculum ausführliche Hinweise, ebenso in diversen Veröffentlichungen des LISUM zur Leseförderung.



Lesepilot



Leselotse



Lesenavigator

Lindauer u. a. (2017) empfehlen wie beim Hörverstehen das Textverstehen in vier Schritte zu strukturieren:

- » **Schritt 1:** Vorwissen aktivieren, Leseerwartung aufbauen, Ziele klären
- » **Schritt 2:** Text bearbeiten, lokale Informationen gewinnen
- » **Schritt 3:** Informationen verarbeiten, Textinhalte verknüpfen
- » **Schritt 4:** Textverständnis als Ganzes überprüfen

Im Fachunterricht ist die Arbeit mit Lesestrategien oder der Bereich der Textentlastung an vielen Stellen unerlässlich, insbesondere wenn die Lernenden nur über geringe Wortschatz- und Lesekenntnisse verfügen. Dabei ist ein ausgewogenes Verhältnis zu finden. Wenn Schülerinnen und Schüler ausschließlich mit vereinfachten Texten arbeiten, sammeln sie keine Erfahrungen mit authentischen Fachtexten. In einem leseförderlichen Fachunterricht sollten Impulse und Aufgaben bei der Arbeit mit Texten vor, während und nach dem Lesen des Textes eingesetzt werden.

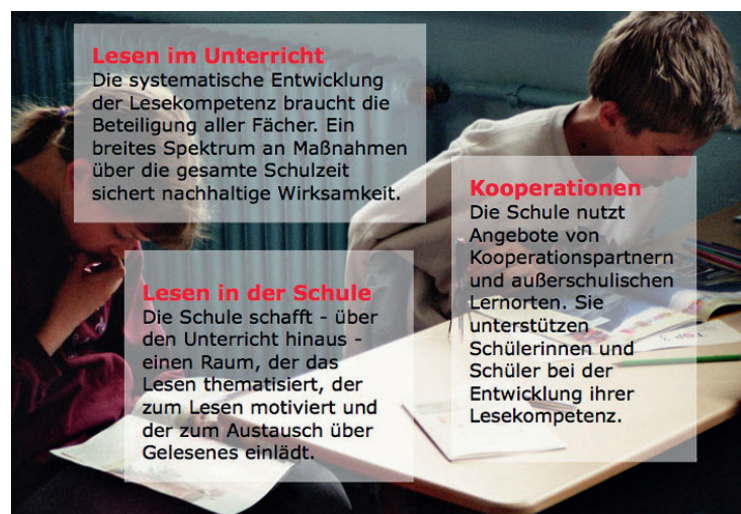
Die systematische Entwicklung der Lesekompetenz braucht die Beteiligung aller Fächer. Ein breites Spektrum an Maßnahmen über die gesamte Schulzeit sichert nachhaltige Wirksamkeit.



## Gut zu wissen

**Zur Unterstützung der Schulen wurde die Website zum *Lesecurriculum* konzipiert und entwickelt. Das Konzept zur systematischen Lesekompetenzentwicklung berücksichtigt drei Bereiche:**

- **Lesen im Unterricht**  
Lesen im Deutschunterricht  
Lesen in allen Fächern
- **Lesen in der Schule**  
Lesekultur  
Eltern  
Schulbibliothek/Mediathek
- **Kooperationen**  
Bibliotheken  
Lesepaten  
Regionale Partner  
Überregionale Partner  
Außerschulische Lernorte



<https://bildungserver.berlin-brandenburg.de/themen/sprachbildung/lesecurriculum>

Für diese drei Bereiche der Leseförderung bietet die Website Ideen, Informationen und Materialien, die zur Entwicklung eines schulinternen Lesecurriculums genutzt werden können.

Mit dem *Lesecurriculum* auf dem Bildungserver Berlin-Brandenburg, entwickelt vom Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, soll die Praxis der Leseerziehung in der Schule systematisch unterstützt und durch erprobte Ideen bereichert werden. Die Website ermöglicht es Lehrkräften der Berliner und Brandenburger Schulen, sich selbst und das Kollegium systematisch zu Fragen der Entwicklung von Lesekompetenz fit zu machen und den Unterricht zu optimieren.

## FUNDSTELLEN

### Hör- und Leseverstehen

- Eder, Katja u. a. (2017): Neunauge – von der Lust am Bild zur Bildung der Sprache. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Hg.), Ludwigsfelde.  
[https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige\\_Sprachbildung/Publikationen\\_sprachbildung/Neunauge\\_Von\\_der\\_Lust\\_am\\_Bild\\_WEB\\_2017\\_06.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige_Sprachbildung/Publikationen_sprachbildung/Neunauge_Von_der_Lust_am_Bild_WEB_2017_06.pdf)
- Hattendorf, Erna u. a. (2013): Auf dem Weg zur „lesenden Schule“. Systematische schulische Leseförderung in den Jahrgangsstufen 5 bis 10. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hg.), Berlin.  
[https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige\\_Sprachbildung/Publikationen\\_sprachbildung/Lesende\\_Schule\\_2013.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige_Sprachbildung/Publikationen_sprachbildung/Lesende_Schule_2013.pdf)
- Hoppe, Irene / Schwenke, Jutta (2013): Auf den Anfang kommt es an. Basale Lesefähigkeiten sicher erwerben. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Hg.), Ludwigsfelde.  
[https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/grundschulportal/publikationen\\_grundschule/auf\\_den\\_anfang\\_kommt\\_es\\_an\\_2013.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/grundschulportal/publikationen_grundschule/auf_den_anfang_kommt_es_an_2013.pdf)
- Lesecurriculum: <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/themen/sprachbildung/lesecurriculum>
- Leubner, Martin u. a. (2010): Initiative zur Lesekompetenzförderung in allen Fächern an Ober- und Gesamtschulen im Land Brandenburg mit dem Schwerpunkt Lesestrategien. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Hg.), Ludwigsfelde.  
[https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/unterrichtsentwicklung/Aufgabenkultur/Initiative\\_Lesekompetenz\\_Korrektur\\_07\\_04\\_2010\\_1.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/unterrichtsentwicklung/Aufgabenkultur/Initiative_Lesekompetenz_Korrektur_07_04_2010_1.pdf)

## 4.4 TEXTKOMPETENZ ERWERBEN

Sprechen und Schreiben werden in der Fachdidaktik unter dem Begriff *Produktion* zusammengefasst und sind auch im *Basiscurriculum Sprachbildung* als Kompetenzbereiche so verortet. Schülerinnen und Schüler, die eine produktive Sprachhandlung realisieren, müssen praktisch gleichzeitig

- Gedanken ordnen,
- Wörter oder Formulierungen situationsangemessen auswählen,
- Sätze und morphologisch korrekte Formen bilden,
- Sätze aufeinander beziehen,
- die eigene Sprachproduktion überprüfen (vgl. Neugebauer und Nodari 2012, S. 62).

Im Mittelpunkt des schulischen Lernens steht in allen Fächern vor allem das monologische Sprechen und Schreiben, das sich – im Gegensatz zum dialogischen Sprechen – nicht einfach beim alltäglichen Gebrauch von Sprache erwerben lässt.

Der Schweizer Professor Claudio Nodari geht im nachfolgenden Beitrag insbesondere auf eine sprachliche Handlung ein, die in allen Schulstufen und Fächern relevant ist: das Beschreiben.

### Beschreiben als sprachliche Handlung in allen Schulstufen und Fächern

Sowohl im *Basiscurriculum Sprachbildung* als auch in vielen Lehrmitteln aller Fächer werden den Lernenden Aufgaben gestellt, in denen sie einen Sachverhalt, einen Vorgang oder ein Objekt mündlich oder schriftlich beschreiben sollen. Dabei wird in der Regel ein mehr oder weniger langer mündlicher oder schriftlicher Text erwartet.



Im Alltag kommt diese Sprachhandlung allerdings selten vor. Bei einer Diebstahlanzeige muss man den gestohlenen Gegenstand ausführlich und differenziert beschreiben, bei der Versicherungsanzeige muss man einen Unfallhergang genau beschreiben, aber sonst sind ausführliche Beschreibungen eher selten anzutreffen. Zwar kommt es vor, dass jemand in einem Gespräch die Hotelanlage der vergangenen Ferien beschreibt. Die Beschreibung ist dann aber meist kurz, wenig differenziert und vor allem Teil einer dialogischen Situation.

Wie schwierig textuelle Beschreibungen zu realisieren sind, zeigen unter anderem skurrile Sätze, die bei den Versicherungen eingehen.

**Bei dem Zusammenstoß wurde ich im hinteren Teil so beschädigt,  
dass ich abgeschleppt werden musste.**

(<http://lustich.de/witze/andere/lustige-versicherungsmeldungen>)

Beschreiben ist eine sprachliche Handlung, die vor allem zu Lernzwecken sinnvoll ist. Die Aufgabe dabei ist, einen Vorgang, einen Sachverhalt oder eine Situation so genau wie möglich zu erfassen und sprachlich festzuhalten, damit das beschriebene Phänomen im Langzeitgedächtnis abgespeichert werden kann. Das Beschreiben ist letztlich eine Lerntechnik für Fachinhalte. Aus diesem Grund kommt der Sprachhandlung Beschreiben im Fachunterricht große Bedeutung zu.

Im *Basiscurriculum Sprachbildung* kommen folgende Kompetenzbeschreibungen vor:

Die Schülerinnen und Schüler können

1. grafische Darstellungen beschreiben und erläutern,
2. Sachverhalte und Abläufe beschreiben,
3. Beobachtungen und Betrachtungen (z. B. Vorgang, Abbildung, Bild, Objekt und Modell) beschreiben und erläutern.

Die entsprechenden sprachlichen Leistungen können von den Lernenden nicht einfach gefordert werden, sie müssen didaktisch angeleitet werden. Für die Förderung der Kompetenzen im Beschreiben können grundsätzlich zwei Herangehensweisen gewählt werden.

Der induktive Förderansatz geht von den bestehenden sprachlichen Fähigkeiten aus. Eine Beschreibung wird zunächst so formuliert, wie es die Lernenden gerade können. Durch Rückmeldungen, Anreicherung von Formulierungen und Strukturierung der Texte erkennen die Lernenden, wie differenziert eine Beschreibung tatsächlich ist. Diese Herangehensweise stammt hauptsächlich aus der Erstsprachdidaktik. Die Lernenden werden dort abgeholt, wo sie stehen, und ihr Text wird so weit überarbeitet, bis er sich den schulischen Erwartungen nähert.

Der deduktive Förderansatz geht dagegen von einem Mustertext aus, der von Anfang an aufzeigt, welche Erwartungen mit der Aufgabenstellung verbunden sind. Durch Variation des Mustertextes und durch den Einsatz einer gegebenen Textstruktur mit vorgegebenen Textbausteinen „bauen“ die Lernenden ihren Text. Dieser Ansatz stammt hauptsächlich aus der Fremdsprachdidaktik.

Beide Ansätze sind legitim und führen zu Lernerfolg. Der Vorteil eines deduktiven Förderansatzes beim Verfassen von mündlichen oder schriftlichen Texten ist der unmittelbare Erfolg. Die Lernenden werden schnell in die Lage versetzt, einen Text zu schreiben bzw. zu sprechen, der in der nächsten Entwicklungszone liegt. Sie erbringen eine erfolgreiche Leistung, auf die sie stolz sein können. Dieses Erlebnis, das durch eine gute Aufgabenstellung ermöglicht wird, wollen die meisten Menschen wiederholen, denn – wie das De Charms bereits in den 70er-Jahren geäußert hat – ist Motivation eine Frage der erlebten (Teil-)Erfolge.

„Gute Aufgaben lösen so etwas wie eine milde Form der Besessenheit aus“ (De Charms 2004).

Lernende wollen das Erfolgserlebnis wiederholen und sind deshalb höchst motiviert, auch gute Sprech- oder Schreibaufgaben immer wieder zu lösen. Die Kompetenz, komplexe Texte zu verstehen bzw. zu produzieren, entwickelt sich somit durch strukturierte Aufgabenstellungen, die von einem Modelltext bzw. von einer gegebenen Textstruktur mit entsprechenden Textbausteinen ausgehen. Aus diesem Grund werden im Folgenden drei Beispiele für den deduktiven Förderansatz dargestellt.

### Umsetzungsbeispiele für den Fachunterricht

Wenn Schülerinnen und Schüler eine Beschreibung eines Objekts, eines Sachverhalts oder eines Vorgangs zum ersten Mal realisieren müssen, lohnt es sich, mit einem Mustertext zu arbeiten. Die Zuhilfenahme von Mustertexten ist im außerschulischen Kontext durchaus gang und gäbe. Wer ein Kündigungsschreiben für eine Versicherung oder einen Lebenslauf schreiben muss, sucht schnell einmal im Internet nach Mustertexten.

Im Unterricht wird der Mustertext genau analysiert:

- Wie viele Abschnitte hat er?
- Was steht in jedem Abschnitt?
- Welche Formulierungen könnten in einem ähnlichen Text wiederverwendet werden?

Der Mustertext muss gut verstanden werden, damit er seine Wirkung als Muster auch ausüben kann. Anschließend erhalten die Schülerinnen und Schüler die Textstruktur mit den Textbausteinen, das Scaffold, mit dem sie in einem ersten Schritt den eigenen Text mündlich entwerfen. Das mündliche Strukturieren und Formulieren eines schriftlichen Textes ist ein wichtiger und durchaus natürlicher Schritt vor dem Schreiben. Die meisten Menschen schreiben längere Texte nicht einfach, indem sie zu schreiben beginnen. In der Regel denken sie über die Formulierungen und die Textstruktur einige Zeit nach. Sie haben meist eine Vorstellung vom Text, bevor sie überhaupt mit dem Schreiben beginnen. Die mündliche Konstruktion eines Textes im Unterricht ist aus diesem Grunde ein sehr wichtiger Schritt. Man könnte diese Unterrichtsphase „die mündliche Schreibstunde“ nennen.

Nach dem Schreiben erhalten die Schülerinnen und Schüler eine Rückmeldung, die sich formal eng an dem Scaffold orientiert.

- a) Ist die Textstruktur durch Abschnitte erkennbar?
- b) Sind die vorgegebenen Textbausteine richtig abgeschrieben worden?
- c) Genügen die Informationen, um sich das Beschriebene vorstellen zu können?

Für die Förderung der schulsprachlichen Kompetenzen sind Diskussionen in der Klasse über die Qualität eines Schülertextes sehr effektiv. Die Schülerinnen und Schüler merken durch die Diskussionsbeiträge, worauf es bei einem schriftlichen Text ankommt, und können diese Einsichten mit der Zeit auch für ihre Texte nutzen. Wenn zudem die Klasse die Benotung bestimmen darf, erhalten die Diskussionen eine höhere Verbindlichkeit und Ernsthaftigkeit, was sich auf der pädagogischen Ebene sehr positiv auswirken kann. Voraussetzung dafür ist jedoch ein entspanntes Klassenklima.

## Ein Tier beschreiben

Die Beschreibung eines Tieres kann in der ersten Klasse mit Hörtexten eingeleitet werden, in denen Lieblingstiere vorgestellt werden (siehe dazu HOPPLA 2, 2010). Diese Beschreibungen sind immer genau gleich aufgebaut.

Mustertext	Anleitung
Mein Lieblingstier ist der Hahn.	Zuerst sagst du, welches Tier es ist.
Er lebt bei den Menschen. Er lebt auf dem Bauernhof.	Dann sagst du, wo es lebt.
Er frisst Körner, Gras und Würmer.	Danach sagst du, was es frisst.
Er wacht am Morgen früh auf. Er kräht: Kikeriki!	Und am Schluss sagst du noch zwei Sachen.

Die Struktur wird mit Farben veranschaulicht und im Unterricht konsequent beibehalten. Beim Einüben der Tiernamen ist Blau die Leitfarbe. Die Wort-Bildkarten mit den Tieren können zum Beispiel blau sein, es kann aber auch nur ein blaues Blatt an der Wandtafel hängen. Die Lehrperson erklärt den Schülerinnen und Schülern die Bedeutung der blauen Farbe mehrmals. Wenn die Lebensorte der Tiere behandelt werden, dann ist Grün die Leitfarbe und so weiter.

Mit der Klasse wird so, ausgehend von den Mustertexten, das sprachliche Material aufgebaut, mit dem die Schülerinnen und Schüler dann ihr Lieblingstier beschreiben können. Sie spielen mit Tiermemorys, sie ordnen Bilder mit Lebensorten bzw. mit verschiedenem Futter den Tieren zu. Wesentlich dabei ist, dass die Schülerinnen und Schüler die Sätze sprechen.

Memory: Das ist ein Löwe. Das sind zwei Löwen.

Lebensorte: Der Löwe lebt frei oder im Zoo.

Futter: Der Löwe frisst andere Tiere.

Besonderheiten: Der Löwe ist stark. Er ist der König der Tiere.  
Er hat lange Krallen und eine große Mähne.

