



FACHUNTERRICHT

IN INTERNATIONALEN

VORBEREITUNGSKLASSEN

**Einführende Handreichung
und fachspezifische Materialien für
Lehrkräfte der Sekundarstufe I**



Impressum

Herausgeber	Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg Referat LIF 11 Sprachen Arbeitsbereich Deutsch als Zweitsprache – Sprachförderung – Herkunftssprachenunterricht
Redaktion	Marika Schwaiger
Publikations- management	Cornelia Weber
Grafik	Andrea Lühr
Titelbild	Rawpixel.com – adobe.stock.com
Layout	Andrea Lühr, Karl A. Böttger
Druck	PDF

Hamburg, Dezember 2019



Inhalt

Das Hamburger Modell der Internationalen Vorbereitungsklassen (IVK)	4
1. Deutsch als Zweitsprache lehren und lernen in IVK	6
2. Grammatik für alle!	10
3. Verben, Nomen, Adjektive: Was kommt wann?	14
4. Regeln und Hilfen für jeden Unterricht	27
5. Interkulturelle und methodische Kompetenzen	37
6. Fächerübergreifende Prinzipien für jeden Unterricht in IVK	39
7. Geheimrezept „Scaffolding“	41
8. Jedem Fach seine Sprache!	45
9. Ermutigung zum Probehandeln und zu „Fehlern“	47
10. Eine Frage der Haltung	49
11. Anforderungen an Fachlehrkräfte in IVK	50
12. Unterrichtssprache: Deutsch. Sprache(n) im Unterricht: viele.	51
13. „Zwei Fliegen mit einer Klappe“: fachbezogener DaZ-Unterricht und sprachförderlicher Fachunterricht	52
14. Umgang mit verschiedenen Leistungsniveaus im Fachunterricht der IVK	53
15. Der „DaZ-Blick“: ein Gewinn für jeden Unterricht	54
16. Die Profilanalyse: ein Hilfsmittel für alle Lehrkräfte	55
17. „Wie lebt Negin aus Bergedorf?“ – Die Profilanalyse in der Unterrichtspraxis	59
18. Checklisten für den Fachunterricht in IVK	71
Verweise im Text	73
Literaturverzeichnis	75



Der Unterricht in Internationalen Vorbereitungsklassen (IVK)

Die Freie und Hansestadt Hamburg hat sich zum Ziel gesetzt, neu zugewanderte Kinder und Jugendliche so schnell wie möglich in das Regelschulsystem zu integrieren. Damit sollen ihnen Möglichkeiten der schulischen und beruflichen Bildung eröffnet werden, die ihren Potenzialen möglichst genau entsprechen. Eine intensive und systematische Vorbereitung auf die sprachlichen Anforderungen des Regelunterrichts ist unabdingbar. Diese Vorbereitungsmaßnahmen gliedern sich in Hamburg in drei Phasen:

Erste Phase (Grundstufe)	das erste halbe Jahr in einer Internationalen Vorbereitungsklasse
Zweite Phase (Aufbaustufe)	das zweite halbe Jahr in einer Internationalen Vorbereitungsklasse
Dritte Phase	das erste Jahr nach dem Übertritt von einer IVK in eine Regelklasse

Manche Schülerinnen und Schüler haben vor einer Internationalen Vorbereitungsklasse bereits eine Lerngruppe in einer Erstaufnahmeeinrichtung (EA) und/oder eine Basisklasse (zur Alphabetisierung) besucht.

In der ersten Phase (6 Monate) geht es vorwiegend um Alltagskommunikation und Orientierung in der deutschsprachigen Lebenswelt. Im Zentrum des Unterrichts stehen mündliche Kommunikationsfertigkeiten. Das Lesen und Schreiben sollen von Anfang an trainiert werden.

Die zweite Phase (6 Monate) bereitet gezielt auf den Unterricht in Regelklassen vor. Vermittelt werden mündliche und schriftliche Kompetenzen, die in den einzelnen Fächern und Lernbereichen benötigt werden. Die Unterscheidung und bewusste Verwendung von Alltagssprache und Bildungssprache stehen im Zentrum.

In der dritten Phase (12 Monate) erhalten ehemalige IVK-Schülerinnen und -Schüler weiterhin additiven Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht zusätzlich zum Regelunterricht. Hierfür erhält die aufnehmende Schule die so genannte „Rucksackressource“: 0,7 Wochenarbeitszeitstunden (WAZ) pro Schülerin bzw. Schüler für ein Jahr ab dem Übertritt. Ziel dieser DaZ-spezifischen Sprachförderung ist es, den Schülerinnen und Schülern die systematische Fortsetzung des Spracherwerbs zu ermöglichen, damit sie alle erforderlichen Kompetenzen für eine erfolgreiche Teilnahme am Regelunterricht erwerben können.¹

In den meist einjährigen² Modellen der IVK (erste und zweite Phase) liegt der Schwerpunkt auf dem systematischen Erwerb sprachlicher Basiskompetenzen. Zunächst sollen die Kinder und Jugendlichen die alltagssprachliche Kommunikation erlernen, um sich möglichst schnell im privaten und schulischen Umfeld verständigen zu können. Jeder Unterricht in IVK verfolgt jedoch von Beginn an auch das Ziel, bis zum Übergang in die Regelklasse gute Grundlagen für diejenigen fach- und bildungssprachlichen Kompetenzen zu schaffen, die für eine aktive und erfolgreiche Teilnahme am Unterricht in allen Fächern erforderlich sind und in Folge dessen zu einem erfolgreichen Schulabschluss führen. Dem Unterricht im Fach Deutsch als Zweitsprache (DaZ) kommt im ersten Lernjahr (erste und zweite Phase) die größte Bedeutung zu. Er ist für die meisten neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen der einzige Ort und das einzige Zeitfenster, an und in dem sie die neue Sprache intensiv, systematisch und unter professioneller Anleitung durch ausgebildete DaZ-Lehrkräfte erlernen können. Grundlage für den DaZ-Unterricht in IVK bildet der Rahmenplan „Deutsch als Zweitsprache in Internationalen Vorbereitungsklassen“, der in unterschiedlichen Versionen – für Grundschulen, Stadtteilschulen und Gymnasien – vorliegt.³



Dort sind die Mindestanforderungen und Kriterien für die Leistungsbeurteilung festgelegt, die sich an den Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER)⁴ orientieren. Die Rahmenpläne geben vor, dass Schülerinnen und Schüler aus einer IVK in eine Regelklasse übergehen, sobald sie das sprachliche Niveau A2+ (Grundschule) bzw. B1- (Sekundarstufe) erreicht haben, spätestens jedoch nach einem Jahr. Was diese Niveaustufen im Einzelnen bedeuten, wird im nächsten Kapitel erläutert.

Die Stundentafel für IVK der Sekundarstufe I sieht die folgende Verteilung vor:

Fach	Unterrichtsstunden pro Woche
Deutsch als Zweitsprache	mindestens 18
Englisch	ca. 4
Mathematik	ca. 4
Gesellschaft	ca. 2
Sport	ca. 2
insgesamt	30

Weitere Fächer (z. B. Naturwissenschaften, Musik, Kunst) können integriert werden. Der Umfang des DaZ-Unterrichts (18 Unterrichtsstunden pro Woche) darf aber nicht durch eine Erweiterung des Fachunterrichts reduziert werden. Außerdem gilt es im Einzelfall immer zu prüfen, ob es an der Schule geeignete Angebote des Herkunftssprachenunterrichts (HSU) gibt, an denen die Schülerinnen und Schüler teilnehmen können.

Eine gute Verzahnung des DaZ-Unterrichts mit dem Fachunterricht sowie (phasenweise) fächerübergreifender Unterricht (z. B. in Projekten) sind in IVK unverzichtbar. Während der Fachunterricht diejenigen sprachlichen Mittel und Strukturen aufgreift, die parallel dazu im DaZ-Unterricht vermittelt werden, bedient sich der DaZ-Unterricht im Idealfall an Themen und Texten aus dem Fachunterricht der jeweiligen Jahrgangsstufen. Anders als in „Deutsch als Fremdsprache (DaF)“-Lehrgängen, welche die Vermittlung von Sprache vorwiegend an alltagsrelevante Inhalte für Lernende im Ausland knüpfen, sollte sich der DaZ-Unterricht – insbesondere in der Aufbaustufe – gezielt an alters- und jahrgangsrelevanten fachlichen Inhalten orientieren. Dies erleichtert den Schülerinnen und Schülern die (mündliche und schriftliche) Kommunikation im Unterricht unterschiedlicher Fächer und Lernbereiche.

Diese Kombination aus „DaZ-förderlichem Fachunterricht“ und „fachbezogenem DaZ-Unterricht“ (s. auch Kapitel 13) erfordert den regelmäßigen Austausch und eine sehr enge Kooperation zwischen der DaZ-Lehrkraft und den Fachlehrkräften, die in der IVK und in den Regelklassen der entsprechenden Jahrgangsstufe unterrichten. Dafür und für den Eingewöhnungs-, Integrations- und Lernprozess der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler, die möglicherweise über geringe (oder ganz andere als die vielleicht erwarteten) Schul- und Lernerfahrungen verfügen, ist es förderlich, zunächst möglichst wenige unterschiedliche Lehrkräfte in einer IVK einzusetzen. Dabei ist darauf zu achten, dass weder das Fach „Deutsch als Zweitsprache“ noch andere Fächer „fachfremd“ unterrichtet werden, sondern dass jeder Unterricht durch entsprechend ausgebildete und qualifizierte Lehrkräfte erteilt wird. Alle Lehrkräfte in IVK sollten neben ihrer fachlichen Qualifikation außerdem ein ausgeprägtes Bewusstsein für sprachlich und kulturell heterogene Lerngruppen sowie Erfahrung im Umgang mit schul- und lernerfahrenen und möglicherweise sehr belasteten und traumatisierten Schülerinnen und Schülern mitbringen. Lösungen, bei denen unerfahrene, nicht hinreichend qualifizierte oder ständig wechselnde Lehrkräfte in IVK zum Einsatz kommen, gilt es unbedingt zu vermeiden.



1. Deutsch als Zweitsprache lehren und lernen in IVK

Die Niveaustufen A1, A2 und B1

IVK-Schülerinnen und -Schüler der Sekundarstufe I sollen am Ende der zweiten Phase (d. h. nach einem Jahr in einer IVK) das sprachliche Niveau B1- erreicht haben. „B1 minus“ bedeutet: In mindestens drei der vier Kompetenzbereiche Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben befinden sich die Schülerinnen und Schüler auf dem Niveau B1 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER)⁵. Wengleich der GER ursprünglich nicht für den migrationsbedingten Zweitspracherwerb im „Inland“, sondern für den Fremdsprachenunterricht in schulischen, akademischen und nicht schulischen Kontexten im „Ausland“ entwickelt wurde, gilt das Niveau B1 auch als richtungsweisend für die Bewältigung der sprachlichen Anforderungen aller Fächer und Lernbereiche des Regelunterrichts und damit für den Übertritt in eine Regelklasse. Vielen IVK-Schülerinnen und -Schülern, insbesondere denjenigen mit wenig Schul- und Lernerfahrung, wird es schwer fallen, in einem Jahr B1 in allen Kompetenzbereichen zu erlangen – weniger in den Kompetenzbereichen Sprechen und Hören (mündlich) als beim Lesen und Schreiben (schriftlich). Die Ergebnisse der an einigen Hamburger Schulen durchgeführten DSD-I-Prüfungen⁶ zeigen, dass der Kompetenzbereich Schreiben bei vielen ehemaligen IVK-Schülerinnen und -Schülern im Vergleich zu den anderen Fertigkeiten weniger stark ausgeprägt ist. Dem gilt es zu begegnen, indem in jedem Unterricht in IVK von Anfang an möglichst viele und vielfältige Schreibaktivitäten angeboten werden.⁷

Bedingt durch die jederzeit mögliche Zuweisung von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in eine IVK und den ebenfalls unterjährig möglichen Übergang in die Regelklasse (spätestens nach zwölf Monaten) sind in einer IVK häufig Schülerinnen und Schüler mit Sprachkenntnissen auf ganz unterschiedlichen Niveaustufen vertreten, die von A0 (keinerlei Vorkenntnisse) bis A2 oder B1 reichen. Die Niveaustufen A1, A2 und B1 des GER seien im Folgenden kurz beschrieben.⁸

A1 Anfänger: Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

A2 Grundlegende Kenntnisse: Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.

B1 Fortgeschrittene Sprachverwendung: Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.

Die höheren Sprachniveaus (B2 = selbständige Sprachverwendung; C1 = fachkundige Sprachkenntnisse; C2 = annähernd muttersprachliche Kenntnisse) werden hier nicht beschrieben, da Schülerinnen und Schüler, die über dem Niveau B1 stehen, direkt in eine Regelklasse integriert werden.



Das Wichtigste aus dem Rahmenplan „Deutsch als Zweitsprache in IVK“

Der Rahmenplan „Deutsch als Zweitsprache in Internationalen Vorbereitungsklassen“⁹ definiert acht sprachliche Bereiche („funktionale kommunikative Kompetenzen“), die im DaZ-Unterricht explizit und systematisch behandelt werden müssen, zumal Zweitsprachenlernende – im Unterschied zu Erstsprachenlernenden – in vielen Bereichen (z. B. Grammatik) nicht auf intuitives (z. B. durch Nachahmung erworbenes) Wissen zurückgreifen können, sondern explizites Regelwissen benötigen, um bestimmte Formen und Strukturen korrekt bilden zu können.

Funktionale kommunikative Kompetenzen	
Kommunikative Kompetenzen	Linguistische Kompetenzen
Hör- und Hör-/Sehverstehen	Wortschatz
Leseverstehen	Grammatik
Sprechen (dialogisch und monologisch)	Aussprache und Intonation
Schreiben	Rechtschreibung

Die systematische Vermittlung dieser Kompetenzen (und entsprechender Teilkompetenzen) in einer sinnvollen Progression ist vorwiegend Aufgabe des DaZ-Unterrichts, jedoch bietet auch der Fachunterricht – insbesondere im Bereich der vier kommunikativen Kompetenzen – zahlreiche Möglichkeiten, das im DaZ-Unterricht Gelernte einzuüben, zu wiederholen, zu vertiefen und zu erweitern. Die Fachlehrkräfte sollten daher immer darüber informiert sein, welche sprachlichen Mittel und Strukturen im DaZ-Unterricht aktuell im Vordergrund stehen und nach welchen Methoden und Regeln diese eingeführt wurden, um diese auch im Fachunterricht aufzugreifen und anzuwenden. Die DaZ-Lehrkräfte sollten den Fachlehrkräften auch alle häufig verwendeten und den Schülerinnen und Schülern vertrauten Hilfsmittel (z.B. Übersichten und Visualisierungshilfen zu bestimmten grammatischen Phänomenen, Wortspeicher für bestimmte Wortfelder, Satzbaukästen für bestimmte Textsorten) zur Verfügung stellen. Außerdem sollte in jedem Fachunterricht auf ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Aktivitäten des Hörens (auch des Hör-/Sehverstehens, z. B. mit Filmen), Lesens, Sprechens und Schreibens geachtet werden.