Die Schülerinnen und Schüler zeichnen, modellieren oder basteln ihr Lieblingstier und lernen anschließend die beschreibenden Sätze auswendig sprechen. Selbstverständlich werden den Schülerinnen und Schülern zusätzliche Wörter zur Verfügung gestellt, falls diese für ein bestimmtes Lieblingstier notwendig und bis zu diesem Zeitpunkt nicht vorgekommen sind. Nach vier bis acht Stunden, in denen intensiv am Thema *Lieblingstier* gearbeitet wurde, stellen die Schülerinnen und Schüler ihr Lieblingstier der Klasse vor. An der Wandtafel hängen das gezeichnete Lieblingstier und die vier farbigen Blätter untereinander. Beim Vortragen orientiert sich die Schülerin bzw. der Schüler an den Farbblättern. Die Erfahrung zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler beim Vortragen jeweils das entsprechende farbige Blatt mit einer Hand berühren oder darauf zeigen, obschon darauf nichts zu sehen ist.

Beispiel eines frei gesprochenen Schülervortrags der 1. Klasse:

Mein Lieblingstier ist der Adler.

Er lebt frei hoch in den Bergen oder im Zoo.

Er frisst Mäuse und Schlangen.

Er kann sehr gut fliegen. Er ist der König der Berge.

In höheren Klassen können solche Vorträge auch zuerst geschrieben werden. Wesentlich ist, dass die Schülerinnen und Schüler korrekte Sätze einüben und auswendig sprechen können. Dadurch entwickeln sie korrekte Sprechroutinen und sie bauen implizite Grammatikkenntnisse auf. Wenn eine Schülerin oder ein Schüler die Präpositionalphrase „bei den Menschen“ auswendig sprechen gelernt hat, ist es höchst unwahrscheinlich, dass zu einem späteren Zeitpunkt „bei die Mensche“ gesagt oder geschrieben wird. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln durch das routinierte Sprechen das Sprachgefühl, das Native-Speaker des Deutschen auszeichnet.



*Lovis stellt ihr Lieblingstier vor.*

© Lena Pols



## Ein Bild beschreiben

Bilder können in unterschiedlichen Fächern Gegenstand einer Beschreibung sein:

- Im Kunstunterricht kann ein Bild von einer Künstlerin oder einem Künstler mündlich oder schriftlich beschrieben werden mit dem Ziel, die Komposition des Bildes bzw. die künstlerische Leistung zu erkennen.
- Im Fach Geschichte könnte ein Bild beschrieben werden mit dem Ziel, die Unterschiede zur gegenwärtigen Zeit wahrzunehmen.
- Im Fach Geografie könnte es darum gehen, sich anderer Lebensumstände bewusst zu werden.

Auch die Textsorte Bildbeschreibung kann mit einem Mustertext eingeführt werden. Ab der zweiten Jahrgangsstufe ist es auch möglich, im Klassenverband ein Bild mündlich oder am Beamer schriftlich gemeinsam zu beschreiben. Dabei wird das folgende Scaffold zu Hilfe genommen.

Mustertext	Anleitung
Dieses Bild hat ... gemacht/gemalt/gezeichnet. Das ist ein Bild von einem/einer ... Wahrscheinlich ist das ein Bild von einem/einer ... Das Bild heißt ... und ist von ...	Du sagst, <i>wer das Bild gemacht hat</i> und/oder <i>wie es heißt</i> .
Auf dem Bild ist ein ... Man sieht da einen ... Da ist ein ... zu sehen. Wir sehen da ...	Du sagst, <i>was das Bild darstellt</i> .
Im Vordergrund steht ... Im Hintergrund ist ... Am Rand liegt ... In der Bildmitte hat es ...	Du beschreibst genau, <i>was auf dem Bild zu sehen ist</i> .
Das ist wahrscheinlich ein ... Das ist vermutlich eine ... Das ist scheinbar ein ... Das sieht aus, als ob ... Das sieht aus wie ein ... Es scheint, dass ...	Du sagst, <i>was man vermuten oder annehmen könnte</i> .
Das gefällt mir (nicht), weil ... Dieses Bild beeindruckt mich (nicht), weil ... Das sagt mir etwas/nichts, weil ...	Du sagst, <i>wie dir das Bild gefällt</i> .

*Scaffold zum Beschreiben eines Bildes*

Bei schriftlichen Beschreibungen ist darauf zu achten, dass die fünf Textteile durch Absätze markiert sind. Der Titel zum Text wird jeweils nach dem Schreiben gesetzt.

## Ein Experiment beschreiben

Die Schülerinnen und Schüler haben mit verschiedenen Materialien die Übertragung von Schallwellen erfahren und müssen anschließend ein Experiment beschreiben. Das Scaffold hilft ihnen dabei, den Bericht zu strukturieren und die Fachwörter zu benutzen.

Sequenz 5: Können Geräusche auch in anderen Stoffen wandern?	
Namen: _____	
Bericht zur Station: _____	
Textstruktur/Absätze	Textbausteine
1. Beschreibt, was ihr gemacht habt.	Für dieses Experiment haben wir ... genommen/ gebraucht/benutzt.  Zuerst haben wir ...  Danach/Dann haben wir ... Dabei haben wir aufgepasst, dass ...  Zuletzt haben wir ... Am Schluss haben wir ...
2. Beschreibt, was ihr gehört habt.	Wir haben ein Klingeln/Schlagen/ ... gehört.  Der Ton / Das Geräusch ist/tönt ... laut/leise. angenehm/unangenehm. kurz/lang.  Es tönt wie ...
3. Erklärt, wie das Geräusch zu euren Ohren kommt.	Wir glauben/vermuten, dass ... leitet/überträgt.  Der Ton / Das Geräusch wird von ... über ... zu ... geleitet/übertragen.  Die Schallwellen werden ... geleitet/übertragen.

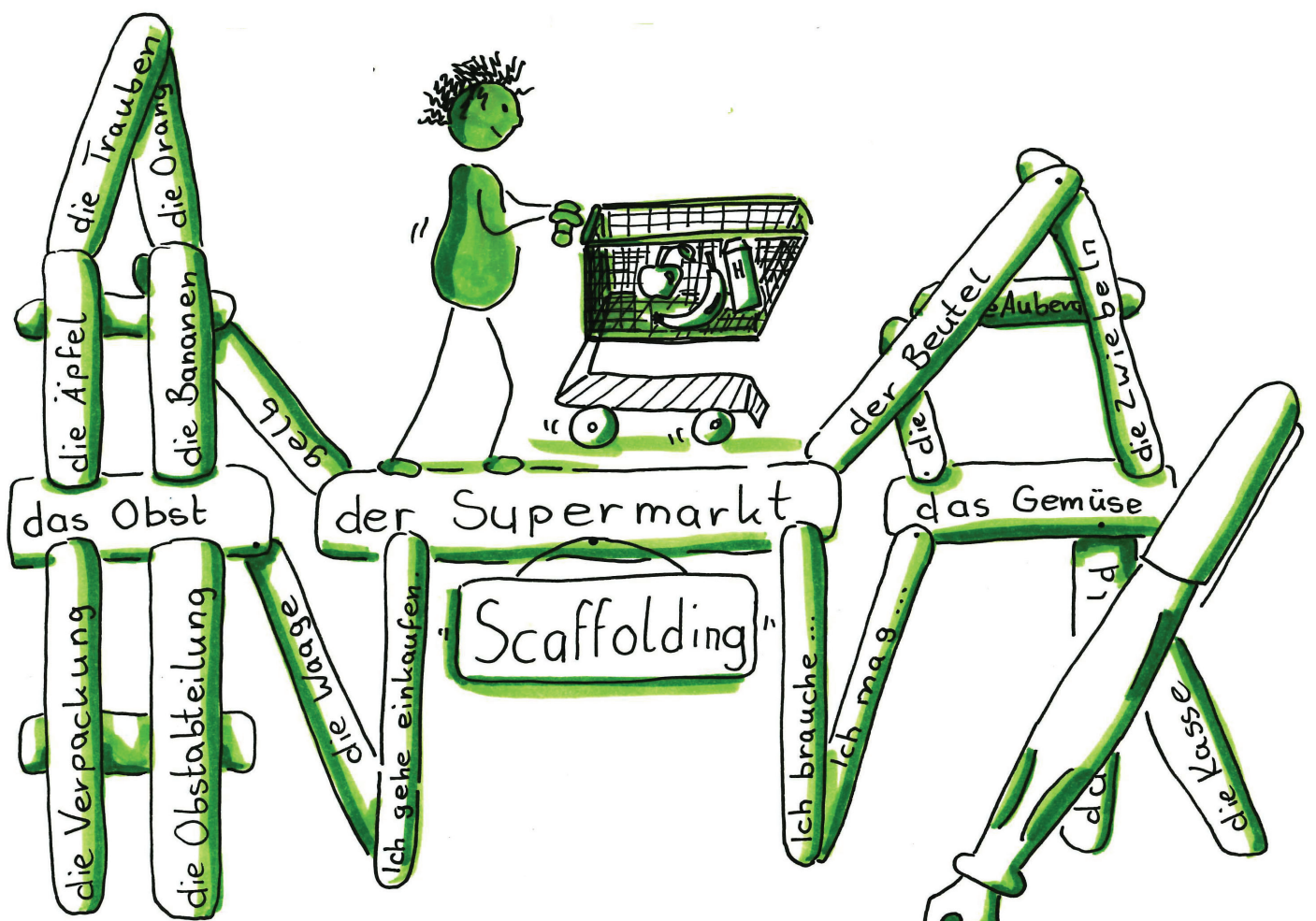
### Scaffold zum Beschreiben eines Experiments

Eine konkrete Umsetzungshilfe für das Vermitteln von Schreibkompetenzen im Unterricht und den Erwerb von Textkompetenz bietet der Ordner *Schreibkompetenzen trainieren von A1 bis B1 – Unterrichtsmaterial für Deutsch als Zweitsprache in der Sekundarstufe I* (Li Hamburg, Februar 2019).

Dieser Ordner setzt bei ganz konkreten alltagsrelevanten Schreibanlässen an und ermöglicht eine systematische Vermittlung von Schreibkompetenzen von Anfang an. In 12 Kapiteln werden Schreibanlässe wie z. B. *Notizen anfertigen, Einladungen schreiben, E-Mails, Postkarten, Briefe schreiben oder Personen beschreiben* so aufbereitet, dass alle gemeinsam an einem Thema arbeiten und sprachlich entsprechend unterschiedlicher Sprachstände auf drei Niveaustufen A1, A2 und B1 die Textarbeit unterstützt wird.

## Quellen

- Bai, G. / Neugebauer, C. / Nodari, C. / Peter, S. (2011): Hoppla 2 – Deutsch für mehrsprachige Kindergruppen (Textbuch, 2 Arbeitshefte, Kommentar, CD-ROM, 2 Ton-CDs). Bern: Schulverlag plus. [www.hoppla.ch](http://www.hoppla.ch)
- Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (Hg.) (2019): Schreibkompetenzen trainieren von A1 bis B1. Unterrichtsmaterial für Deutsch als Zweitsprache in der Sekundarstufe I. Hamburg.
- Bernstein, B. (1973): Ein sozio-linguistischer Ansatz zur Sozialisation. Mit einigen Beiträgen zur Erziehbarkeit. In: Pädagogische Psychologie. Band 1: Entwicklung und Sozialisation. Frankfurt: Fischer Taschenbuch, S. 268.
- Cummins, J. (2008): BICS and CALP – Empirical and theoretical status of the distinction. In: B. Street & N. H. Hornberger (Eds.): Encyclopedia of Language and Education. 2nd Edition. Volume 2: Literacy. New York: Springer Science + Business Media LLC, pp. 71–83.
- De Charms, Richard (2004): Motivation in der Klasse. Münster: Waxmann, Eckhardt, A. G. (2008): Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann.
- Feilke, H. (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. Praxis Deutsch 233, 4–13.
- Gogolin, I. / Lange, I. (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: S. Fürstenau / M. Gomolla (Hg.), Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107–128.
- Gutzmann, M. (2017): Bildungssprache – auch im Fachunterricht. In: Grundschule aktuell 137, Frankfurt a. M.: Grundschulverband e. V., S. 6–8.
- Gutzmann, M. (2013): Verben mit Präfixen verstehen und verwenden. In: Guadatiello, A. / Speck-Hamdan, A.: Bildungssprache / Deutsch als Zweitsprache fördern. Beiträge zur Reform der Grundschule Band 135. Frankfurt a. M.: Grundschulverband e. V., S. 37–42.
- Hasselhorn u. a. (Hg.) (2018): Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Juska-Bacher, B. / Beckert, C. (2015): Bildungssprache am Schulanfang. Theoretische Herausforderungen – empirische Erkenntnisse – Förderperspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Juska-Bacher, B. / Nodari, C. (2014): Fördern statt fordern. Scaffolding als Prinzip der Sprachförderung im Kindergarten. Grundschule aktuell 128, S. 9–11.
- Koch, P. / Oesterreicher, W. (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsverhältnis von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. Romanisches Jahrbuch 36, S. 15–43.
- Kury, Astrid u. a. (2014): Sprachenfreundliche Räume gestalten. Graz: Akademie Graz. <http://glm.uni-graz.at/etc/publications/GPS-Kury-Lanzmaier-Ugri-Schrammel-Leber-2014-Contents.pdf>
- Lehmann, Astrid / Pilz, Anett / Sarich, Thea (2013): Wortschatzarbeit im Deutschunterricht. Sprachsensibler Fachunterricht. Handreichung zur Wortschatzarbeit in den Jahrgangsstufen 5 bis 10 unter besonderer Berücksichtigung der Fachsprache. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hg.), Berlin. [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige\\_Sprachbildung/Publikationen\\_sprachbildung/sprachsensibler\\_fachunterricht/3\\_Sprachsensibler\\_Fachunterricht-Deutsch.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige_Sprachbildung/Publikationen_sprachbildung/sprachsensibler_fachunterricht/3_Sprachsensibler_Fachunterricht-Deutsch.pdf)
- Lindauer, Thomas u. a. (2017): Fachkonzept Integrierte Sprachförderung auf der Kindergarten- und Primarstufe. Bildungsdirektion Kanton Zürich Volksschulamt.
- Neugebauer, C. / Nodari, C. (2012): Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld. Kindergarten bis Sekundarstufe I. Bern: schulverlag plus.
- Portmann-Tselikas, P. / Schmölder-Eibinger, S. (2008): Textkompetenz. In: Fremdsprache Deutsch, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 39, S. 5–16.
- Selimi, Naxhi (2010): Wortschatzarbeit konkret. Eine didaktische Ideenbörse für alle Schulstufen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.



Generatives Schreiben



# 5 Erfolg versprechende Ansätze für gelingende (sprachliche) Bildungsprozesse – sprachförderliche Lernarrangements gestalten

Eine wesentliche Aufgabe und Herausforderung der didaktisch-methodischen Arbeit ist die Begleitung der Lernenden mit Aufgaben, die es ihnen ermöglichen, die für den Schulerfolg notwendigen Sprachkompetenzen auf- und auszubauen (vgl. Neugebauer und Nodari 2012).

Eine erfolgreiche Förderung in Deutsch als Zweitsprache braucht deshalb eine spezifische methodisch-didaktische Aufbereitung des Unterrichts, von der insgesamt alle, auch Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Erstsprache, profitieren können.

Nachfolgend werden drei Erfolg versprechende Ansätze für gelingende sprachliche und fachliche Bildungsprozesse vorgestellt:

- Lernszenarien
- Scaffolding
- Generatives Schreiben

Diese Ansätze bieten Anregungen für die Gestaltung sprachfördernder Lernarrangements und können als Planungshilfe für den DaZ-Unterricht genutzt werden.

## 5.1 LERNSCENARIEN

Lernszenarienarbeit ist eine in allen Fächern vielfältig genutzte Unterrichtsform für die effektive Förderung von Sprachkompetenzen.

Im Mittelpunkt eines Lernszenarios steht ein übergeordnetes Thema. Das kann ein Naturphänomen, ein Kunstwerk, eine Autorin oder ein Autor, eine Frage, ein Material oder etwas anderes sein. Rund um dieses Thema gibt es Aufgaben, die unterschiedliche Interessen und Erfahrungen der Lernenden aufgreifen. Der Schwerpunkt liegt hier auf dem Bereitstellen möglichst vielfältiger Sprachhandlungssituationen (vgl. Hölscher 2016).



*Gewürze auf einem ägyptischen Basar*

Fisch CC BY-SA 2.0

Gezielt werden Aufgaben angeboten, die sich für eine Präsentation anbieten und damit sprachliches Handeln ermöglichen. Die Aufgaben sprechen verschiedene Lernertypen an und sind auf verschiedenen fachlichen und sprachlichen Niveaus lösbar. In Lernszenarien wählen die Schüle-

rinnen und Schüler ihren Kompetenzen und Neigungen entsprechend einen Aspekt des Themas aus, den sie allein, mit einer Partnerin bzw. einem Partner oder in einer Gruppe bearbeiten. Die unterschiedlichen Arbeitsergebnisse werden abschließend in der Kleingruppe oder im Plenum präsentiert. Darüber hinaus ergibt sich auch eine abwechslungsreiche Ausstellung für die Schulöffentlichkeit oder eine Präsentationsmöglichkeit vor einem Publikum außerhalb der Klassengemeinschaft, vor anderen Lerngruppen, auch verschiedener Bildungsetappen, vor Eltern oder Großeltern, auf der Schulhomepage.