Über welche funktionalen kommunikativen Teilkompetenzen Schülerinnen und Schüler in den Kompetenzbereichen Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben sowie in den Bereichen Wortschatz, Grammatik, Aussprache und Intonation und Rechtschreibung beim Übergang in die Regelklasse (Niveau B1-) mindestens verfügen sollten, ist in den Rahmenplänen – für jeden Kompetenzbereich gesondert – detailliert beschrieben. Es folgt eine Übersicht über die Mindestanforderungen, die im Rahmenplan „Deutsch als Zweitsprache in Internationalen Vorbereitungsklassen“ in einer ähnlichen, aber noch ausdifferenzierteren Form zu finden ist.



Kommunikative Kompetenzen	Die Schülerinnen und Schüler ...
Hör- und Hör-/Sehverstehen	... verstehen Informationen und Gespräche zu vertrauten Inhalten, auch wenn unbekannte, aber aus dem Kontext erschließbare Wörter darin vorkommen, vorausgesetzt, es wird deutlich und in moderatem Sprechtempo gesprochen.
Leseverstehen	... verstehen (zunehmend selbstständig) didaktisierte und unkomplizierte authentische Texte über Themen, die mit ihren Alltagsinteressen und vertrauten Sachgebieten zusammenhängen. (→ zu den „hierarchieniedrigen Lesefertigkeiten“ s. Exkurs)
Sprechen (dialogisch)	... nehmen, auch ohne besondere Vorbereitung, an Gesprächen über vertraute Themen teil, drücken in einfachen Sätzen persönliche Meinungen aus und tauschen Informationen zu Themen von persönlichem Interesse aus.
Sprechen (monologisch)	... sprechen zusammenhängend zu einem begrenzten Spektrum von vertrauten Themen....
Schreiben	schreiben einfache zusammenhängende Texte zu vertrauten Themen. (→ zu den „hierarchieniedrigen Schreibfertigkeiten“ s. Exkurs)

Die Mindestanforderungen aller vier kommunikativen Kompetenzbereiche werden im Rahmenplan „Deutsch als Zweitsprache in Internationalen Vorbereitungsklassen“ differenziert beschrieben. Dort finden sich beispielsweise wichtige Operatoren (z. B. berichten, beschreiben, erzählen, Stellung nehmen, wiedergeben) und Textsorten (z. B. E-Mails, Sachtexte, Werbespots), mit denen die Schülerinnen und Schüler im Unterricht in IVK arbeiten sollten.

Linguistische Kompetenzen	Die Schülerinnen und Schüler ...
Wortschatz	... verfügen über einen ausreichend großen Wortschatz, um sich mithilfe von einigen Umschreibungen zu vertrauten Themen zu äußern.
Grammatik	... verwenden ein erweitertes grammatisches Repertoire häufig verwendeter Strukturen in vertrauten Situationen und Themenbereichen weitgehend korrekt. Zwar kommen noch Fehler vor, aber in der Regel wird klar, was ausgedrückt werden soll.
Aussprache und Intonation	... verwenden Aussprache- und Intonationsmuster (z.B. Ansteigen der Stimme am Satz- oder Wortende von Fragen, Betonung wichtiger Wörter durch lauterer Sprechen, Pausen als Markierung für das Ende eines Sinnabschnittes) weitgehend korrekt. Trotz leichter Abweichungen ist das Verständnis gesichert.
Rechtsschreibung	... schreiben zusammenhängend und überwiegend mit richtiger Rechtschreibung und Grundlagen der Interpunktion, sodass man die erstellten Texte meistens verstehen kann.

Welcher **Wortschatz** in welcher Reihenfolge behandelt wird, hängt von den Vorkenntnissen der Schülerinnen und Schüler ab und liegt im Ermessen der DaZ-Lehrkraft. Die Auswahl orientiert sich an der schulischen und außerschulischen Lebenswelt, den Interessen und kommunikativen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler sowie an den Themen des Fachunterrichts der jeweiligen Jahrgangsstufen.

Die Mindestanforderungen im Bereich **Grammatik** sowie Strukturen einer Basisgrammatik finden sich im Rahmenplan. Noch ausführlichere Übersichten bietet das Grammatische Geländer (s. Kapitel 2)



Exkurs: Lese- und Schreibflüssigkeit¹⁰

Eine wesentliche Voraussetzung für eine entwickelte Lese- und Schreibfähigkeit ist das mühelose Beherrschen der so genannten „hierarchieniedrigen“ (auch „basalen“, „elementaren“ oder „Vorläufer-“) Fertigkeiten: Nur wer Texte flüssig lesen bzw. schreiben kann, verfügt über ausreichend freie kognitive Kapazitäten für anspruchsvolle Aufgaben wie das Verstehen und Verarbeiten bzw. das Planen, Formulieren und Überarbeiten von Texten.¹¹ Bevor Schülerinnen und Schüler fremde Texte verstehen und eigene schreiben können, müssen sie also ggf. zunächst diejenigen elementaren Fertigkeiten trainieren, die die Basis für das sinnentnehmende Lesen und die Produktion kohärenter Texte bilden.

Die hierarchieniedrigen Lese- und Schreibfertigkeiten haben in den letzten Jahren (wieder) vermehrt an Aufmerksamkeit gewonnen. Im Rahmenplan „Deutsch als Zweitsprache in Internationalen Vorbereitungsklassen“¹² werden diese Vorläuferfertigkeiten nicht explizit thematisiert. Doch insbesondere bei DaZ-Lernenden, die gerade zu Beginn des Zweitspracherwerbs über einen weniger umfangreichen aktiven Wortschatz verfügen als gleichaltrige Erstsprachenlernende, können sich die Automatisierungsprozesse beim Lesen und Schreiben erst allmählich (und durch gezieltes Üben) entwickeln. Umso mehr profitieren sie von einem spezifischen und regelmäßigen Lese- und Schreibflüssigkeitstraining.

Lese­flüssigkeit

Wenn jedes Wort – Buchstabe für Buchstabe, Laut für Laut – mühsam und langsam erlesen werden muss, und selbst die erlesenen Wörter nicht automatisch mit deren Bedeutung in Verbindung gebracht werden können, fällt das gleichzeitige Lesen und Verstehen eines Textes schwer. Hinter „Lese­flüssigkeit“ und „Lesekompetenz“ stecken unterschiedliche Konzepte, die jedoch in einem engen Zusammenhang stehen: Lese­flüssigkeit bedeutet, dass Wörter automatisch und korrekt erkannt werden („Sichtwortschatz“), dass Sätze sinnvoll betont und im richtigen Rhythmus gesprochen werden und dass in einem angemessenen Tempo gelesen wird. Als Lesekompetenz hingegen bezeichnet man die Fähigkeit, den Inhalt geschriebener Texte zu verstehen, die Texte zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.¹³

Schreib­flüssigkeit

Mit dem Schreiben verhält es sich ähnlich: Nur wenn die so genannten grafomotorischen Prozesse beim Schreiben ausreichend gesichert sind und Wörter nicht mehr „gemalt“, d. h. Buchstabe für Buchstabe mühsam zusammengesetzt werden müssen, wenn Wörter orthografisch und Sätze grammatikalisch korrekt geschrieben werden können, ist es möglich, in einer angemessenen Zeit eigene Gedanken, Ideen und Arbeitsergebnisse in sinnhafte Sätze und zusammenhängende Texte zu fassen.

Für den Unterricht mit DaZ-Lernenden sowie lese- und schreibschwachen Schülerinnen und Schülern wird empfohlen, immer ausreichend Lese- und Schreibgelegenheiten zu bieten, die insbesondere diese hierarchieniedrigen Fertigkeiten trainieren und gleichzeitig den sukzessiven Aufbau des Wortschatzes fördern. Dem handschriftlichen Schreiben wird dabei ein höherer Stellenwert eingeräumt als dem Tastaturschreiben. Das Training von Lese- und Schreibflüssigkeit bei DaZ-Lernenden ist in erster Linie die Aufgabe der DaZ-Lehrkräfte in den Basisklassen und IVK. Aber auch in den Fachunterricht können Zeitfenster integriert werden, in denen Schülerinnen und Schüler gemeinsam (mit der Lehrkraft, nach einem Hörbuch und/oder mit Mitschülerinnen und Mitschülern) laut lesen (z. B. nach dem Prinzip der „Lautlese-Tandems“¹⁴) und üben, Wörter, Sätze und kleine Texte flüssig und korrekt von einer Vorlage abzuschreiben oder nach Gehör zu schreiben.

Erprobte Musteraufgaben für das Training basaler Schreibfertigkeiten finden sich z. B. in den Veröffentlichungen des Schweizer Schulentwicklungsprogramms QUIMS (Qualität in multikulturellen Schulen)¹⁵, in Deutschland werden derzeit im Rahmen der Bund-Länder-Initiative BiSS (Bildung durch Sprache von Schrift)¹⁶ Trainingsmaterialien erprobt.



2. Grammatik für alle!

Für den Unterricht mit DaZ-Lernenden ist es wichtig, schnell zu erkennen, welche Texte Schülerinnen und Schüler auf einem noch niedrigen Sprachniveau verstehen und welche Aufgaben sie mit den Ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Möglichkeiten bewältigen können. Um eine angemessene Auswahl zu treffen oder um Texte und Aufgaben entsprechend verändern zu können, benötigen Lehrkräfte von DaZ-Lernenden ein Wissen darüber, welche grammatischen Strukturen den Schülerinnen und Schülern eher leicht, welche eher schwer fallen, welcher Wortschatz ihrem Sprachniveau angemessen ist und welcher sie überfordert.

Der GER¹⁷ und der Rahmenplan „Deutsch als Zweitsprache in Internationalen Vorbereitungsklassen“¹⁸ bieten dafür zwar zahlreiche Anhaltspunkte, Fachlehrkräfte wünschen sich allerdings einfachere Orientierungshilfen, um den Schwierigkeitsgrad von Unterrichtsmedien unaufwändig einschätzen zu können. Eine verlässliche Grundlage für die Auswahl und Erstellung von Unterrichtsmaterialien und Lehr-Lern-Szenarien bietet z. B. das „Konzept des ‚Grammatischen Geländers‘ für die Unterrichtspraxis“¹⁹.

Das „Grammatische Gelände“ gliedert sich in zwei Teile: Teil 1 enthält diejenigen Strukturen, die Zweitsprachenlernende zu Beginn des Spracherwerbsprozesses erwerben, Teil 2 diejenigen, die erst später folgen. Es folgt eine verkürzte Übersicht, auf den folgenden Seiten werden die Phänomene im Einzelnen beschrieben.

Das „Grammatische Gelände“

Teil 1 „einfachere“ Strukturen, die Zweitsprachenlernende zu Beginn des Spracherwerbsprozesses erwerben sollten, z. B.

- Verben im Präsens (später auch im Perfekt)
- Nomen und Pronomen im Nominativ und Akkusativ (später auch im Dativ)
- Nomen im Plural
- einfache Aussage- und Fragesätze
- Verneinung mit *nicht* und *kein*.

Teil 2 „schwierigere“ Strukturen, die Zweitsprachenlernende in der Regel erst dann erwerben können, wenn bestimmte Grundlagen gelegt sind, z. B.

- trennbare Verben
- reflexive Verben
- Präpositionen
- Verben im Präteritum, Futur und Plusquamperfekt
- Nebensätze
- Passiv
- Nomen im Genitiv
- Adjektivdeklination

In einer IVK erwerben die Schülerinnen und Schüler die Strukturen aus Teil 1 meist recht schnell. Diese können in der Regel nach wenigen Monaten vorausgesetzt werden. Wie viele der grammatischen Formen und sprachlichen Strukturen aus Teil 2 im ersten Lernjahr erworben werden, hängt zum einen von den individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler ab, zum anderen von den Rahmenbedingungen in der IVK und der Intensität und Systematik des DaZ-Unterrichts.



Erste Schritte in Grammatik

Teil 1 des „Grammatischen Geländers“²⁰ enthält die folgenden sprachlichen Strukturen, die von IVK-Schülerinnen und -Schülern in der Regel relativ schnell gelernt werden:

Verben	Beispiele
Verbwortschatz im Präsens (auch: Imperativ)	Wir lesen den Text gemeinsam. Suche alle Nomen im Text!
Modalverben im Präsens	Wer kann das Wort erklären? Ich möchte bitte lesen.
Perfekt mit regelmäßigen Verben	Ihr habt gestern das „Addieren“ geübt . Wir haben den Text „Demokratie“ gelesen .
Perfekt mit unregelmäßigen Verben	Wir haben am Montag über „Addition“ gesprochen . Hast du schon etwas geschrieben ?
Nomen	Beispiele
Nomenwortschatz im Akkusativ mit unbestimmtem und bestimmtem Artikel	Ich brauche ein Lineal . Nimm bitte einen Bleistift !
Nomenwortschatz im Nominativ mit unbestimmtem und bestimmtem Artikel	Eine Tabelle hat Zeilen und Spalten. Wo ist der Fehler ?
Nomenwortschatz im Plural	Schreibt bitte fünf Sätze ! Bitte lest jetzt die Texte !
Dativ in Verbindung mit Verben	Das gehört der Lehrerin aus der IVK 7/8 . Das gefällt dem Hausmeister nicht.
Pronomen	Beispiele
Personalpronomen im Nominativ und Akkusativ	Das ist Frau Paulsen. Sie ist Studentin. Nimm das Blatt und falte es längs in der Mitte!
Possessivpronomen im Nominativ	Wo ist dein Bleistift? Das ist mein Lieblingssong.
Adjektive	Beispiele
einfache Adjektive (prädikativ verwendet)	Frau Paulsen ist nett . Goldhamster sind süß .
Syntax (Satzbau)	Beispiele
Aussagesätze	Das ist die Hausaufgabe für morgen.
Fragesätze	Wer kann das erklären?
Verneinung in Aussage- und Fragesätzen mit <i>nicht</i> und <i>kein</i>	Ich kenne das Wort nicht . Ich habe keinen Bleistift.
Akkusativ und Dativ in einem Satz	Kannst du deinem Nachbarn die Aufgabe erklären?