Mit der Gestaltung von Lernszenarien wird die Verschiedenheit in heterogenen Lerngruppen als Lernchance genutzt. Durch das Zusammenfügen unterschiedlicher Kompetenzen entwickelt sich ein kommunikatives Lernerlebnis, bei dem alle Schülerinnen und Schüler gemäß ihren individuellen Lern- und Sprachständen profitieren (vgl. Hölscher u. a. 2005, S. 6f).

Für die Planung eines Lernszenarios mit dem Fokus Sprachhandlungsaktivitäten empfiehlt sich folgende Struktur:

1. ein Thema wählen
2. Kompetenzen auswählen und sprachförderliche Schüleraktivitäten planen
3. lexikalische Bereiche auswählen, Wortschatz bereitstellen und im Prozess erweitern
4. Satzstrukturen auswählen, Redemittel bzw. Textbausteine bereitstellen und erweitern

### Ein Lernszenario zum Thema Essen gestalten

Themen wie Einkaufen oder Essen gehören zu den häufig gewählten Inhalten des DaZ-Unterrichts. Das Thema Essen kann für ein Lernszenario präzisiert werden, z. B. *So essen wir, Was wir mögen, Was uns gut tut, Was wir bei einem Marktbesuch für ein gemeinsames Frühstück einkaufen*. In einem Lernszenario können neben anderen Aktivitäten nachfolgend dargestellte Sprachhandlungsaktivitäten geplant werden. Der Bezug zu den Fertigungsbereichen bzw. Differenzierungsmöglichkeiten wird visualisiert.

## FUNDSTELLEN

### Essen in anderen Ländern

- Imhof, Christine (2007): *So essen sie*. Fotoprotokoll von Familien aus 15 Ländern. Ein Erkundungsprojekt rund um das Thema Ernährung. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Amnesty International, Asylgruppe Münster (2014): *Die Welt kocht*. Rezepte von Flüchtlingen. Münster.
- Jugendrotkreuz Kanton St. Gallen (2015): *Gerüchteküche*. Geschichten und Gerüchte aus aller Welt. St. Gallen.

### Hören, Sprechen, Zuhören

Eine Umfrage gestalten:

- Lieblingsessen
- Lieblingsgetränk

### Hören, Sprechen, Zuhören

Ein Rollenspiel gestalten:

- Auf dem Markt einkaufen
- Im Supermarkt einkaufen

### Hören, Sprechen, Zuhören

Zungenbrecher, Reime  
Tischspruch

### Hören, Sprechen, Zuhören

Eine Präsentation vorbereiten:

- Woher kommen die Lebensmittel?
- Länder im Vergleich:  
So ist der Tisch in diesem Land gedeckt

### Hören, Sprechen, Zuhören

Eine Diskussion gestalten:

- Lebensmittel im Überfluss und Hunger auf der Welt
- Sich bewusst entscheiden:  
Von nun an nur noch vegan!

### Hören, Sprechen, Zuhören

Informationen sammeln:

- Dieses Speisegebot befolgen wir
- Was dürfen wir essen, was nicht?

## Lernszenario

### Essen und Trinken hier und anderswo

#### Lesen

Spurensuche:

- Liste mit Waren, Preis und Herkunftsland
- Beschriftung von Waren und auf Verpackungen
- Bezeichnungen von Einrichtungsgegenständen, Verkaufsutensilien

#### Lesen

Sprüche, Gedichte, Werbung,  
Preisschilder

#### Lesen

Sachtext:

- Gesunde Ernährung
- stimmt/  
stimmt nicht-Aufgaben

Schaubild:

- Lebensmittelpyramide

Weltkarte:

- Woher die Lebensmittel kommen

#### Schreiben

Dialog für ein Rollenspiel schreiben

#### Schreiben

- Einkaufsliste erstellen
- Listen ergänzen:  
Obst- und Gemüsesorten
- Checkliste erstellen und ergänzen

#### Schreiben

Rezept schreiben, auch in der Herkunftssprache

#### Wortschatz

- Begriffe für Lebensmittel, Obst, Gemüse, Getränke, Gewürze, Kräuter, Verpackungen, Tischsitten
- Nomen, Verben, Adjektive

#### Sprachstrukturen

- Satzgefüge „wenn – dann“
- Modelltexte und Textbausteine zum Beschreiben eines Rezepts

#### Wortfelder

- essen (schlemmen, knabbern, futtern, speisen ...)
- trinken (schlürfen, saugen, nippen ...)
- Oberbegriffe/Unterbegriffe
- Synonyme/Antonyme

## Wortschatz handelnd erarbeiten

Sollen Schülerinnen und Schüler in der Lage sein, erfolgreich Sätze und Texte zu verstehen und zu bilden, benötigen sie dafür einen umfassenden und vernetzten Wortschatz. Die Lernenden entwickeln ihren Wortschatz hauptsächlich in konkreten Handlungssituationen. Am Anfang der Arbeit an einem neuen Thema steht oft das Sammeln von Wörtern. Wichtig ist dabei das Handeln mit realen Gegenständen, um möglichst viele Sinne anzusprechen. Die Schülerinnen und Schüler können dazu selbst Gegenstände mitbringen oder die Lehrkräfte greifen auf eigene Schätze zurück. Die Gegenstände werden betrachtet, befühlt, benannt, verglichen, geordnet, neu sortiert, Zweck und Funktion geklärt. Dabei erschließt sich die Bedeutung der einzelnen Wörter. Grammatische Kategorien wie Genus, Kasus und Numerus können thematisiert werden, Wörter aufgeschrieben und unterschiedlich geordnet werden, Wörter gelesen und Gegenstände zugeordnet werden, Satzstrukturen geübt und Geschichten erzählt und aufgeschrieben werden.

Werden die Gegenstände in Wortschatzboxen aufbewahrt, „verführen“ diese die Betrachterin oder den Betrachter geradezu zum Hantieren mit den Gegenständen, zum Bestaunen und Besprechen der Entdeckungen mit anderen (s. Abb. S. 91). Die Boxen sind für die Arbeit am Wortschatz vielfältig einsetzbar und ermöglichen bei der gemeinsamen Arbeit an einer Thematik verschiedene differenzierende Aufgabenformate und Übungsformen.

Viele Aufgabenvorschläge sind in Partner- oder Gruppenarbeit umsetzbar, z. B.:

- Gegenstände benennen und richtig einsortieren
- Begriffe vorlesen und Gegenstände zuordnen
- Singularformen aufschreiben, Pluralformen ergänzen
- Wörter nach Oberbegriffen ordnen
- Gegenstände nach Merkmalen ordnen (weich, hart, spitz, rund, lang, kurz ...)
- Sätze zu einem Gegenstand formulieren und aufschreiben
- Rätsel formulieren
- Gegenstände vertauschen und als „Kuckuckseier“ heraussuchen
- einen Lückentext ergänzen mit den passenden Gegenständen, den Text vorlesen, aufschreiben
- eine Geschichte mit ausgewählten Gegenständen erzählen, ggf. auch aufschreiben
- Adjektive zuordnen (z. B. Farben)
- Zusammensetzungen bilden (z. B. himmelblau, tintenblau, hellblau, dunkelblau ...)
- Verben zuordnen
- Wörter nach der Anzahl der Silben in Tabellen ordnen
- Wörter nach dem Genus ordnen, ggf. auch aufschreiben
- Wörter in anderen Sprachen zuordnen
- ein szenisches Spiel entwickeln

Unter Einbeziehung der Aufgabenvorschläge werden Wörter gemeinsam gesucht und gesammelt, wiederholt gesprochen oder gelesen, pantomimisch dargestellt oder in ihrer Bedeutung beschrieben. Es werden verwandte Wörter gesucht, zu Wortfamilien ergänzt und im Satz- oder Textzusammenhang verwendet. Die Wörter werden geordnet und verglichen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede thematisiert, verstärkt auf Besonderheiten geachtet. Scheinbar

spielerisch wird den Schülerinnen und Schülern eine variantenreiche und systematische Wortschatzarbeit ermöglicht, indem sie Wörter bilden, deren Bedeutungsunterschiede erfassen, die Wörter im mentalen Lexikon vernetzen sowie darüber reflektieren. Wortfelder, Wortfamilien, Synonyme, Antonyme, Ober- und Unterbegriffe können gebildet, die Bedeutung von grundlegenden idiomatischen Wendungen erklärt und Sprache(n) verglichen und unterschieden werden (vgl. Selimi 2010).

### Wie wird die Aufgabe durchgeführt?



Wortschatzbox zum Thema Essen

Besonders einprägsam ist das Handeln mit realen Dingen: Gemeinsam werden die Dinge der Wortschatzbox *Essen* (z. B. Plastikbox Anglerbedarf) betrachtet und benannt – auch in den Familiensprachen der Schülerinnen und Schüler – und zu den entsprechenden Begriffen in die Fächer eingeordnet. Das können die Schülerinnen und Schüler in Partner- oder Einzelarbeit wiederholt üben. Zur Selbstkontrolle dient ein Blatt mit den richtigen Bild-Wort-Kombinationen oder ein Foto der richtig gefüllten Box.

Hören			Lesen			Sprechen			Schreiben		
*	**	***	*	**	***	*	**	***	*	**	***

Die Auswahl des Wortschatzes ist eine gemeinsame Aufgabe von Lernenden und Lehrenden. Dieses Entdecken, Sammeln, Ordnen von Wörtern stellt immer wieder eine intensive Zeit mit anspruchsvollen Gesprächen über Wortschatz, Wortbedeutung, aber auch über Rechtschreibung, Sprachgebrauch und Grammatik dar. Mit der systematisch aufgebauten und kontextgebundenen Wortschatzarbeit werden die Zweitsprachlernenden in ihrem Spracherwerb und ihrer Sprachentwicklung unterstützt. Deutlich wird dabei, dass nicht Einzelwörter gelernt werden, sondern Formulierungen – z. B. hat das Wort *sauer* in bestimmten Sätzen eine andere Bedeutung (*Ich bin sauer. Die Zitrone schmeckt sauer. Die Suppe ist sauer geworden*).

Die nachfolgenden Beispiele bilden eine Brücke zum sprachdiagnostischen Ansatz der *Curricularen Grundlagen – Deutsch als Zweitsprache*. Ergebnisse der Profilanalyse bzw. anderer sprachdiagnostischer Instrumente zeigen oftmals unterschiedliche Sprachentwicklungsstände der Schülerinnen und Schüler auf. Ein Erfordernis bzw. eine Herausforderung in sprachlich heterogenen Gruppen stellt bei der Arbeit an einem gemeinsamen Thema die Planung und Einbeziehung von Übungsmöglichkeiten für sprachliche Strukturen auf unterschiedlichem Niveau dar.

### Formulierungen trainieren

Ein weiteres differenziertes Übungsangebot, auch für die Partnerarbeit, kann eine dreispaltige Liste mit Lernwörtern zum (mehrmaligen) Training darstellen (vgl. Neugebauer und Nodari 2012). Die Lehrkräfte wählen auf der Basis von Unterrichtsthemen Wörter und Formulierungen aus, die die Schülerinnen und Schüler mehr und mehr in ihren produktiven Wortschatz aufnehmen sollen. Diese Wörter und Formulierungen werden in Beispielsätze eingebettet, die so formuliert sind, dass ein kurzer zusammenhängender Text entsteht. Die fett markierten Wörter bzw. Formulierungen werden in der dritten Spalte durch Lücken ersetzt. Zum Training wird die

dritte Spalte des Faltblatts nach hinten umgeknickt. Die Schülerinnen und Schüler lesen, sprechen oder hören die vollständigen Sätze immer wieder und versuchen nach und nach, die Sätze in der dritten Spalte aus der Erinnerung zu ergänzen.

Morgens vor Schulbeginn		
Wörter und Formulierungen	Beispielsatz	Für das Training (nicht in die Lücken schreiben)
um ... Uhr aufstehen	Jeden Morgen <b>stehe</b> ich um __ Uhr <b>auf</b> . Am Sonntag <b>stehe</b> ich erst um __ Uhr <b>auf</b> .	Jeden Morgen _____ ich um __ Uhr ____. Am Sonntag _____ ich erst um __ Uhr __ .
frühstücken mögen trinken	Um _____ Uhr <b>frühstücke</b> ich. Ich <b>mag</b> besonders _____. Am liebsten <b>trinke</b> ich morgens _____.	Um _____ Uhr _____ ich. Ich _____ besonders _____. Am liebsten _____ ich morgens _____.
Pausenbrot und Obst einpacken	Ich <b>packe</b> in meine Schultasche Pausenbrot und Obst <b>ein</b> .	Ich _____ in meine Schultasche Pausenbrot und Obst ____ .
von zu Hause losgehen	Um _____ Uhr <b>gehe</b> ich von zu Hause <b>los</b> .	Um _____ Uhr _____ ich von zu Hause ____.

Faltblätter dieser Art können als Lernwortlisten zu den unterschiedlichsten Themen nach und nach erstellt, ggf. auch laminiert werden, und z. B. in einem täglichen Fünfminutentraining wesentlich zur Erweiterung des produktiven Wortschatzes und zum Einüben von Sprachmustern beitragen. Auch hier entscheiden Sprach- und Leseerfahrungen der Schülerinnen und Schüler über Inhalt und Umfang des Faltblattes.



Hören			Lesen			Sprechen			Schreiben		
*	**	***	*	**	***	*	**	***	*	**	***

### Eine Umfrage durchführen: Frag doch mal die anderen

Eine Befragung oder ein Interview durchzuführen wird von den Schülerinnen und Schülern in verschiedenen Fächern gefordert, als Sprachhandlung selbst jedoch noch zu wenig im Unterricht thematisiert bzw. auch geübt. Zu den unterschiedlichsten Themen bietet es sich an, die Schülerinnen und Schüler eine Befragung oder ein Interview mit den Mitschülerinnen und Mitschülern durchführen zu lassen. Damit kann zum einen an die eigenen Interessen und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler angeknüpft werden und alle können in ihrer kulturellen Identität wertgeschätzt werden. Zum anderen werden Sprachmuster wiederholt in authentischen Situationen angewendet, sowohl in der Befragungssituation mit einzelnen Befragten als auch in einer Gesamtauswertung der Klasse. Die Auswertung kann in einer Übersicht, als Tabelle oder Diagramm visualisiert werden, die ggf. auch in anderen Fächern, z. B. im Mathematikunterricht, aufgegriffen werden kann.

## Wie wird die Aufgabe durchgeführt?

Die Schülerinnen und Schüler gehen herum, finden Gesprächspartner, schreiben die Namen auf und kreuzen an, was diese Person jeweils gesagt hat. Es sollen möglichst viele unterschiedliche Personen befragt werden (vgl. Handke 2008).

Magst du Melone?		<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	Name:
Magst du Bohnen?		<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	Name:
Magst du Äpfel?		<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	Name:
Magst du Kuchen?		<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	Name:

Die Interviews können ausgewertet werden, indem die Ergebnisse ausgezählt werden und eine Klassenübersicht erstellt wird: z. B. welches das beliebteste/unbeliebteste Essen/Getränk in der Gruppe ist.

Umfrage zum Essen/Trinken  
(s. Anlage 7.1.1) Zeichnungen  
© NLQ, NiBiS (schulische Nutzung erlaubt)

Hören			Lesen			Sprechen			Schreiben		
*	**	***	*	**	***	*	**	***	*	**	***

Als Varianten können je nach sprachlichem Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler folgende Aufgaben genutzt werden:

→ Die Visualisierungshilfe entfällt.

Magst du Äpfel?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	Name:
Magst du Kuchen?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	Name:
Magst du Spaghetti?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	Name:
Magst du Tomaten?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	Name:

Umfrage zum Essen/Trinken, ohne Visualisierungshilfe (s. Anlage 7.1.2)

→ Es werden unterschiedliche Verben und Satzstrukturen genutzt.


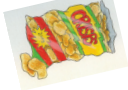


Magst du Tomaten?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	Name:
Isst du gerne Hühnchen?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	Name:
Trinkst du gerne Milch?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	Name:
Kaust du gerne Kaugummi?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	Name:

Umfrage zum Essen/Trinken mit weiteren Verben (s. Anlage 7.1.3)

## Ein Umfrageergebnis vorstellen

### Wie wird die Aufgabe durchgeführt?

Die Schülerinnen und Schüler befragen im Interview mehrere Mitschülerinnen bzw. Mitschüler, bis die Frage drei Mal mit ja beantwortet wurde. Die Interviewerin bzw. der Interviewer trägt die Namen in die Liste ein (vgl. Handke 2008).

Frage	Namen:
Trinkst du gerne Kakao? 	
Magst du Chips? 	
Magst du Zwiebeln? 	
Magst du Kartoffeln? 	

Anschließend notieren die Schülerinnen und Schüler eine oder mehrere Aussagen und stellen ihre Ergebnisse vor, z. B.: *Ahmed, Fatma und Kosovare trinken gerne Kakao.*

*Ergebnisse vorstellen (s. Anlage 7.2.1) Zeichnungen © NLQ, NiBiS (schulische Nutzung erlaubt)*

Hören			Lesen			Sprechen			Schreiben		
*	**	***	*	**	***	*	**	***	*	**	***

Differenzierend können folgende Aufgaben genutzt werden:

- Die Unterstützung durch Bilder entfällt, es können weitere Verben genutzt werden, z. B. *Isst du gerne ...*
- Differenzierte Fragen rund ums Thema Essen stellen, evtl. auch nach anderen Personen (*Mutter, Oma ...*) fragen. Die Satzstrukturen werden durch weitere Verben (*backen, kochen*) und um die Form des Perfekts verändert.

Isst du gerne Kartoffeln?	
Hast du schon einmal Würstchen gegessen?	
Kannst du einen Pfannkuchen backen?	
Kocht deine Mutter Couscous?	

*Ergebnisse vorstellen, differenzierte Satzstrukturen (s. Anlage 7.2.3)*



## Vermutungen äußern und überprüfen

In der Unterrichtskommunikation ist es wichtig, die Schülerinnen und Schüler zu längeren, ausführlicheren Antworten zu ermuntern, ihnen dafür Zeit zu geben und sie somit das erworbene Wissen versprachlichen zu lassen. Hypothesenbildung stellt eine starke Triebkraft für Neugier und Wissensdurst dar und fördert somit Motivation und sprachliches Lernen. Mit Fragen oder Impulsen werden Schülerinnen und Schüler zunächst angeregt, aufgrund von Vorwissen und Vorerfahrungen eine Vermutung zu entwickeln. Sie möchten aber auch wissen bzw. herausfinden, ob es wirklich so ist und nutzen Nachfragemöglichkeiten zum Überprüfen bzw. geben Rückmeldung. Mit der Gestaltung der Umfragen in Verbindung mit dem Aufstellen von Vermutungen sind alle Schülerinnen und Schüler beteiligt und sprachlich handelnd aktiv.

### Wie wird die Aufgabe durchgeführt?

	geschätzte Zahl
Ich mag Salat. 	
Ich mag Nudeln. 	
Ich mag Spiegeleier. 	
Ich mag Saft. 	

Die Schülerinnen und Schüler schätzen, wie viele Personen im Raum den Aussagen zustimmen und schreiben die Anzahl dahinter.

Die Lehrkraft liest die Aussagen nacheinander vor. Die Schülerinnen und Schüler gehen auf eine *Ja-Seite* oder *Nein-Seite* im Klassenraum. Eine Protokollantin oder ein Protokollant zählt die Schülerinnen und Schüler und notiert die Zahlen an der Tafel. Anschließend werden die geschätzten Zahlen verglichen. Die Siegerin bzw. der Sieger im Schätzen wird ermittelt. (vgl. Handke 2008).

*Vermutungen äußern (s. Anlage 7.3.1) Zeichnungen © NLQ, NiBiS (schulische Nutzung erlaubt)*

Hören			Lesen			Sprechen			Schreiben		
*	**	***	*	**	***	*	**	***	*	**	***

Differenzierend können folgende Aufgaben genutzt werden:

- Unterstützende Bilder entfallen. Die Satzstruktur wird um das Verb *trinken* und die Form *lieber als* erweitert.
- Differenzierte Satzstrukturen rund ums Thema *Essen*, auch zu anderen Personen (meine Mutter) werden genutzt und um weitere Verben erweitert.

	Geschätzte Zahl
Meine Mutter kann Brot backen.	
Ich habe heute nicht gefrühstückt.	
Ich esse gerne Süßigkeiten.	
Mein Vater kann kochen.	

*Vermutungen äußern, differenzierte Satzstrukturen (s. Anlage 7.3.3)*

## Wortschatz ordnen



### Wie wird die Aufgabe durchgeführt?

Die Schülerinnen und Schüler sortieren Lebensmittel (Bilder oder Begriffe) nach vorgegebenen Ordnungsmöglichkeiten.

*Taschenleporello:*

*Welche Tiere liefern welche Lebensmittel?*

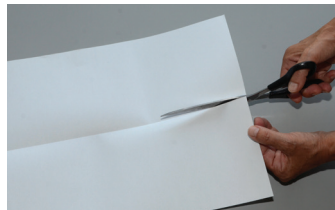
Sie finden auch eigene Sortiermöglichkeiten und stellen diese vor:

- Was ich mag / Was ich nicht mag
- Was gesund ist / Was nicht gesund ist
- Welche Lebensmittel gehören zum Obst / welche zum Gemüse?
- Welche Lebensmittel haben welche Farben?
- Wann wird was gegessen (Zeitpunkt/Anlass der Mahlzeit)?
- Welche Lebensmittel sind Teigwaren, Obst/Gemüse, Milchprodukte, Fleisch/Fisch (Ernährungspyramide)?
- Welche Begriffe haben welche Artikel?

Für das Sortieren kann vor dem Aufschreiben ein Taschenleporello genutzt werden. Die Sortiermöglichkeiten werden vorgestellt, Begriffe für Lebensmittel mit ihrem Artikel aufgezählt.



1. Bilder von Lebensmitteln ausschneiden



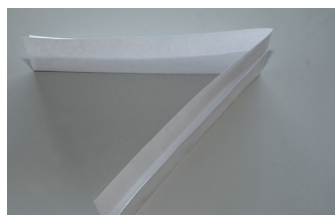
2. Ein A3-Blatt halbieren



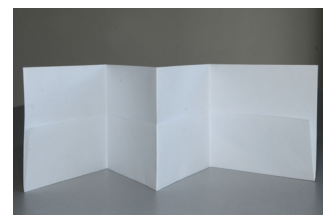
3. Ein Drittel längs hochfalten



4. An den Enden ankleben



5. Streifen in der Mitte falten



6. Seiten zur Mitte falten

*Herstellung eines Taschenleporellos mit vier Taschen*

Hören			Lesen			Sprechen			Schreiben		
*	**	***	*	**	***	*	**	***	*	**	***

## Einen Marktbesuch vorbereiten – Marktbilder erschließen

Ein Marktbesuch und möglicherweise auch das gemeinsame Einkaufen stellen authentische Lernsituationen als Lernen am anderen Ort dar. Eine Einkaufsliste kann vorbereitet werden mit dem Ziel, im Anschluss daran ein gemeinsames Essen zu bereiten. Zur Unterstützung kann im Vorfeld anhand von Marktbildern der Wortschatz erarbeitet werden und bestimmte Satzstrukturen thematisiert und wiederholt gebraucht werden. Die Unterrichtsplanung soll dabei so gestaltet sein, dass sich Schülerinnen und Schüler zunächst kontextbezogen und durchaus auch alltagssprachlich einem Thema nähern können und dann andere sprachliche Mittel erforderlich sind, um genau zu begründen oder zu erklären. Neben den sprachlichen Anforderungen werden auch die fachlichen thematisiert. Während des Marktbesuches können die Schülerinnen und Schüler zeichnen, schreiben oder fotografieren:

- Was gibt es auf dem Markt?
- Woher kommen die Waren?
- Welche Marktgegenstände sind zu sehen?
- Welche Funktion haben die einzelnen Gegenstände auf dem Markt?
- Was kosten die Waren?
- Gibt es für gleiche Waren Unterschiede im Preis?

		
Auberginen	Blumenkohl	Bohnen
		
Gurken	Lauchzwiebeln	Mangold
		
Spinat	Tomaten	Weintrauben

Mit Bild-Wort-Karten kann der Wortschatz erarbeitet werden



Wortkarten können Fotos zugeordnet werden

Hören			Lesen			Sprechen			Schreiben		
*	**	***	*	**	***	*	**	***	*	**	***

### Ein Verkaufsgespräch führen

Zur Vorbereitung des Marktbesuches kann ein Verkaufsgespräch als Rollenspiel eingeübt werden. Der visualisierte Wortschatz kann genutzt werden, um einen Verkaufsdialog zu entwickeln. Im Sinne des Scaffoldings (vgl. Kapitel 5.2.) werden zunächst Textbausteine gesammelt, die beim Üben des Dialogs in Kleingruppen genutzt werden können. Der Dialog kann aufgeschrieben oder gefilmt und reflektiert werden. Entscheidend ist jedoch, dass ein Marktbesuch tatsächlich stattfinden kann und die Schülerinnen und Schüler gestützt auf die sprachliche Vorbereitung selbst auch einkaufen und ihr Erlebnis anderen mitteilen wollen. Wo es örtlich möglich ist, könnte z. B. die Gelegenheit genutzt werden, einen türkischen Marktstand oder Lebensmittelladen zu besuchen und für ein Frühstück einzukaufen z. B. Gemüse, Fladenbrot, Schafskäse und Tee. Daran könnte sich der Vergleich mit einem Basar z. B. in Istanbul anschließen. Oder im Rahmen einer Stadtrallye wäre es möglich, zu erkunden, in welchen Straßen es etwas Türkisches, Arabisches, Polnisches oder Russisches gibt – z. B. welche Geschäfte, Imbissmöglichkeiten, Zeitschriftenangebote, Werbeschilder oder Familiennamen.

## Wie wird die Aufgabe durchgeführt?

Da Verkaufssituationen besonders motivieren, kann der bekannte Wortschatz weiter gefestigt und mit neuen Redemitteln kombiniert werden. Die Verkaufsdialoge bieten viele Differenzierungsmöglichkeiten. So können Verkaufsassistenten die Ware ausgeben, das Geld wechseln oder die Tüten reichen. Der „Hauptverkäufer“ führt das Gespräch mit den Kunden. Geübt werden können u. a. die Pluralbildung, Mengenangaben, Zahlen ...

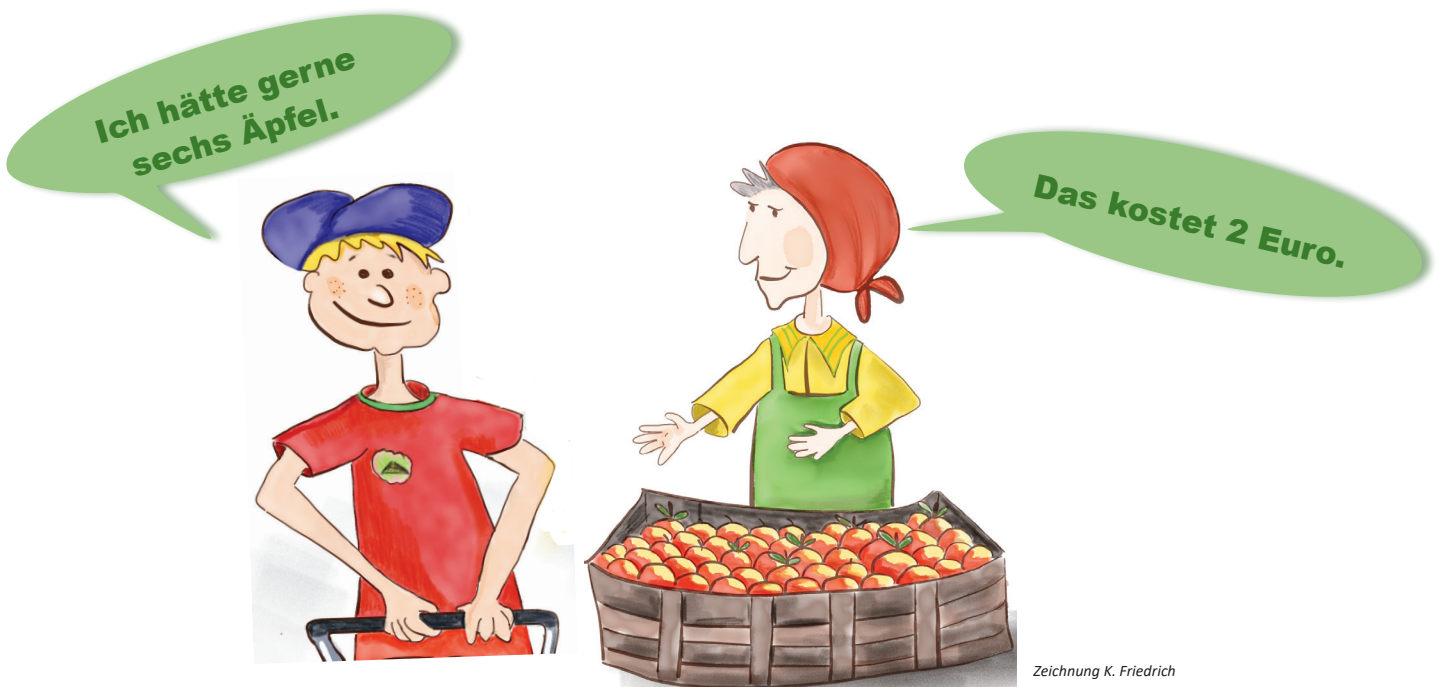
Es werden Redemittel bereitgestellt wie z. B.:

- „Ich hätte gerne ...“
- „Wieviel kostet ...?“
- „Das kostet ...“
- „Noch etwas?“

*Mit einem Kaufmannsladen können Verkaufsdialoge im Rollenspiel geübt werden.*



Hören			Lesen			Sprechen			Schreiben		
*	**	***	*	**	***	*	**	***	*	**	***



Zeichnung K. Friedrich

## 5.2 SCAFFOLDING

Die Aneignung von Fachwissen wird im Wesentlichen durch sprachliches Handeln vollzogen. Sprachliches Handeln findet in der Alltagssprache und der Bildungssprache statt (vgl. *Basiscurriculum Sprachbildung* im Rahmenlehrplan 1–10). Bildungssprache ist gekennzeichnet durch die Präzision ihrer Wortwahl, grammatikalische Richtigkeit und Vollständigkeit sowie die korrekte Verschriftlichung von Texten mit entsprechendem Fachwortschatz. Der Übergang von der Alltagssprache zur Fach- und Bildungssprache muss daher für den Unterricht bewusst geplant und vorbereitet werden.

Insbesondere Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, benötigen im jeweiligen Fachbereich eine gezielte Unterstützung. Diese – auch zeitlich begrenzte – Unterstützung kann mithilfe des Scaffoldings geleistet werden, indem sogenannte sprachliche Baugerüste (Scaffolds) in Form von sprachlichen Mitteln, z. B. Textbausteine oder Redemittel und Hilfen zum Strukturieren von Texten, z. B. Textmuster angeboten werden.

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?

### Sprachliche Baugerüste auf Wort-, Satz- und Textebene schaffen am Thema *Markt*

Am Thema *Markt* könnte folgendermaßen vorgegangen werden:

Zuerst erkunden Schülerinnen und Schüler einen Wochen- und/oder einen Supermarkt. Sie machen Fotos, zeichnen, was ihnen wichtig erscheint und schreiben ab, was sie auf oder in den Märkten lesen. Die Erkundung kann mit Arbeitsaufträgen gesteuert werden, z. B.:

- Fotografiert oder zeichnet unterschiedliche Waren ab.
- Zählt die Marktstände, an denen es Äpfel gibt.
- Notiert drei Sonderangebote im Supermarkt.

Nach der Markt-Erkundung können Wörter gesammelt und geordnet werden. Fachbegriffe werden gemeinsam erarbeitet. Sie leiten sich aus den Umschreibungen und allgemeinsprachlichen Formulierungen der Schülerinnen und Schüler ab. In dieser Phase werden auch die Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler zugelassen. So wird der Fachwortschatz eingeführt. Das Baugerüst entsteht – auf der Wortebene.

Auf dem Wochenmarkt	Gemeinsamkeiten	Im Supermarkt
 <p><b>der</b> Marktstand</p>	 <p>Obst und Gemüse: <b>die</b> Tomate, <b>der</b> Salat, <b>der</b> Pilz ...</p>	 <p><b>der</b> Einkaufswagen</p>
 <p><b>die</b> Balkenwaage</p>	 <p>abwiegen</p>	 <p><b>das</b> Regal</p>
 <p><b>die</b> alte Küchenwaage</p>	 <p><b>die</b> Ware</p>	 <p><b>der</b> Scanner, einscannen</p>
 <p><b>die</b> Händlerin</p>	 <p><b>der</b> Preis</p>	 <p><b>das</b> Kassenband</p>
	 <p>einkaufen, <b>der</b> Einkauf</p>	 <p><b>die</b> elektronische Kasse</p>
	 <p><b>das</b> Sonderangebot</p>	

Der Fachwortschatz wird gemeinsam erarbeitet – das Baugerüst entsteht (Wortschatzkarten s. Anlage 8.1).  
Zeichnungen K. Friedrich



*Marktwaren werden gestaltet und beschriftet – Das Baugerüst wird genutzt.  
 Unterricht von Marion Brehmer, Grundschule an der Geißenweide Berlin © Brehmer*

Wenn die Schülerinnen und Schüler z. B. Zeichnungen oder Modelle von Marktständen oder Marktwaren anfertigen, können sie diese beschriften und das Baugerüst nutzen.