Grammatik für Fortgeschrittene

Im Anfangsunterricht DaZ meist schwer zu bewältigen sind die in der folgenden Tabelle exemplarisch dargestellten grammatischen Formen und sprachlichen Strukturen. Je komplexer und „verschachtelter“ die Satzgefüge, desto schwieriger sind sie für DaZ-Lernende. Die Kenntnis differenzierter grammatischer Konstruktionen darf im Fachunterricht in IVK nicht vorausgesetzt werden. Texte, mit denen die Schülerinnen und Schüler arbeiten, sollten komplexe Satzgefüge zunächst meiden. Da im Fachunterricht aber auch mit authentischem Textmaterial gearbeitet werden soll, muss die Lehrkraft sorgfältig auswählen und entscheiden, was den Schülerinnen und Schülern zugemutet werden kann. Die Lehrkraft ist gefordert, eine gute Balance zwischen der Vereinfachung (dem „Umschreiben“) authentischer Texte und dem Gewähren von Hilfestellungen und Vermitteln von Strategien zum Entschlüsseln authentischer Texte zu finden.

Die „Königsdisziplin“: Authentisches Material (kurze und einfache Fachtexte, Schaubilder, Original-Quellen etc.) zu finden, das dem sprachlichen Niveau der Lernenden entspricht, die fachlich relevanten Inhalte gut abbildet und die Schülerinnen und Schüler sprachlich allenfalls leicht überfordert.

Die folgenden Formen und Strukturen lernen IVK-Schülerinnen und -Schüler (aktiv) in der Regel erst später und sollten nicht oder nur vereinzelt in Texten für DaZ-Lernende im Anfangsstadium vorkommen, es sei denn, die entsprechenden Passagen werden entsprechend entlastet und erklärt. Dabei ist es wichtig zu wissen, dass einige der folgenden grammatischen Formen (z. B. das Präteritum, Plusquamperfekt und Futur, der Genitiv und die deklinierten und gesteigerten Adjektive) leichter zu verstehen als aktiv zu gebrauchen sind. Selbstverständlich müssen die Schülerinnen und Schüler auch die Bedeutungen der verwendeten Wörter kennen, um die Texte zu verstehen. Da diese Formen und Strukturen charakteristisch für Bildungssprache und Fachsprachen sind, sollten DaZ-Lernende so früh wie möglich an sie herangeführt werden.

Verben	Beispiele
Präteritum	<i>Er zeigte mir die Bibliothek. Gestern sprachen wir über eure Lieblingsbücher.</i>
Futur	<i>Wir werden das vor der Prüfung noch üben.</i>
Plusquamperfekt	<i>Das hatte ich bereits erwähnt. Kurz nachdem wir gegangen waren, gab es Kuchen.</i>
reflexive Verben	<i>sich streiten, sich verbünden</i>
bestimmte (nicht trennbare) Präfixverben mit <i>be-, ent-, er-, ge-, miss-, ver- und zer-</i> (Bedeutung erklärt sich nicht aus Einzelbestandteilen)	<i>beantragen, entbehren, erschließen, genehmigen, missachten, verursachen, zerlegen</i>
bestimmte Verben mit Präpositionen	<i>sich beziehen auf ... / sich verständigen über ... + Akkusativ sich ergeben aus ... / verstehen unter ... + Dativ</i>
Funktionsverbgefüge	<i>Abhilfe leisten, in Betracht ziehen, in Betrieb nehmen, in Kraft treten, Sorge tragen, Verwendung finden</i>
Passiv (Vorgangspassiv) Passiv (Zustandspassiv)	<i>Dieses Gesetz wurde im Jahr 2010 verabschiedet. Der Vorgang ist abgeschlossen.</i>
Passiversatzkonstruktionen und unpersönliche Konstruktionen	<i>Es hat sich gezeigt, dass ... Das lässt sich nicht mehr rückgängig machen.</i>



Nomen	Beispiele
Genitiv	<i>Das Staatsoberhaupt der Bundesrepublik Deutschland ...</i>
abstrakte Begriffe	<i>die Gerechtigkeit, die Haltung, das Verfahren</i>
komplexe Komposita	<i>die Konfliktlösungsstrategie, die Wirbelstrombremse</i>
Nominalisierungen	<i>bewältigen: die Bewältigung, das Bewältigen sich verständigen: die Verständigung</i>
Partizipialkonstruktionen	<i>das erst kürzlich verabschiedete Gesetz die zu verhandelnde Sachlage</i>
scheinbar einfache Begriffe mit kontext-/ fachspezifischen Bedeutungen	<i>die Lösung: das Ergebnis (Mathematik), die Flüssigkeit (Chemie) der Prozess: der Gerichtsprozess, der Wachstumsprozess</i>

Adjektive	Beispiele
Adjektivdeklinaton (Adjektive attributiv verwendet)	<i>über einen langen Zeitraum Er hat kein einziges Wort gesagt. Er hat es mit keinem einzigem Wort erwähnt.</i>
Adjektivsteigerung (Komparativ) Adjektivsteigerung (Superlativ)	<i>der größere Teil, das geringere Übel das kleinste gemeinsame Vielfache, der größte gemeinsame Teiler</i>

Syntax	Beispiele
Proformen für Satzglieder	<i>dadurch, dabei, dazu</i>
Signale für logische Verknüpfungen	<i>demnach, demzufolge, jedoch, zwar ... aber</i>
komplexe Satzgefüge mit Nebensätzen (und die Bedeutung der unterschiedlichen Konjunktionen)	<i>indem, obwohl, während, wohingegen, insofern als</i>
Relativsätze	<i>die Vorfälle, über die seit Tagen in den Medien berichtet wird, zeigen, dass ...</i>
indirekte Rede	<i>Man behauptet, sie hätten sich darüber verständigt, dass ...</i>



3. Verben, Nomen, Adjektive: Was kommt wann?

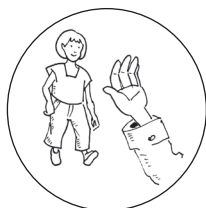
Deutsch ist eine Sprache, bei der das Verb eine zentrale Rolle spielt. Für den Anfangsunterricht sind demnach **Verben** die wichtigsten Wortarten, gefolgt von **Nomen** (mit Artikeln!) und **Pronomen** (z. B. er, sie, es, wir, ihr, sie/Sie), weil diese zur Bildung einfacher Sätze und Fragen notwendig sind. Diese drei Wortarten und einfache **Adjektive** werden in der Regel zuerst gelernt. Relativ früh sollten auch die gängigen **Präpositionen** mit dem entsprechendem Kasus (meist mit Akkusativ und/oder Dativ) eingeführt werden – zum einen, weil Präpositionen notwendig sind, um bestimmte lokale (örtliche), temporale (zeitliche), kausale (begründende) oder modale (die Art und Weise betreffende) Verhältnisse präzise zu beschreiben, zum anderen, weil auch viele Verben eine feste Verbindung mit bestimmten Präpositionen eingehen.

Verben (1): Der verbale Grundwortschatz

Die folgenden Verben zählen zum verbalen Grundwortschatz des „Grammatischen Geländers“²¹. Diese lernen IVK-Schülerinnen und -Schüler meist sehr schnell. Mit diesen 59 Verben lassen sich die wichtigsten verbalen Phänomene im Deutschen (regelmäßige/schwache Verben, unregelmäßige/starke Verben, trennbare Verben, untrennbare Verben, reflexive Verben, Verben mit Akkusativobjekt, Verben mit Dativobjekt) erklären.