Ziel könnte es schließlich sein, dass die Schülerinnen und Schüler einen Dialog führen und dabei möglichst viele Fachbegriffe verwenden. Damit ein solcher Text entsteht, müssen Satzanfänge erarbeitet und bereitgestellt werden, wie z. B.:

- Hallo ...!
- Warum kaufst du ...?
- Ich mag ...
- Mir gefällt, dass ...
- Meine Eltern achten auf ...
- ...

So wächst das Baugerüst auf der Satz- und Textebene. Dialoge werden erarbeitet, aufgeschrieben und geübt, Sprachmuster wiederholt und gefestigt. Das Baugerüst wird genutzt und dann schrittweise wieder abgebaut. Hilfreich ist die Arbeit mit Modelltexten, die zum einen den Schülerinnen und Schülern eine Anregung bzw. Orientierung bieten, zum anderen aber auch die sprachlichen Anforderungen der jeweiligen Aufgabe bzw. des Textes als Erwartungshorizont transparent machen.





## AUS DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS

### MODELLTEXT

*Regina:* Hallo Renée! Warum kaufst du auf dem Wochenmarkt ein?

*Renée:* Ich mag die Marktstände mit frischem Obst und Gemüse. Kaufst du lieber im Supermarkt?

*Regina:* Ja, ich mag die Ordnung in meinem Supermarkt. Die Waren liegen übersichtlich in Regalen und Abteilungen. Auf dem Markt haben alle Händler von jedem etwas. Das finde ich unübersichtlich.

*Renée:* Mir gefällt, dass an den Marktständen die Waren mit unterschiedlichen Waagen gewogen werden. Der Kartoffelhändler hat noch eine Balkenwaage mit Gewichten. Andere wiegen mit alten Küchenwaagen wie früher meine Uroma.

*Regina:* Im Supermarkt werden meine Tüten mit einer digitalen Waage gewogen. Weil die Preise eingescannt sind, geht es schnell mit der elektronischen Kasse.

*Renée:* Schnell geht es auf dem Wochenmarkt nicht. An jedem Marktstand muss man einzeln bezahlen. Aber mir macht der Einkauf dort sehr viel Spaß.

*Regina:* Ich stehe im Supermarkt nur an einem Kassenband. Wir kaufen gerne Tiefkühlpizza. Gibt es auf dem Wochenmarkt auch Kühltruhen?

*Renée:* Die habe ich auf dem Wochenmarkt noch nicht gesehen. Hier ist alles frisch.

*Regina:* Meine Eltern achten auf Sonderangebote in der Werbung.

*Renée:* Manchmal machen die Markthändler auch Sonderangebote. Dann schreien sie ganz laut.

### Textkompetenz fördern – Scaffolds nutzen

Leisen (S. 135) beschreibt einen sprachsensiblen Fachunterricht wie folgt:

„Der sprachensible Fachunterricht ist durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- Sprachsensibler Fachunterricht akzeptiert, dass Sprache im Fachunterricht ein Thema ist und dass Sprachlernen im Fach untrennbar mit dem Fachlernen verbunden ist.
- Sprachsensibler Fachunterricht pflegt einen bewussten Umgang mit der Sprache. Er versteht Sprache als Medium, das dazu dient, fachliches Lernen nicht durch (vermeidbare) sprachliche Schwierigkeiten zu verstellen.

Die Sprachdidaktik kennt Leitlinien und Prinzipien, die für den sprachsensiblen Fachunterricht konstitutiv sind.

1. Die Lerner werden in fachlich authentische, aber bewältigbare Sprachsituationen (Sprachliche Standardsituationen, Bildungssprachliches Sprachbad) gebracht.
2. Die Sprachanforderungen liegen knapp über dem individuellen Sprachvermögen (Prinzip der kalkulierten Herausforderung).

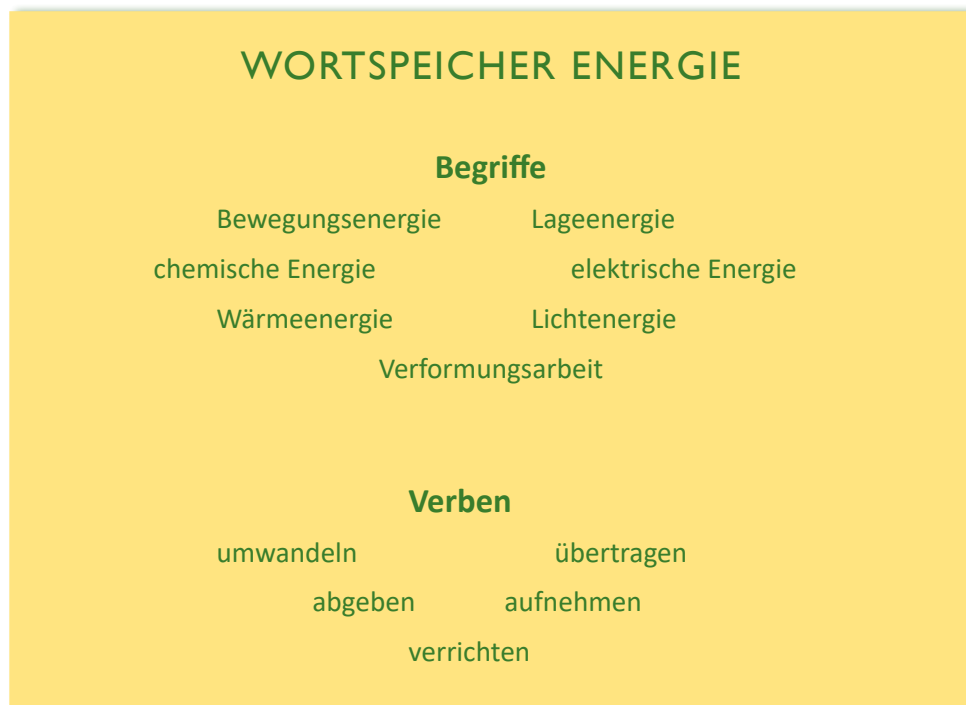
3. Die Lerner erhalten so viele Sprachhilfen, wie sie zum erfolgreichen Bewältigen der Sprachsituationen benötigen (Methoden-Werkzeuge).“

Im Rahmen eines sprachsensiblen Fachunterrichts lernen Schülerinnen und Schüler, sprachliche Standardsituationen des jeweiligen Fachs zu bewältigen. Jeglicher Fachunterricht bietet authentische Lerngelegenheiten für die Förderung der Sprache. Eine durchgängige Sprachbildung in allen Fächern unterstützt und fördert das fachliche Lernen, erfordert jedoch die Berücksichtigung des jeweiligen Fachkonzeptes.

Im Chemieunterricht ist z. B. das Versuchsprotokoll eine relevante Textsorte. Die Strukturierung von Versuchsprotokollen in *Fragestellung, Materialien, Durchführung, Beobachtung sowie Auswertung und Deutung* entspricht fachdidaktischen Modellen zur experimentellen Kompetenz (vgl. Nawrath u. a. 2011, Emden und Sumfleth 2012). Das Versuchsprotokoll hat somit zwei Funktionen. Sein Aufbau folgt einer fachlichen Logik und dient einerseits der Leseorientierung (kommunikative Funktion) und andererseits der Lenkung des Denkens (epistemische Funktion), d. h. der Förderung naturwissenschaftlicher Denk- und Arbeitsweisen und der experimentellen Kompetenz. Anhand der Fragestellung im Versuchsprotokoll können daraus Scaffolds (z. B. in Form einer Checkliste) abgeleitet werden, die sowohl die fachliche Einordnung als auch die sprachliche Formulierung unterstützen.

Fachspezifische Wortschatzarbeit ist Arbeit an den Wörtern und an einzelwortübergreifenden Wendungen bzw. Formulierungen. Im folgenden Beispiel aus dem Physikunterricht sind wichtige Begriffe und Verben zum Thema *Energie* in einem Wortspeicher zusammengefasst.

### Wortfeldarbeit im Physikunterricht



Beschreibe die Energieumwandlungen bei den folgenden Vorgängen.  
 Nutze möglichst viele Begriffe aus dem Wortspeicher!

Alltagssprache	Energieumwandlung mit Fachbegriffen
Beim Autofahren treibt das Benzin das Auto an.	Chemische Energie des Benzins wird in Bewegungsenergie umgewandelt.
Leo fällt ein Glas aus der Hand, das Glas zersplittert.	Die Lageenergie des Glases wird in Bewegungsenergie umgewandelt. Beim Zerschellen wird Verformungsenergie verrichtet.
Beim Bremsen werden die Bremsscheiben des Autos heiß.	Die Bewegungsenergie des Autos wird in Wärmeenergie umgewandelt.
Eine weiße Billardkugel prallt gegen eine schwarze, die weiße bleibt stehen und die schwarze rollt weiter.	Die weiße Kugel gibt Bewegungsenergie ab, die schwarze nimmt diese Energie auf. Oder: Es wird Bewegungsenergie von der weißen Kugel auf die schwarze übertragen.
In der Küche brennt Licht.	In der Lampe wird elektrische Energie in Lichtenergie (und Wärmeenergie) umgewandelt.

Pechstein 2013 in: Both/Pechstein/Siehr 2013, S. 272, ©LISUM

Im naturwissenschaftlichen Unterricht nehmen Protokolle als Textsorte einen zentralen Stellenwert ein. Formulierungshilfen, wie sie im Beispiel *Das Lernplakat für Versuchsprotokolle* (Anhang 8.2) dargestellt sind, unterstützen Schülerinnen und Schüler bei der Erstellung eines Protokolls. Die Übersicht könnte z. B. im Fachraum auf einem Plakat als Scaffold zur Verfügung gestellt werden.

Sprachliche Handlungen wie das *Beschreiben* oder das *Zusammenfassen* sind in fast allen Fächern relevant und sollten über die einzelnen Fächer hinweg koordiniert eingeführt und angewendet werden. An der Ernst-Haeckel-Oberschule in Berlin haben die einzelnen Fachgruppen im Rahmen eines Studientages anhand von Beispielaufgaben fach- und aufgabenspezifische Scaffolds erstellt. Im Anhang 8.3 findet sich ein Beispiel des Fachbereichs Biologie/Chemie zum *Mündlichen Zusammenfassen*.

Für das Verstehen und Umsetzen von Aufgabenstellungen ist eine fächerübergreifende Abstimmung zur Nutzung der Operatoren auf der Grundlage des *Basiscurriculums Sprachbildung* unumgänglich. Gleiche Operatoren erfordern je nach Fach und Inhaltsbereich zum Teil ganz unterschiedliche kognitive und sprachliche Leistungen. So berücksichtigt eine Personenbeschreibung im Deutschunterricht andere Kriterien als eine Reaktionsbeschreibung in Chemie und wiederum ganz andere als die Beschreibung der Machtprozesse beispielsweise im Geschlechterverhältnis. Zu beachten ist dabei die unterschiedliche Bedeutung des Fachwortschatzes in den einzelnen Fächern. So hat z. B. der Begriff *Tiefe* im Geografieunterricht eine andere Bedeutung, wenn es etwa um die *Meerestiefe* geht, als im Literaturunterricht, wenn es metaphorisch um die *Tiefe eines Charakters* geht. Ähnliche Unterscheidungen auf einzelne Fächer bezogen finden sich bei zu nutzenden grammatikalischen Strukturen sowie den sprachlichen Mitteln zur Textverknüpfung.

## FUNDSTELLEN

### Tipps und Anregungen für eine bewusste Wortschatzarbeit und einen sprachsensiblen Fachunterricht

- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hg.) (2013): Sprachsensibler Fachunterricht. Handreichung zur Wortschatzarbeit in den Jahrgangsstufen 5 bis 10 unter besonderer Berücksichtigung der Fachsprache. Berlin.  
<https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/themen/sprachbildung/publikation-sprachsensibler-fach/?L=0>
- Both, Sabine / Pechstein, Oliver / Siehr, Ilona (2013): Wortschatzarbeit im naturwissenschaftlichen Unterricht. Sprachsensibler Fachunterricht. Handreichung zur Wortschatzarbeit in den Jahrgangsstufen 5 bis 10 unter besonderer Berücksichtigung der Fachsprache. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hg.), Berlin.  
[https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige\\_Sprachbildung/Publikationen\\_sprachbildung/sprachsensibler\\_fachunterricht/8\\_Sprachsensibler\\_Fachunterricht-Naturwissenschaften\\_01.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige_Sprachbildung/Publikationen_sprachbildung/sprachsensibler_fachunterricht/8_Sprachsensibler_Fachunterricht-Naturwissenschaften_01.pdf)
- Mercator-Institut (Hg.) (2019): Methodenpool für den sprachsensiblen Unterricht. Köln.  
<https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/publikationen/material-fuer-die-praxis/methodepool/>

### Wechsel der Darstellungsform

Das Nutzen und Präsentieren einer anderen Darstellungsform, z. B. die Schilderung eines Kriminalfalles in einem Brief, motiviert auch ältere Schülerinnen und Schüler im Fachunterricht, sprachliche Gerüste zu nutzen. Dabei stellen sie unter Beweis, dass sie experimentell fundiert Schlussfolgerungen ziehen und argumentieren können.



## AUS DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS

*Ein Unterrichtsbeispiel von Sabine Both, Ernst-Haeckel-Schule Berlin*

### Wer ist der Dieb?

Thema: Stoffeigenschaften

Unterscheidung von Kochsalz, Gips, Puderzucker und Mehl

#### 1. Einstieg in das Thema:

Kontext vorstellen:

Paul aus der Nachbarklasse war letzte Woche im Supermarkt einkaufen. An der Kasse hatte er den Verlust seines Portemonnaies festgestellt. Wo hatte er es verloren? Oder war es ihm gestohlen worden? Gestern Nachmittag wurde das Portemonnaie mit weißen Pulverspuren im Geldfach gefunden. Die Polizei hat vier verdächtige Personen festgenommen: einen Bäcker, einen Maurer, eine Köchin und einen Konditor. Alle vier Verdächtigen hatten an ihrer Arbeitskleidung weiße Pulverspuren. Aber nur eine Person ist der Dieb.

Da das Kriminallabor zurzeit überlastet ist, bittet die Polizei dich, die Analyse zu übernehmen. Schließlich hast du seit diesem Jahr Chemie in der Schule und kennst dich mit Stoffeigenschaften aus.

Aufzeigen des weißen Pulvers in einem Reagenzglas, welches mit „P“ beschriftet ist, Demonstration vier weiterer Reagenzgläser mit weißen Pulvern (mit Kochsalz, Gips, Puderzucker und Mehl)

## 2. Schülerexperimente in Partner- oder Gruppenarbeit

- Löslichkeit im Wasser (mit allen fünf Proben)
- Verhalten beim Erwärmen (ebenfalls mit allen fünf Proben)

## 3. Mündliches Berichten:

Die Schülerinnen und Schüler tragen ihre Ergebnisse zusammen und füllen dabei die Tabelle aus. Nach dem Ausfüllen der letzten Spalte ist die Diebin bzw. der Dieb ermittelt.

	Kochsalz	Gips	Puderzucker	Mehl	„P“
Löslichkeit im Wasser	löst sich im Wasser	bildet mit Wasser eine Aufschlämmung / Suspension, löst sich also nicht	löst sich im Wasser	bildet mit Wasser eine Aufschlämmung / Suspension, löst sich also nicht	?
Verhalten beim Erwärmen	schmilzt ohne zu verkohlen/ bzw. bleibt unverändert	bleibt unverändert	schmilzt und karamellisiert, wird dann braun bis schwarz	wird braun, riecht leicht verbrannt und schmilzt nicht	?

- Bereitstellen von Wortlisten, z. B. Verben in infinitiver und/oder konjugierter Form
- Bereitstellen von Wortkarten mit Fachbegriffen, z. B. Vorderseite mit Fachbegriff, Rückseite mit der Definition
- Bereitstellen von Satzbausteinen, z. B. Satzanfänge, Konnektoren ...

## 4. Erstellen eines Textproduktes:

Schreibe einen Brief an die Polizei, in dem du über dein Untersuchungsergebnis informierst.

*Gehe dabei folgendermaßen vor:*

- Briefkopf mit Anrede
- Wie lautete dein Auftrag?
- Welche Ergebnisse hast du in deinen Versuchen ermittelt?
- Wie lautet deine Schlussfolgerung? (Wer ist die Täterin bzw. der Täter?)
- Briefende mit Schlussformel

## 5.3 GENERATIVES SCHREIBEN

### Mit Texten produktiv umgehen – eigene Texte generieren

Ein gezielter Input mithilfe sprachlicher Handlungen, Texte oder Übungen sollte für alle Schülerinnen und Schüler attraktiv und verständlich sein. Gute Texte der Kinderliteratur bieten die Möglichkeit, komplexe Sachverhalte in einfacher und zugleich ästhetisch attraktiver Weise zu vermitteln. Viele Gedichte bieten einen Input, der das sprachliche Lernen sowohl in Bezug auf das Textsortenwissen als auch in Bezug auf den Erwerb grammatischer Formen unterstützt. Das generative Schreiben kann eines der Grundprinzipien für den Deutschunterricht in sprachlich heterogenen Klassen darstellen (vgl. Belke 2007). Nach Belke ermöglicht das generative Schreiben eine implizite Sprachförderung der Zweitsprachlerinnen und -ler im Rahmen des Deutschunterrichts, ohne die muttersprachlich deutschen Schülerinnen und Schüler zu vernachlässigen.

Beim generativen Schreiben produzieren Schülerinnen und Schüler eigene Texte auf der Basis vorgegebener Textmuster. Der Basistext, oftmals ein lyrischer Text, wird durch das Austauschen einzelner Elemente so variiert, dass neue Texte entstehen. Dabei wird der Wortschatz erweitert und grammatische Strukturen werden gefestigt. Die Möglichkeit, auf diese Weise richtige Texte schreiben zu können, trägt dazu bei, Fossilierungen zu vermeiden oder aufzubrechen und den bewussten, normorientierten Umgang mit der Schriftsprache zu fördern. Gerlind Belke hat in ihrer Veröffentlichung attraktive Textvorlagen zum generativen Schreiben ausgewählt, u. a. *Ein arbeitsreicher Tag* von Hans Manz.

Wie im Kapitel 4.4 (Nodari: Textkompetenz erwerben) ausgeführt, tragen sowohl das Schreiben mit Unterstützung des Scaffoldings als auch das generative Schreiben dazu bei, dass Schülerinnen und Schüler Texte produzieren können, wie sie es ohne Unterstützung nicht vermocht hätten. Zweitsprachenlernende verfügen anfänglich nur über wenige lexikalische und grammatische Kenntnisse, sodass für jegliches Schreiben auf Deutsch entsprechend kleinschrittige Schreibhilfen, z. B. themenzentrierter Wortschatz, Satzmuster, Textaufbauhilfen, Modelltexte zur Verfügung gestellt werden müssen. Die Schülerinnen und Schüler schreiben auf Basis dieser Texte eigene Texte mit neuem, gemeinsam gesammeltem Wortschatz. Die Textauswahl richtet sich insbesondere nach grammatischen Phänomenen. Das Übernehmen grammatischer Strukturen im Kontext des neuen Wortschatzes ermöglicht die persönliche Textproduktion in sprachlich korrekter Form.

Lyrische Texte sind für das generative Schreiben besonders geeignet. Sie sind aufgrund ihrer Kürze überschaubar und bieten meist einen leichten Zugang zum Textverständnis. Rhythmus und Reim stellen zusätzliche Hilfen für das Nachsprechen der Texte dar. In der Textneuproduktion verbindet sich kreatives Schreiben mit impliziter grammatischer Übung und ermöglicht sprachliches Lernen mit Erfolg.

Folgendes Vorgehen wird für das generative Schreiben von Texten vorgeschlagen:

- Vorstellen des Originaltextes
- wiederholtes Sprechen, Lesen, ggf. Auswendiglernen
- gemeinsames Wörtersammeln (Substitution)
- Wörter einsetzen, weitere Veränderungsmöglichkeiten suchen und umsetzen
- Schreiben eines eigenen Textes
- Präsentieren der Texte

Auf der Suche nach Potenzialen in Texten entdeckt man in vielen Gedichtsammlungen oder Fabelsammlungen Texte, die für das generative Schreiben genutzt werden können. An drei Beispielen wird das Prinzip des generativen Schreibens verdeutlicht.

## Farbadjektive

Dem Thema Farbe haben sich Autorinnen und Autoren wie Frantz Wittkamp, Doris Runge und Frederik Vahle gewidmet und Gedichte dazu verfasst. Angesprochen werden durch die Inhalte sowohl jüngere als auch ältere Lernende. Neben dem Genuss des Lesens bietet sich z. B. das generative Schreiben an – Schülerinnen und Schüler können die Farbnamen durch eigene „Kompositionen“ ersetzen oder ein Parallelgedicht schreiben. Die Schülerinnen und Schüler können den Text generieren, indem sie die Namen der Farben variieren (z. B. durch Rosa, Lila, Hellblau) oder andere Namen von Personen, Orten, Tieren, Pflanzen oder anderen Dingen einsetzen. Der Wortschatz kann zuvor gemeinsam gesammelt und als Bild- bzw. Wortkarten bereitgestellt werden.

man kann sich  
ins blau verlieben  
vielleicht sollte man  
jeden satz  
mit blau beginnen  
blau wie himmel  
blau wie see  
blau wie altes löschpapier  
blauäugig

© Doris Runge 2017  
Die weitere Verwendung ist  
beim Verlag zu erfragen.

### Die Farben

Vom Himmel das Blau,  
von den Mäusen das Grau,  
von Tomaten das Rot,  
und das Braune vom Brot,  
grüne Wiesen dabei  
und das Gelbe vom Ei.

© Fredrik Vahle 2012

Dieser Mann und die Frau,  
wie glücklich sie sind.  
Er ist gelb, sie ist blau,  
aber grün ist ihr Kind.

© Frantz Wittkamp 2011

Das sprachlich lernförderliche Potenzial solcher Aufgaben zielt darauf ab, besonders prototypische, häufige Wörter und Formulierungen wiederholt zu generieren und die Wörter zu diktieren oder – wenn möglich – selbst aufzuschreiben. Solche Übungen auf der Wortebene können neben der Erweiterung und Verankerung von Wortschatz – auch zunehmend von Fachwortschatz – insbesondere basale Schreibfertigkeiten fördern. Indem solche Übungen häufig eingesetzt und bedeutsamer Wortschatz vielfältig wiederholt wird, können die Schülerinnen und Schüler diese Wörter immer schneller abrufen und auch korrekt(er) aufschreiben.

## Trennbare Verben

Im Text von Wolfgang Buschmann kann mit den Schülerinnen und Schülern nicht nur das trennbare Verb *ausziehen* entdeckt werden. Besonderheiten wie die Anordnung des Schriftbildes, Zeilensprung, Reim und Wiederholung von ähnlichen Verszeilen lassen das Gedicht als lyrischen Text besonders wirken.

Steht  
ein großer  
Bär vorm  
Haus.

Zieht den ersten **Mantel** *aus*.

Zieht den zweiten **Mantel** *aus*.

Zieht den dritten **Mantel** *aus*.

Zieht den vierten **Mantel** *aus*.

Zieht den fünften **Mantel** *aus*.

Zieht den sechsten **Mantel** *aus*.

Zieht den siebten **Mantel** *aus*.

Zieht den achten **Mantel** *aus*.

Zieht den neunten **Mantel**

*aus*. Zieht den zehnten **Mantel**

*aus*. Zieht den elften **Mantel** *aus*.

Zieht den zwölften **Mantel** *aus*.

Zieht den dreizehnten **Mantel** *aus*.

Zieht den vierzehnten **Mantel** *aus*.

Zieht den fünf-

zehnten **Mantel**

**aus**. – Wer kommt raus?

Nein, nicht eine Maus, fünfzehn Mäuse.

© Wolfgang Buschmann in Gelberg 2011, S.38

Auch wenn das Verb *ausziehen* als grammatisches Phänomen in diesem Text trennbare Verben in den Fokus rückt und durch die häufige Wiederholung „ins Ohr“ gehen kann, bietet der Text noch weitere Möglichkeiten, grammatische Strukturen bewusst zu machen.

Was könnte im Text ersetzt werden?

- *Wer steht vor dem Haus? Ein Elefant? Ein Riese?*
- Kann das Verb ersetzt werden? *Er zieht etwas an, nicht aus. Wer kommt an? statt Wer kommt raus? Er wirft etwas rein, holt etwas raus, gießt etwas aus ...*
- Welche Kleidungsstücke, wie viele?
  - *die erste Jacke, die zehnte Jacke, das erste Mäntelchen, den ersten Schafspelz ...*
  - *die grüne Hose, die blaue Hose, die lila Hose, den hellen Pulli, den dunklen Pulli ...*
  - *die karierte Jacke, die gestreifte Jacke, die Jacke mit Streifen, die gepunktete Jacke, die Jacke mit Punkten ...*

Werden abschließend die verschiedenen Texte präsentiert, bekommen die Schülerinnen und Schüler durch die Wiederholung und die sprachliche Variation der Texte sprachliche Strukturen (Deklinationen, Konjugationen, Satzmuster) „ins Ohr“ und prägen sich neue Wörter wie z. B. auch trennbare Verben ein.



## Partizip Perfekt

Im Gedicht *Ein arbeitsreicher Tag* von Hans Manz wird ein ganz normaler Tagesablauf mit Verben im Partizip Perfekt zusammengefasst. Nach dem mehrmaligen Lesen des Textes und Wiedergeben erster Eindrücke wird die Aufmerksamkeit auf die markierten Wörter gelenkt. Die besondere Form der Verben wird untersucht und der grammatische Sachverhalt thematisiert. Die entsprechenden Infinitivformen werden gesucht und die Merkmale für die Bildung des Partizips Perfekt dargestellt. Anknüpfend an die persönlichen Erfahrungen können die Schülerinnen und Schüler den Text umformulieren, als Tagesablauf im Präsens oder in der Aufzählung der Tätigkeiten im Infinitiv. Dazu wird eine Wörtersammlung (s. Kasten) zum Schreiben des eigenen Textes gemeinsam erstellt. Nach dem Muster des Textes von Hans Manz werden eigene Texte geschrieben (vgl. Belke 2007). Im Rahmen der Präsentation der persönlichen Texte können Fragen wie: *Was unterscheidet die beiden Texte? Was ist ähnlich? Wie ist der eigene Tagesablauf?* thematisiert werden.

### Ein arbeitsreicher Tag

#### Gespielt.

Der Mutter **geholfen**.

#### Nachgedacht.

#### Gespielt.

Der Mutter viel **erzählt**.

Dem Vater Fragen **gestellt**.

Mit der Schwester **gezankt**.

#### Herumgetollt.

Den nächsten Tag **geplant**.

© Hans Manz 2000

### Wörtersammlung zum Schreiben des eigenen Textes

- aufgestanden, aufgewacht, aus dem Bett gesprungen ...
- in die Schule gegangen, zum Bus gerannt ...
- Spaß gehabt, Geschichten geschrieben ...
- in Mathe geschwitzt, mich gelangweilt ...
- Fußball gespielt, haushoch gewonnen ...
- zu spät nach Hause gekommen, Ärger gekriegt ...
- Hausaufgaben gemacht, Malfolgen geübt ...
- mit meinem Bruder gespielt, Zimmer aufgeräumt ...
- spät eingeschlafen, von Noten geträumt ...

Generatives Schreiben fördert implizites sprachliches Lernen. Vorgegebene Textstrukturen können für eigene Ausdrucksbedürfnisse, auch in Form des kreativen Schreibens genutzt werden. Dabei wird der systematische Erwerb des Wortschatzes unterstützt. Durch entdeckendes Lernen können grammatische Regeln und rechtschreibliche Phänomene erfasst sowie literarische und sprachliche Strukturen reflektiert werden.

Sowohl in der Grundschule als auch in der Sekundarstufe sind die beiden Formen des generativen Schreibens nutzbar:

- das Ersetzen sprachlicher Elemente wie Wörter oder Satzglieder, z. B. Nominalflexion (Substitution)
- das Umformulieren bei gleichbleibender Bedeutung und mit dem gleichen Wortmaterial, z. B. Aktiv-Passivtransformation (Transformation)

Diese Formen lassen sich in der Sekundarstufe nicht nur bei Gedichten und kürzeren Prosatexten wie Fabeln nutzen, sondern sollten auch beim Umgang mit Fachtexten und mit Ganzschriften im Literaturunterricht eingesetzt werden. Zum Beispiel kann eine Ich-Erzählung als Er- oder Sie-Geschichte umgeschrieben werden oder ein Quellentext im Geschichtsunterricht aus der Perspektive einer historischen Figur dargestellt werden. Dabei werden Nomen durch die entsprechenden Prowörter ersetzt, die Deklination von Nominalgruppen fokussiert. In Textzusammenfassungen, z. B. bei Inhaltsangaben oder Darstellung eines Lösungsweges, werden Inhalte durch Nominalisierungen, Nutzung komplexer Genitivattribute oder Nebensatzkonstruktionen transformiert.

## Quellen

- Belke, Gerlind (2007): Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht in mehrsprachigen Lerngruppen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Belke, Gerlind (Hg.) (2007): Mit Sprache(n) spielen. Kinderreime, Gedichte und Geschichten für Kinder zum Mitmachen und Selbermachen. Textsammlung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Both, Sabine / Pechstein, Oliver / Siehr, Ilona (2013): Wortschatzarbeit im naturwissenschaftlichen Unterricht. Sprachsensibler Fachunterricht. Handreichung zur Wortschatzarbeit in den Jahrgangsstufen 5 bis 10 unter besonderer Berücksichtigung der Fachsprache. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hg.), Berlin. [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige\\_Sprachbildung/Publicationen\\_sprachbildung/sprachsensibler\\_fachunterricht/8\\_Sprachsensibler\\_Fachunterricht-Naturwissenschaften\\_01.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige_Sprachbildung/Publicationen_sprachbildung/sprachsensibler_fachunterricht/8_Sprachsensibler_Fachunterricht-Naturwissenschaften_01.pdf)
- Gelberg, Hans-Joachim (Hg.) (2011): Wo kommen die Worte her? Neue Gedichte für Kinder und Erwachsene. Weinheim: Beltz & Gelberg.
- Gibbons, Pauline (2002): Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. Heinemann Educ Books.
- Gutzmann, Marion (2009): Blickpunkt Schreibaufgabe. Das Schreiben von Texten als lernbaren Prozess gestalten. In: Grundschulunterricht Deutsch 4/2009.
- Gutzmann, Marion (2013): Verben mit Präfixen verstehen und verwenden. In: Guadatiello, A. / Speck-Hamdan, A.: Bildungssprache / Deutsch als Zweitsprache fördern. Beiträge zur Reform der Grundschule Band 135. Frankfurt a. M.: Grundschulverband e.V., S. 37-42.
- Handke, Ulrike (2008): Mehr Erfolg im Unterricht. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Hölscher, Petra u. a. (2005): Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien. Kernfragen zum Spracherwerb. Oberursel: Finken.
- Hölscher, Petra (2010): Lesen als Erlebnis – Textszenarien. Kinder entdecken Literatur auf neuen Wegen. Oberursel: Finken.
- Leisen, Josef (2015): Fachlernen und Sprachlernen! MNU HEFT 2015-03 online abrufbar <http://www.josefleisen.de/downloads/sprachbildung/01%20Fachlernen%20und%20Sprachlernen%20-%20MNU%202015.pdf>
- Neugebauer, Claudia / Nodari, Claudio (2012): Förderung der Schulsprache in allen Fächern – Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld – Kindergarten bis Sekundarstufe I. Bern: Schulverlag plus AG.
- Pieler, Mechthild (2008): Sprachlernen in den Fächern. Fachbrief Sprachförderung/Deutsch als Zweitsprache. [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/fachbriefe\\_berlin/sprachfoerderung/fachbrief\\_sprachfoerderung\\_daz\\_01.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/fachbriefe_berlin/sprachfoerderung/fachbrief_sprachfoerderung_daz_01.pdf)
- Selimi, Naxhi (2010): Wortschatzarbeit konkret. Eine didaktische Ideenbörse für alle Schulstufen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Vahle, Fredrik (2012): Ich und du und der Drache Fu. Geschichten und Gedichte. Weinheim und Basel: Beltz & Gelberg.
- Wittkamp, Frantz (2011): Alphabetbuch. Lüdinghausen.