Der verbale Grundwortschatz des „Grammatischen Geländers“				
ankreuzen	fangen	kommen	schwimmen	tanzen
anrufen	finden	lachen	sehen	tragen
anspitzen	fliegen	laufen	sich freuen	trinken
aufheben	flüstern	lesen	sich setzen	unterstreichen
aufstehen	geben	malen	singen	verbessern
aufwachen	gehen	nehmen	sitzen	verlieren
aussteigen	gewinnen	rechnen	spielen	weinen
einkreisen	halten	rufen	sprechen	werfen
einsteigen	hören	schlafen	springen	zählen
essen	husten	schlagen	stehen	zeichnen
fahren	kleben	schneiden	streiten	ziehen
falten	klettern	schreiben	suchen	

Im Materialteil des „Grammatischen Geländers“ gibt es für diese Verben 59 Bildkarten²², mit denen der Wortschatz eingeführt und geübt werden kann:





Verben (2): Verben mit Präpositionen

Fachtexte und Fachaufgaben beinhalten sehr häufig Verben mit Präpositionen, die einen bestimmten Kasus (Nominativ, Akkusativ, Dativ, Genitiv) erfordern. Die folgende Liste²³ gibt einen Überblick über wichtige und häufige Verben mit Präpositionen, die entweder den Akkusativ oder den Dativ erfordern. Diese Verben können durchaus von einigen Schülerinnen und Schülern im ersten DaZ-Lernjahr gelernt werden.

Verben mit Präposition + Akkusativ	Beispiele
<i>achten</i> auf	<i>Achte auf den Artikel!</i>
<i>antworten</i> auf	<i>Hast du schon auf die E-Mail geantwortet?</i>
<i>sich ärgern</i> über	<i>Ärgere dich nicht über diesen Fehler!</i>
<i>sich aufregen</i> über	<i>Ich rege mich nicht über solche Kleinigkeiten auf.</i>
<i>bitten</i> um	<i>Darf ich dich um einen Gefallen bitten?</i>
<i>(sich be)danken</i> für	<i>Ich möchte mich für Ihre Unterstützung bedanken.</i>
<i>denken</i> an	<i>Denk an den Artikel!</i>
<i>diskutieren</i> über	<i>Wir haben lange über den gestrigen Vorfall diskutiert.</i>
<i>sich entschuldigen</i> für	<i>Für Rechtschreibfehler muss man sich nicht entschuldigen.</i>
<i>(sich) erinnern</i> an	<i>Erinnert euch an das Thema der letzten Woche!</i>
<i>sich freuen</i> über	<i>Ich freue mich über das gute Ergebnis der Klassenarbeit.</i>
<i>sich freuen</i> auf	<i>Freust du dich auf die Ferien?</i>
<i>glauben</i> an	<i>Ich glaube an dich.</i>
<i>hoffen</i> auf	<i>Wir hoffen auf gutes Wetter für den Ausflug.</i>
<i>sich interessieren</i> für	<i>Interessierst du dich für Literatur?</i>
<i>sich konzentrieren</i> auf	<i>Ich muss mich auf den Text konzentrieren.</i>
<i>sich kümmern</i> um	<i>Ich kümmere mich um meine jüngeren Geschwister.</i>
<i>lachen</i> über	<i>Wir lachen nicht über die Fehler der anderen.</i>
<i>reden</i> über	<i>Wir reden heute über „Subtraktion“.</i>
<i>schreiben</i> an	<i>Wann hast du zuletzt einen Brief an jemanden geschrieben?</i>
<i>schreiben</i> über	<i>Schreibe einen kurzen Bericht über dein Praktikum!</i>
<i>sprechen</i> über	<i>Gestern haben wir über das Eichhörnchen gesprochen.</i>
<i>sich unterhalten</i> über	<i>In der Pause könnt ihr euch über den Film unterhalten.</i>
<i>übersetzen</i> in	<i>Übersetze ins Englische!</i>
<i>(sich) vorbereiten</i> auf	<i>Du solltest dich auf das Gespräch gut vorbereiten.</i>
<i>warten</i> auf	<i>Ich warte noch immer auf deine Hausaufgabe.</i>



Verben mit Präposition + Dativ	Beispiele
anfangen mit	Wir fangen mit den einfachen Aufgaben an.
arbeiten an	Morgen arbeiten wir noch einmal an den Formulierungen .
aufhören mit	Hört mit dem Schreiben jetzt bitte auf!
beginnen mit	Wir beginnen mit der ersten Strophe .
berichten von	Berichte von deinen Erfahrungen!
sich beschäftigen mit	Morgen beschäftigen wir uns mit der schriftlichen Division .
bestehen aus	Eine Summe besteht aus Summanden .
einladen zu	Wir laden alle siebten Klassen zum Leseabend ein.
sich entschuldigen bei	Bitte entschuldige dich bei ihr/ihm!
erzählen von	Erzählt von euren Ferien!
fragen nach	Fragt nach dem Weg .
sich fürchten vor	Vor wem oder was fürchtest du dich?
gehören zu	Dieses Arbeitsheft gehört zu diesem Buch .
gratulieren zu	Ich gratuliere dir zu deinem Geburtstag .
helfen bei	Kannst du mir bitte bei den Hausaufgaben helfen?
passen zu	Welche Überschrift passt zu diesem Text?
raten zu	Zu welchem Buch raten Sie mir?
reden von	Wir reden von mehreren Vorfällen .
riechen nach	Das ganze Zimmer riecht nach deinem Parfum .
schreiben mit	Bitte schreibt zunächst mit Bleistift!
spielen mit	Wir spielen heute mit Bauklötzen .
sprechen von	Ich spreche nicht von Tagen , sondern von vielen Wochen .
stören bei	Mein kleiner Bruder stört mich beim Lernen .
suchen nach	Sucht nach Wörtern zum Thema „Demokratie“!
teilnehmen an	Wer nimmt am Lesewettbewerb teil?
träumen von	Träumst du manchmal von deiner Heimat?
überreden zu	Er hat mich zur Teilnahme überredet.
übersetzen aus	Übersetze aus dem Englischen!
sich verabschieden von	Ich möchte mich noch kurz von Ihnen verabschieden.
wohnen bei	Im Moment wohne ich bei meiner Tante .
zweifeln an	Er hat nie an mir gezweifelt.



Präpositionen

Um Verben mit Präpositionen nicht nur zu verstehen, sondern auch korrekt anwenden zu können, hilft die Kenntnis der folgenden Grundregeln. Eher leicht sind die Präpositionen, auf die immer der gleiche Kasus folgt. Präpositionen mit Genetiv sind für DaZ-Lernende zunächst etwas schwieriger als diejenigen mit Dativ oder Akkusativ, weil sie den Genetiv meist als letzten der vier deutschen Kasus lernen. Diese Präpositionen (und der Genetiv) sind aber wichtig, weil sie insbesondere in Fachtexten häufig vorkommen. Etwas schwieriger sind die neun „Wechselpräpositionen“ des Deutschen, die im Kasus variieren, d. h. in bestimmten Fällen den Dativ, in anderen den Akkusativ erfordern. Im „Grammatischen Geländer“²⁴ gibt es Visualisierungshilfen, mit denen Präpositionen mit Akkusativ und Dativ (auch Wechselpräpositionen) eingeführt und geübt werden können.