# 6 Abbildungen

**Zeichnungen** Andrea Hartmann (alle grünen Zeichnungen),

Katja Friedrich (S. 59, 73, 99, 101, Anlage 6, Anlage 8.1),

© Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ). Niedersächsischer Bildungsserver (schulische Nutzung erlaubt)(S. 42, 93-95, Anlage 1 [Zeichnung der Klasse], Anlage 2 [Zeichnung der Klasse], Anlage 7.1.1, Anlage 7.2.1, Anlage 7.3.1)

**Fotos** Christa Penserot (S. 23, 45, 52 unten, 56, 58 rechts, 96, 102); Regina Pols (S. 47, 52 oben, 53, 58 links, 82, 91, 97 ); Lehrkräfte, die in den Bildunterschriften der Handreichung genannt werden, sowie Internetquellen:

S. 35: Trompete: <https://svgsilh.com/de/image/37676.html>, CC0. Zugriff am 31.12.2018

S. 35: Landkarte: Rowanwindwhistler (2016): Grenzveränderungen Polens zwischen 1937 und 1947. Verfügbar unter: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:FronterasDePolonia19201947\\_de.svg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:FronterasDePolonia19201947_de.svg), CC BY-SA 4.0

S. 87: Gewürze: Martin Fisch (2007): Gewürze ägyptischer Bazar. Verfügbar unter: <https://www.flickr.com/photos/marfis75/2145194044>, CC BY-SA 2.0

S. 98: Marktstand: <https://pixnio.com/free-images/2017/07/28/2017-07-28-07-44-17.jpg>, CC0

S. 99: Kaufmannsladen: <https://pixabay.com/de/kaufladen-kaufmannsladen-einkaufen-858929/>, CC0. Zugriff am 31.12.2018

**Verwendete Lizenzen mit den verbindlichen Lizenztexten:**

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.0/de/>

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>




# 7






## Anlagen































- 1 Gesprächsleitfaden für die Arbeit mit dem Sprachbiografischen Fragebogen
- 2 Sprachbiografischer Fragebogen
- 3 Checkliste zur Aufnahme neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler
- 4 Vorlagen für Sprachensteckbriefe**
  - 4.1 Sprachensteckbrief Vorderseite
  - 4.2 Sprachensteckbrief Rückseite (Jg. 1-2)
  - 4.3 Sprachensteckbrief Rückseite (Jg. 3-4)
  - 4.4 Sprachensteckbrief Rückseite (Jg. 5-6)
- 5 Kopiervorlage Filmstreifen
- 6 Zupfblumenspiel
- 7 Lernszenario Essen/Trinken**
  - 7.1.1 Umfrage, Niveau mit visuellen Hilfen
  - 7.1.2 Umfrage, Niveau ohne Visualisierungshilfen
  - 7.1.3 Umfrage, Niveau mit weiteren Verben
    - 7.2.1 Ergebnisse vorstellen, Niveau mit visuellen Hilfen
    - 7.2.2 Ergebnisse vorstellen, Niveau ohne Visualisierungshilfen
    - 7.2.3 Ergebnisse vorstellen, Niveau mit differenzierten Satzstrukturen
  - 7.3.1 Vermutungen, Niveau mit visuellen Hilfen
  - 7.3.2 Vermutungen, Niveau ohne Visualisierungshilfen
  - 7.3.3 Vermutungen, Niveau mit differenzierten Satzstrukturen
- 8 Scaffolds**
  - 8.1 Wortschatzkarten zum Thema Markt
  - 8.2 Lernplakat für Versuchsprotokolle
  - 8.3 Arbeitsauftrag zum Operator *Mündliches Zusammenfassen*

## Gesprächsleitfaden für die Arbeit mit dem Sprachbiografischen Fragebogen

Das Aufnahmegespräch kann zum einen zur Erfassung schulisch relevanter Daten und zum anderen zur Erstellung einer Sprach- und Lernerbiografie durchgeführt und für die weitere Dokumentation genutzt werden. Im Ergebnis des Gesprächs können Empfehlungen zur Beschulung bzw. zur Sprachförderung abgeleitet werden. Der Gesprächsleitfaden strukturiert das Aufnahmegespräch. Die einzelnen Rubriken bzw. Stichpunkte des Leitfadens können alters- und situationsbezogen entsprechend formuliert und den Sprachkenntnissen der zukünftigen Schülerinnen und Schüler angepasst werden. Sind die Deutschkenntnisse der Beteiligten nicht ausreichend, können u. a. Visualisierungen, eine weitere Sprache, z. B. Englisch oder Französisch, oder Übersetzungshilfen bzw. -dienste genutzt werden. Soweit möglich, soll der Sprachbiografische Fragebogen von den zukünftigen Schülerinnen und Schülern selbst ergänzt bzw. im gemeinsamen Gespräch erarbeitet werden. Dabei kann die *Profilanalyse* (vgl. Curriculare Grundlagen Deutsch als Zweitsprache) genutzt werden. Der Sprachbiografische Fragebogen dient der individuellen Lerndokumentation, z. B. in einem Portfolio. Die Notizen im Verlauf des Gesprächs bieten der Lehrkraft eine Basisinformation zur persönlichen Beratung der Schülerin bzw. des Schülers hinsichtlich der weiteren Schullaufbahn sowie zum kollegialen Austausch innerhalb des Kollegiums im Hinblick auf die Einschätzung, Begleitung und Dokumentation des Spracherwerbsprozesses.

Persönliche Angaben	Beobachtungsschwerpunkte
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Stifthaltung</li> <li>– Nutzung von Druckschrift/Schreibschrift</li> <li>– Schreibgeläufigkeit</li> <li>– ohne/mit Schriftspracherwerb</li> <li>– Schriftspracherwerb in welcher Sprache / in welchem Schriftsystem</li> <li>– Entwicklungsstufen bzw. Phasen des Schriftspracherwerbs</li> <li>– Verhältnis Kontaktzeit und (Zweit-)Spracherwerb</li> <li>– Kontaktperson/Daten</li> </ul>
	<b>Notizen</b>
<b>Vorname, Name</b> 	
<b>Geburtsland</b>	
<b>Alter/Geburtsdatum</b>	
<b>Jahr des Zuzugs nach Deutschland</b> 	
<b>Adresse/Kontakt</b> 	

<b>Lerner-/Schulbiografie</b> 	<b>Beobachtungsschwerpunkte</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– schulische Vorerfahrungen / Schulbesuch</li> <li>– Dauer des bisherigen Schulbesuchs</li> <li>– Zeugnisse/Abschlüsse</li> <li>– Sprachenlernen in der Schule</li> <li>– Fächerpräferenzen</li> <li>– Interessen</li> </ul>
<b>Notizen</b>	
Schulbesuch/ Ausbildung in einem anderen Land 	
Schulbesuch / Ausbildung in Deutschland 	
Erlernen der deutschen Sprache 	
Erlernen von Fremdsprachen 	
Interessen/Lieblingsfächer	

<b>Sprachbiografie</b> 	<b>Beobachtungsschwerpunkte</b> – Sprachkontakte / sprachliche Praxis im persönlichen und schulischen Umfeld – Kompetenzerwerb im Bereich Deutsch / im Bereich andere Sprachen – Zertifikate/Abschlüsse				
<b>Notizen</b>					
So spreche ich meistens 					
Sprachen in meiner Klasse 					
Lieblingssprache 					
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 					

## Einschätzung der Sprachkompetenz Deutsch: Auswertung des Aufnahmegesprächs

Name der Schülerin / des Schülers: .....

Das Gespräch wurde **vollständig/überwiegend/gar nicht** auf Deutsch geführt.

(Nicht Zutreffendes bitte streichen)

Die Schülerin / der Schüler verfügt über folgende Voraussetzungen bzw. über folgenden Sprachentwicklungsstand:

- Sprachkenntnisse im Erwerb der deutschen Sprache sind gering oder kaum vorhanden, eine Verständigung ist äußerst schwierig.
- Die Schülerin / der Schüler wurde im Herkunftsland **nicht alphabetisiert** und benötigt einen **Lehrgang zur Alphabetisierung**.
- Die Schülerin / der Schüler wurde **in einer anderen Schriftsprache alphabetisiert** und benötigt eine **Einführung in das Schriftsystem**.

*Empfehlung:*

- Eine Erstalphabetisierung und der Aufbau sowie eine intensive Förderung der allgemeinsprachlichen Strukturen (Basisphase) sind erforderlich.
- Eine intensive Förderung der allgemeinsprachlichen Strukturen (Basisphase) ist erforderlich.

Die Schülerin / der Schüler verfügt über folgende Voraussetzungen bzw. über folgenden Sprachentwicklungsstand:

- Sprachkenntnisse im Erwerb der deutschen Sprache sind in gewissem Umfang vorhanden, eine Verständigung ist möglich.
- Die Schülerin / der Schüler absolviert einen schriftlichen Test, der das Niveau der Deutschkenntnisse differenziert zeigt.

Ergebnis des schriftlichen Tests:

*Empfehlung:*

- Niveau A1:** Eine intensive Förderung der allgemeinsprachlichen Strukturen (Basisphase) ist erforderlich.
- Niveau A2+:** Der Aufbau und Ausbau bildungssprachlicher Strukturen ist Schwerpunkt der Förderung. Die Teilnahme am Unterricht einer Regelklasse mit Unterstützung für den weiteren Spracherwerb wird empfohlen.






Datum:


Unterschrift:





# 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/Kontakt 	Ich wohne in _____ _____ _____









Mein 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:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Checkliste zur Aufnahme neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler

### Datenaufnahme

- Stammbblatt für die Schülerakte (Meldebestätigung usw. kopieren)
- Allergien/Krankheiten (evtl. ärztliches Attest einfordern)
- Informationen zur bisherigen Schullaufbahn (evtl. Zeugnisse kopieren) /  
Ermitteln des Sprachstandes und Zuordnung zu einer Lernergruppe (A0/A1 oder A2/B1)

### Informationen aushändigen und erläutern

- Schulbescheinigung (zum Erwerb einer Schülermonatskarte u. ä.)
- Stundenplan (mit Stunden- und Pausenzeiten)
- Termine (Elternsprechtag, Feiertage, Ferien, Praktika ...)
- Kontaktdaten der Schule (u. a. Sprechzeiten der Lehrkräfte/Schulsozialarbeiter\*innen)
- Schulordnung (unterschreiben lassen)
- Entschuldigungsformulare bei Krankheit (zweisprachig)
- Liste mit Unterrichtsmaterial und ISBN-Nummern der zu beschaffenden Lehrbücher
- evtl. Info-Broschüre zum Bildungspaket (auch auf Russisch/Türkisch)
- Hinweise zur Schulpflicht und zum Fach Sport
- Fotoerlaubnis erfragen und unterschreiben lassen

### Erster Schultag

- kleiner Willkommensgruß
- gegenseitiges Begrüßen und Kennenlernen / Namensschilder herstellen
- Ämter verteilen
- Regeln in der Schule besprechen
- Schulbegehung: wichtige Orte/Personen

S E R A C H E N

Das Material wurde von Beate Janzen (Allegro-Grundschule, Berlin) auf der Grundlage des Sprachen-Steckbriefs des LISUM Berlin (2003) entwickelt.

S T E U V B R - E E

Das sind meine Lieblingswörter in

Mama

Papa

Ich



Klasse

Das sind meine Lieblingswörter in

Das sind meine Lieblingswörter in

Die Sprache meiner Mutter ist \_\_\_\_\_  
Die Sprache meines Vaters ist \_\_\_\_\_  
Ich spreche meistens \_\_\_\_\_  
Ich denke in \_\_\_\_\_  
Ich träume in \_\_\_\_\_  
Mit meiner Familie spreche ich \_\_\_\_\_  
Mit meinen Freunden spreche ich \_\_\_\_\_

Diese Sprachen sprechen wir in der Klasse:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Das sind meine Lieblingswörter in

Das sind meine  
**Lieblingswörter**  
in meiner Hauptsprache/  
in meinen Hauptsprachen:

Das sind meine  
**Lieblingswörter**  
in anderen Sprachen:



Die Sprache meiner Mutter ist \_\_\_\_\_.

Die Sprache meines Vaters ist \_\_\_\_\_.

Diese Sprache(n) spreche ich hauptsächlich: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, weil \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Mit meiner Familie spreche ich \_\_\_\_\_.

Mit meinen Freunden spreche ich \_\_\_\_\_.

In dieser Sprache denke ich: \_\_\_\_\_

In dieser Sprache träume ich: \_\_\_\_\_

Diese Sprachen werden von Kindern meiner Klasse gesprochen:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

In meinem Haus werden folgende Sprachen gesprochen:

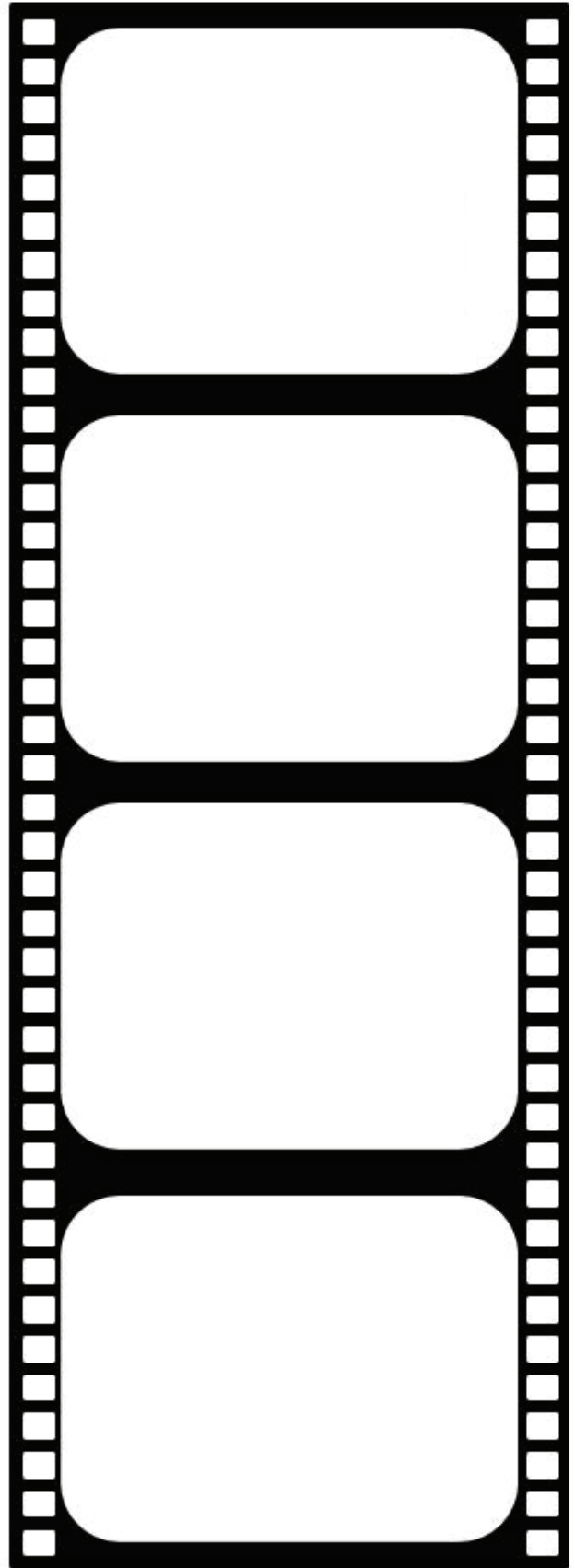
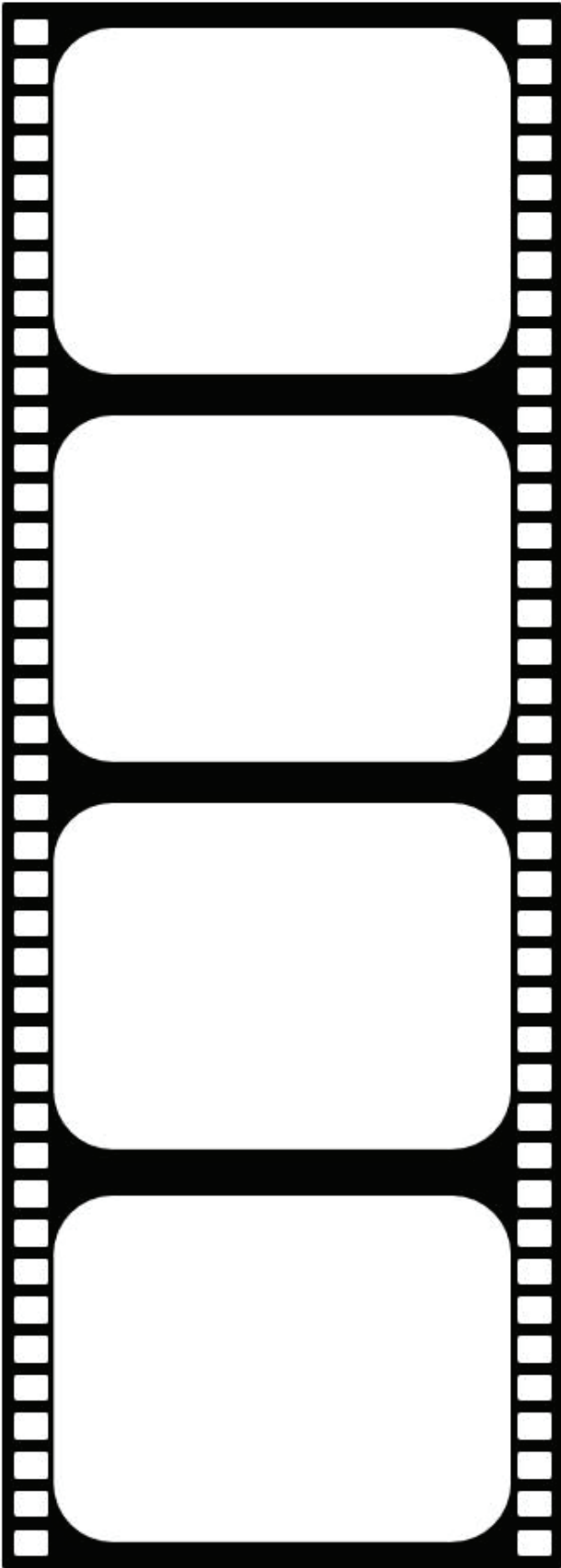
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