Präpositionen mit festem Kasus		
immer mit Dativ	immer mit Akkusativ	immer mit Genetiv
<i>aus, bei, gegenüber, gemäß, laut (auch mit Genetiv) mit, nach, seit, von, zu</i>	<i>bis, durch, entlang, für, gegen, ohne, um</i>	<i>angesichts, anhand, anlässlich, (an)statt, anstelle, aufgrund, außerhalb, bezüglich, halber, infolge, innerhalb, laut (auch mit Dativ), mithilfe, oberhalb, trotz, um ... willen, unterhalb, unweit, während, wegen, zugunsten</i>

9 Wechselpräpositionen	
<i>in, an, auf, über, unter, vor, hinter, neben, zwischen</i>	
mit Dativ (Position / Wo?)	mit Akkusativ (Richtung / Wohin?)
<p><i>Ich bin in der Schule.</i></p> <p><i>Ich habe gerade meine Schwester am Telefon.</i></p> <p><i>Ich sitze auf der Bank vor der Schule.</i></p> <p><i>Deine Jacke hängt über dem Stuhl.</i></p> <p><i>Der Schlüssel liegt unter der Fußmatte.</i></p> <p><i>Ich warte vor dem Eingang auf dich.</i></p> <p><i>Der Mülleimer steht hinter der Tür.</i></p> <p><i>Meine beste Freundin sitzt jetzt neben mir.</i></p> <p><i>Auf dem Foto stehe ich zwischen zwei Lehrern.</i></p>	<p><i>Ich gehe in die Schule.</i></p> <p><i>Ich muss kurz ans Telefon gehen.</i></p> <p><i>Komm, wir setzen uns auf die Bank vor der Schule.</i></p> <p><i>Ich hänge deine Jacke über den Stuhl.</i></p> <p><i>Ich lege den Schlüssel unter die Fußmatte.</i></p> <p><i>Komm vor den Eingang. Ich warte dort auf dich.</i></p> <p><i>Stell den Mülleimer bitte wieder hinter die Tür.</i></p> <p><i>Letzte Woche hat sie sich neben mich gesetzt.</i></p> <p><i>Ich habe mich zwischen zwei Lehrer gestellt.</i></p>



Bei Verben, die eine feste Verbindung mit einer der neun „Wechselpräpositionen“ eingehen, muss der Kasus (Akkusativ oder Dativ) zusammen mit dem Verb (auswendig) gelernt werden. Für das Verstehen und den korrekten Gebrauch von (Verb-)Präpositionen-Nomen-Verbindungen benötigen DaZ-Lernende auch den Hinweis, dass bestimmte Präpositionen mit den Artikeln der Nomen „verschmelzen“ können. Eine detaillierte Übersicht über die Kurzformen von Präpositionen und Artikeln findet sich im „Grammatischen Geländer“²⁵. Die folgende Tabelle zeigt lediglich einige Beispiele:

Dativ (der/das → dem)		Akkusativ (das → das)	
<i>an + dem = am</i>	<i>Ich warte am Tor.</i>	<i>an + das = ans</i>	<i>Komm ans Tor! Da warte ich.</i>
<i>in + dem = im</i>	<i>Ich bin schon im Kino.</i>	<i>in + das = ins</i>	<i>Komm ins Kino! Ich bin schon da.</i>
<i>bei + dem = beim</i>	<i>Ich war beim Arzt.</i>	<i>bei: nie mit Akkusativ</i>	
<i>von + dem = vom</i>	<i>Das hängt vom Wetter ab.</i>	<i>von: nie mit Akkusativ</i>	
<i>zu + dem = zum</i>	<i>Ich muss zum Arzt.</i>	<i>zu: nie mit Akkusativ</i>	
<i>für: nie mit Dativ</i>		<i>für + das = fürs</i>	<i>Das muss ich fürs Abitur lesen.</i>



Nomen: Welche sind leicht, welche schwer?

Konkreta, d. h. Personen und Gegenstände, die man konkret vor Augen hat, zeigen oder abbilden kann (z. B. *der Stift, das Buch, die Tasche*), sind sehr viel leichter zu vermitteln, zu verstehen und zu lernen als **Abstrakta**, d. h. Begriffe für Vorgänge, Zustände, Beziehungen, Konzepte u.v.m. (z. B. *der Anspruch, das Spektrum, die Freiheit*). Konkrete Begriffe können z. B. mit Bildkarten eingeführt werden. Im Materialteil des „Grammatischen Geländers“²⁶ gibt es hierfür Beispiele. Viele abstrakte Begriffe erfordern zunächst einen gewissen Grundwortschatz, um mit Worten erklärt werden zu können.

Viele Fachbegriffe sind Internationalismen und daher häufig leichter zu verstehen als vermutet. „Fremdwörter“ verstehen DaZ-Lernende dann schnell, wenn sie ihn ihren Erstsprachen oder in einer Sprache, die sie auch verstehen (z. B. Englisch, Französisch) ähnlich lauten. Manchmal fällt das „Fremdwort“ also leichter als die entsprechende deutsche Version:

Fachbegriff / „Fremdwort“	englisches Wort	deutsches Wort
Verb addieren	to add	hinzufügen
Nomen die Konsequenz	consequence	die Folge
Adjektiv korrump	corrupt	bestechlich

Dies kann insbesondere für das Verstehen von Fachtexten im Fachunterricht genutzt werden. Es lohnt sich, DaZ-Lernenden im Anfangsstadium gezielt Texte und Aufgaben anzubieten, die Internationalismen enthalten, deren Bedeutung sie möglicherweise leichter verstehen als entsprechende deutsche Fachbegriffe. Wenn die Schülerinnen und Schüler diese Wörter – mündlich und schriftlich – selbst aktiv verwenden sollen, benötigen sie jedoch gezielte Hinweise für deren korrekte Aussprache und Intonation sowie für die orthografisch richtige Schreibweise im Deutschen.

Beim Schreiben von Internationalismen ist insbesondere auf die Groß- und Kleinschreibung, auf die Endungen und auf die korrekte Phonem-Graphem-Zuordnung (z. B. Buchstabe <c>, Buchstabe <k> oder Graphem <ck> für den Laut /k/) zu achten, damit sich die (ganz normalen) anfänglichen Übertragungsfehler nicht dauerhaft verfestigen. Die folgende Tabelle verdeutlicht exemplarisch, worauf beim mündlichen und schriftlichen Gebrauch von Internationalismen hingewiesen werden sollte:

Englisch	Französisch	Deutsch	Achtung!
<i>anchor</i>	<i>l'ancre (f.)</i>	der Anker	Genus und Artikel; Schreibung <k> statt <c>; Schreibung der Endung <er> statt <or> oder <re>
<i>date</i>	<i>la date</i>	das Datum	Genus und Artikel; Endung
<i>democracy</i>	<i>la démocratie</i>	die Demokratie	Schreibung <k> statt <c>; Endung <ie> statt <y>
<i>garage</i>	<i>le garage</i>	die Garage	Genus und Artikel; Aussprache der Endung -e
<i>police</i>	<i>la police</i>	die Polizei	Schreibung <z> statt <c>; Aussprache /ts/ statt /s/; Aussprache und Betonung der Endung -ei
<i>system</i>	<i>le système</i>	das System	Genus und Artikel; Aussprache /y/ statt /i/