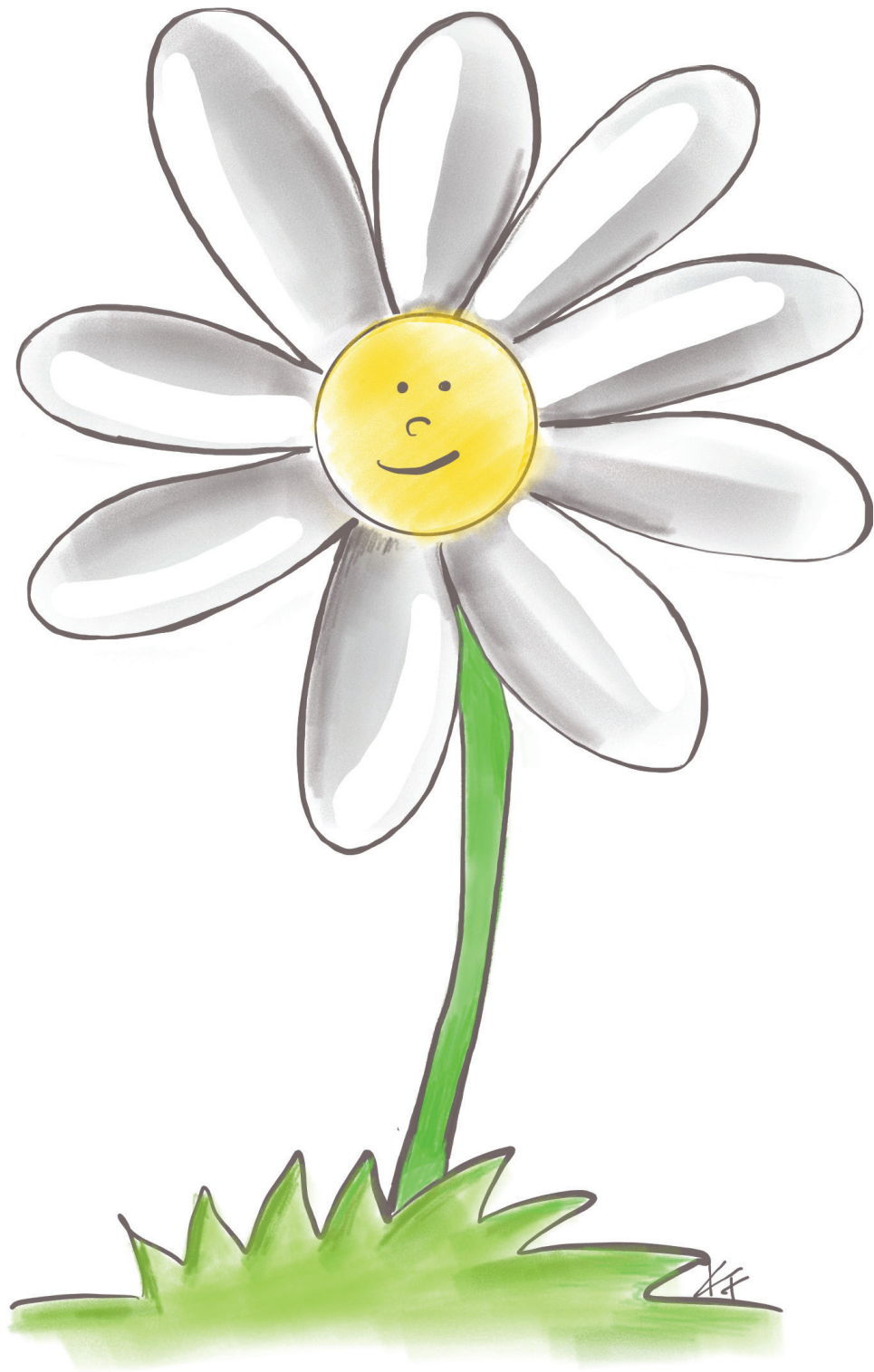
Diese Sprache(n) kenne ich von einer Reise: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Ich finde, diese Sprache klingt am schönsten: \_\_\_\_\_







Frage möglichst viele Personen in deiner Klasse:

Magst du Melone?		<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	Name:
Magst du Bohnen?		<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	Name:
Magst du Äpfel?		<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	Name:
Magst du Kuchen?		<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	Name:
Magst du Nudeln?		<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	Name:
Magst du Tomaten?		<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	Name:
Magst du Hamburger?		<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	Name:
Magst du Kakao?		<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	Name:
Magst du Orangensaft?		<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	Name:
Magst du Bananen?		<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	Name:

**Frage möglichst viele Personen in deiner Klasse:**

Magst du Kiwis?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	Name:
Magst du Pizza?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	Name:
Magst du Äpfel?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	Name:
Magst du Kuchen?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	Name:
Magst du Spaghetti?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	Name:
Magst du Tomaten?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	Name:
Magst du Hühnchen?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	Name:
Magst du Milch?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	Name:
Magst du Kaugummi?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	Name:
Magst du Bananen?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	Name:
Magst du Eis?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	Name:
Magst du Gemüse?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	Name:
Magst du Tee?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	Name:
Magst du Wasser?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	Name:
Magst du Gurken?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	Name:
Magst du Kartoffeln?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	Name:

Frage möglichst viele Personen in deiner Klasse:

Magst du Kiwis?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	Name:
Isst du gerne Pizza?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	Name:
Magst du Äpfel?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	Name:
Liebst du Kuchen?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	Name:
Isst du Spaghetti?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	Name:
Magst du Tomaten?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	Name:
Isst du gerne Hühnchen?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	Name:
Trinkst du gerne Milch?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	Name:
Kaust du gerne Kaugummi?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	Name:
Isst du gerne Bananen?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	Name:
Liebst du Eis?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	Name:
Magst du Gemüse?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	Name:
Trinkst du gerne Tee?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	Name:
Trinkst du gerne Wasser?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	Name:
Isst du gerne Gurken?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	Name:
Magst du Kartoffeln?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	Name:

Finde jemanden, der/die ...

Finde zu jeder Frage drei Personen, die mit *ja* antworten.

Frage	Name
Trinkst du gerne Kakao? 	
Magst du Chips? 	
Magst du Zwiebeln? 	
Magst du Kartoffeln? 	
Magst du Bananen? 	
Magst du Äpfel? 	
Magst du Eis? 	
Trinkst du gerne Limonade? 	
Trinkst du gerne Orangensaft? 	
Magst du Zucchini? 	

Finde jemanden, der/die ...

Finde zu jeder Frage drei Personen, die mit *ja* antworten.

Frage	Name
Trinkst du gerne Kakao?	
Magst du Chips?	
Magst du Zwiebeln?	
Magst du Kartoffeln?	
Magst du Bananen?	
Magst du Äpfel?	
Magst du Eis?	
Trinkst du gerne Limonade?	
Trinkst du gerne Orangensaft?	
Magst du Zucchini?	

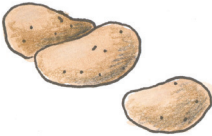

## Finde jemanden, der/die ...

Finde zu jeder Frage drei Personen, die mit *ja* antworten.

Frage	Name
Trinkst du gerne Tee?	
Hast du schon einmal Gummibärchen gegessen?	
Magst du Kaugummi?	
Isst du gerne Kartoffeln?	
Hast du schon einmal Würstchen gegessen?	
Kannst du einen Pfannkuchen backen?	
Hast du schon einmal einen Kuchen gebacken?	
Hast du schon einmal Hühnchen mit Reis gegessen?	
Trinkst du gerne Apfelsaft?	
Magst du Zucchini?	

## Kakao oder Saft ?

Schätze, wie viele Personen im Raum *ja* sagen.

		geschätzte Zahl
<input type="checkbox"/> Ich mag Nudeln.		
<input type="checkbox"/> Ich mag Kartoffeln.		
<input type="checkbox"/> Ich mag Kakao.		
<input type="checkbox"/> Ich mag Saft.		
<input type="checkbox"/> Ich mag Salat.		



## Kakao oder Saft?

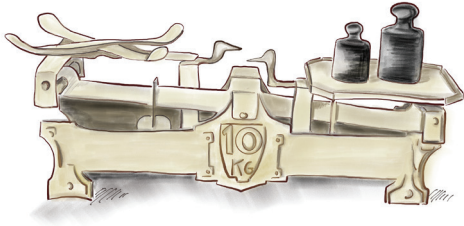
Schätze, wie viele Personen im Raum *ja* sagen.

	geschätzte Zahl
<input type="checkbox"/> Ich mag Pizza.	
<input type="checkbox"/> Ich mag Nudeln lieber als Reis.	
<input type="checkbox"/> Ich mag Kartoffeln.	
<input type="checkbox"/> Ich trinke Tee lieber als Kakao.	
<input type="checkbox"/> Ich trinke Saft lieber als Wasser.	
<input type="checkbox"/> Ich mag Butter.	
<input type="checkbox"/> Ich mag Schokolade lieber als Gummibärchen.	
<input type="checkbox"/> Ich mag Käse lieber als Joghurt.	
<input type="checkbox"/> Ich trinke lieber Kakao als Saft.	

## Kakao oder Saft?

Schätze, wie viele Personen im Raum *ja* sagen.

	geschätzte Zahl
<input type="checkbox"/> Ich mag Pizza.	
<input type="checkbox"/> Ich kann Nudeln kochen.	
<input type="checkbox"/> Ich kann Kartoffeln schälen.	
<input type="checkbox"/> Ich trinke jeden Morgen Tee.	
<input type="checkbox"/> Ich trinke Cola lieber als Mineralwasser.	
<input type="checkbox"/> Ich mag keine Butter.	
<input type="checkbox"/> Meine Mutter kann Brot backen.	
<input type="checkbox"/> Ich habe heute nicht gefrühstückt.	
<input type="checkbox"/> Ich esse gerne Süßigkeiten.	
<input type="checkbox"/> Mein Vater kann kochen.	
<input type="checkbox"/> Ich esse keine Schokolade.	
<input type="checkbox"/> Mein Vater trinkt keinen Kakao.	
<input type="checkbox"/> Meine Mutter trinkt gerne Saft.	



**die** Balkenwaage / **die** Balkenwaagen



einkaufen  
**der** Einkauf / **die** Einkäufe



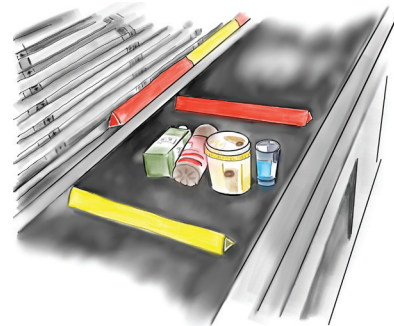
**der** Einkaufswagen / **die** Einkaufswagen



**die** elektronische Kasse  
**die** elektronischen Kassen



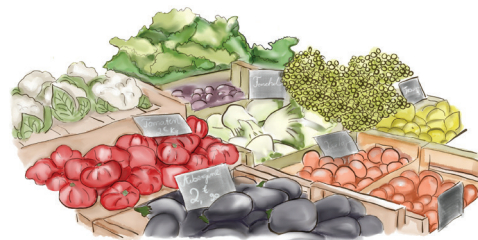
**die** Händlerin / **die** Händlerinnen  
**der** Händler / **die** Händler



**das** Kassenband / **die** Kassenbänder



**der** Marktstand / **die** Marktstände



Obst und Gemüse:  
**die** Tomate / **die** Tomaten, **die** Aubergine /  
**die** Auberginen, **der** Salat / **die** Salate,  
**der** Pilz / **die** Pilze, **die** Traube / **die** Trauben



**der** Preis / **die** Preise



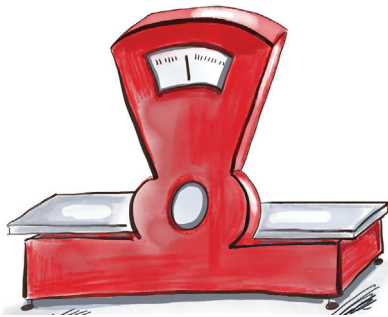
**das** Regal / **die** Regale



einscannen  
**der** Scanner / **die** Scanner



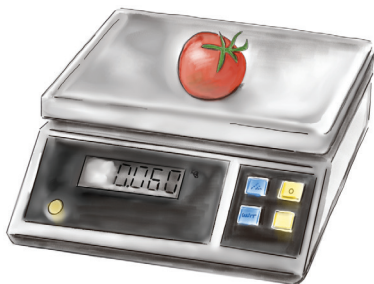
**das** Sonderangebot / **die** Sonderangebote



**die** alte Küchenwaage /  
**die** alten Küchenwaagen



**die** Ware / **die** Waren



abwiegen

## Das Lernplakat für Versuchsprotokolle im naturwissenschaftlichen Unterricht


- Folgende zwei Grundregeln sollte man bei der Erstellung eines Protokolls im naturwissenschaftlichen Unterricht beachten:

Ein Protokoll wird immer im Präsens (= Gegenwart) geschrieben.

Zum Schreiben wird die unpersönliche Form (man ..., Passiv) verwendet.

- Nachfolgende Formulierungen helfen dir bei der Erstellung eines guten Protokolls:

<p><b>Für die Vermutung: (Wie könnte das Experiment ausgehen?)</b></p> <p>Ich denke, dass ... Ich vermute, dass ... Es könnte sein, dass ... Vermutlich ... Wahrscheinlich könnte ...</p>		
<p><b>Für die Durchführung: (Was mache ich wie?)</b></p> <p><b>Für Abläufe:</b> Zuerst ... Dann ... Danach ... Schließlich ... Am Ende ...</p>	<p><b>beschreibende Verben:</b> hinzugeben – man gibt hinzu einfüllen – man füllt ein erhitzen – man erhitzt filtrieren – man filtriert eingießen – man gießt ein</p>	<p><b>Satzverknüpfers:</b> Wenn ..., dann ... Nachdem ... Weil ... ..., trotzdem ...</p>
<p><b>Für die Beobachtung: (Was kann ich sehen, hören, riechen?)</b></p> <p><b>Für den Satzanfang:</b> Man beobachtet, dass ... Man merkt, dass ... Man sieht, dass ... Man riecht, dass ... Man hört, dass ... Am Reagenzglas kann man erfühlen, dass ...</p>	<p><b>beschreibende Verben:</b> lösen – löst sich auflösen – löst sich auf hinabsinken – sinkt hinab ausfallen – fällt aus färben – färbt sich</p>	<p><b>Art des Geschehens:</b> auf einmal ... plötzlich ... stetig ... immer wieder ... langsam ... Schritt für Schritt ... nach und nach ...</p>
<p><b>Für die Auswertung: (Wie kann ich die Beobachtungen erklären?)</b></p> <p><b>Für den Satzanfang:</b> Man weiß jetzt, dass ... Das ist geschehen, weil ... Das ist passiert, weil ... Die Erklärung dafür ist, dass ... Man erklärt dies folgendermaßen: ... Der Grund dafür ist, dass ...</p>	<p><b>Begründungen:</b> ..., weil ... ..., da ... ..., deshalb ...</p>	

<b>Ausgewählter Operator</b>	<b>Arbeitsauftrag</b>	
Mündliches Zusammenfassen	Fasse den heutigen Unterricht zusammen.	
<b>Was bedeutet das?</b> Ich soll sagen, was wir heute gemacht haben.		

**Formulierungswortschatz /  
sprachliche Mittel auf der Satz- und Textebene:**

Hilfe zum Strukturieren des Textes	Sprachliche Mittel
1. Sage in der Einleitung, worum es heute gegangen ist.	Heute haben wir uns mit dem Thema ... befasst. Dabei geht es hauptsächlich darum, ... – ... wie ... heißen/funktionieren/entstehen. – ... wieso ... heißen/funktionieren/entstehen. – ... welche ... verwendet werden / notwendig sind. – ... woraus ... bestehen/entstehen/entstanden sind.
2. Sage, welche wichtigen Begriffe ihr kennengelernt habt.	Fünf wichtige Begriffe, die wir in diesem Zusammenhang kennengelernt haben, sind ... – der/die/das ..., der/die/das ... und ... – erstens ..., zweites ..., drittens ..., ...
3. Erkläre einen Begriff genauer.	Ich erkläre jetzt einen / den folgenden Begriff ...: – ... bedeutet ... – ... ist eine Art ..., – ... benutzt/braucht man, um ... zu ... – ... ist/sind nötig, damit ... Folgende Begriffe möchte ich genauer erklären: ...
4. Sage zum Schluss etwas Persönliches.	Zum Schluss noch etwas Persönliches: – Besonders interessant/spannend fand ich, dass ... – Es hat mich überrascht, dass ... – Ich habe noch nicht verstanden, was/wieso/womit ... – Ich möchte noch wissen, warum ...