Nomen müssen immer mit dem Artikel gelernt werden, weil ungefähr die Hälfte aller Sprachen keine Genera unterscheidet (z. B. Armenisch, Chinesisch, Dari, Englisch, Japanisch, Koreanisch, Kurdisch (Irak und Iran), Thai, Türkisch, Vietnamesisch) und demzufolge auch keine bzw. keine genuspezifischen Artikel kennen. Schülerinnen und Schüler, die eine Erstsprache sprechen, die kein Genus kennt, müssen zunächst darin unterstützt werden, ein Bewusstsein für diese Unterscheidung und die drei Kategorien im Deutschen zu entwickeln. Dieses darf nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden. Verwirrend kann es für DaZ-Lernende sein, wenn das grammatische Geschlecht eines Nomens im Deutschen ein anderes ist als in ihrer Herkunftssprache oder wenn das grammatische Geschlecht im Deutschen nicht mit dem natürlichen Geschlecht übereinstimmt (z. B. *das Mädchen*). Beispiele hierfür sind:

Grammatisches Geschlecht im Deutschen	Grammatisches Geschlecht in anderen Sprachen
maskulin: <i>der</i> Mond	feminin: <i>la</i> luna (italienisch, spanisch)
neutral: <i>das</i> Mädchen	feminin: <i>la</i> fille (französisch), <i>la</i> bambina (italienisch)
feminin: <i>die</i> Sonne	maskulin: <i>le</i> soleil (französisch), <i>o</i> sol (portugiesisch)

Im Griechischen und in vielen slawischen Sprachen (z. B. Bulgarisch, Kroatisch, Polnisch, Russisch, Serbisch, Slowenisch) werden – wie im Deutschen – die drei Genus-Kategorien Femininum, Maskulinum und Neutrum unterschieden. Viele Sprachen kommen mit nur zwei Genera (weiblich und männlich) aus, z. B. Albanisch, Arabisch, Französisch, Italienisch, Kurdisch (Türkei), Paschtu, Portugiesisch, Romanes, Spanisch.

Schwieriger sind vermeintlich einfache (häufig kurze) abstrakte Nomen wie *der Fall*, *der Frieden*, *das Gesetz*, *die Kraft*, *der Krieg*, *die Lage*, *die Unruhen* usw., die keine Ähnlichkeit mit den entsprechenden Begriffen in anderen Sprachen aufweisen. Falsch ist die Annahme, dass ein Wort umso leichter zu erlernen ist, je kürzer es ist oder je leichter es auszusprechen ist. Bei diesen Wörtern besteht zudem die Gefahr, dass sie mit den Bedeutungen ähnlich lautender (oder gleich geschriebener) Wörter aus einer anderen Sprache – den häufig so genannten „false friends“ – assoziiert werden. Beispiele aus dem Englischen sind bei Englisch lernenden Deutschsprachigen bekannt. Dass es dieses Phänomen aber auch zwischen der deutschen Sprache und vielen häufigen Herkunftssprachen gibt, ist ein Wissen, das für Lehrkräfte in IVK sehr hilfreich sein kann, zumal dieses Wissen eine Wertschätzung gegenüber den Sprachen der Schülerinnen und Schüler zeigt.

deutsches Wort (Schreibung)	ähnliches Wort in anderer Sprache (Aussprache)	Bedeutung
Schülerin/Schüler hört/liest:	Schülerin/Schüler assoziiert ggf. mit:	
<i>alt</i>	Türkisch: /alt/	<i>unten</i>
<i>die Armut</i>	Türkisch: /armut/	<i>die Birne</i>
<i>der Engel</i>	Türkisch: /engel/	<i>das Hindernis</i>
<i>ja</i>	Albanisch: /jo/	<i>nein</i>
<i>jeden</i> <i>jeden Moment</i>	Polnisch: /jeden/ Polnisch: /jeden momencik/	<i>ein(s)</i> <i>einen Augenblick</i>
<i>das Kamel</i>	Arabisch: /kamil/	<i>vollständig, ganz</i>
<i>die Maus</i>	Arabisch: /mauz/	<i>Bananen</i>
<i>nur</i>	Arabisch: /nur/	<i>das Licht</i>
<i>viel</i>	Arabisch und Türkisch: /fil/	<i>der Elefant</i>



Besonders schwierig sind Wörter mit Mehrfachbedeutungen, d. h. Wörter, die mehr als eine Bedeutung und Entsprechung in einer anderen Sprache haben. Deutlich wird dies, indem man versucht, ein deutsches Wort in eine andere Sprache, z. B. ins Englische, zu übersetzen. Häufig gibt es für ein deutsches Wort eine Vielzahl von unterschiedlichen Übersetzungsmöglichkeiten. Je nach Kontext muss das deutsche Nomen die Lage mit *location, position, situation, layer* oder *circumstances* ins Englische übersetzt werden. Bei solchen Nomen kommen DaZ-Lernende häufig in Versuchung, über sie „hinwegzulesen“, weil sie vielleicht *eine*, aber *nicht die gerade passende* Bedeutung des Wortes kennen. Auf die Frage „Verstehst du, was die Lage bedeutet?“ kommt dann häufig die Antwort: „Ja, klar, die Lage, das ist doch leicht!“.

Schwer zu entschlüsseln sind auch viele zusammengesetzte Nomen (Komposita), wenn sich ihre Bedeutung nicht einfach aus den Bedeutungen ihrer einzelnen Bestandteile erschließen lässt oder wenn die Schülerinnen und Schülern die Grenzen zwischen den einzelnen Bestandteilen nicht korrekt identifizieren können. Während Komposita wie z. B. *das Sonnenlicht* (*die Sonne + das Licht*) oder *der Wasserkocher* (*das Wasser + der Kocher*) noch relativ leicht zu erschließen sind, weil die Einzelbestandteile geläufige Konkreta sind, fallen Komposita aus mehreren abstrakten Bestandteilen meist sehr schwer, selbst wenn die Einzelbestandteile als solche verstanden werden (z. B. *der Lohnsteuerjahresausgleich* = *der Lohn + die Steuer + das Jahr + der Ausgleich*). Die Artikelregel bei zusammengesetzten Nomen ist leicht: Der Artikel des Kompositums entspricht immer dem des letzten Nomens (z. B. *das Feuer + der Schutz + die Leiter* = **die** *Feuerschutzleiter*). Besonders schwierig sind Komposita, deren korrekte Zerlegung lediglich durch das Verständnis des Kontextes möglich wird. Erkennt eine Schülerin bzw. ein Schüler in einem Kompositum ein bekanntes Wort, versucht sie bzw. er, die Bedeutung von diesem Wort aus zu erschließen. Häufig werden dabei aber falsche Grenzen gezogen.

Zerlegung kontextabhängig		
Kompositum	mögliche Zerlegung 1	mögliche Zerlegung 2
<i>Staubecken</i>	<i>das Stau-becken</i>	<i>die Staub-ecken</i> (Pl.)
<i>Teilerfolge</i>	<i>die Teiler-folge</i>	<i>die Teil-erfolge</i> (Pl.)
<i>Versendung</i>	<i>die Vers-endung</i>	<i>die Ver-sendung</i>
<i>Spielende</i>	<i>das Spiel-ende</i>	<i>Spielende</i> (i. S. v. <i>spielende Kinder</i>)

Zerlegung eindeutig		
Kompositum	korrekte Zerlegung	falsche Zerlegung
<i>der Antragsteller</i>	<i>der Antrag + der Steller</i>	<i>der Antrag + Fugen-s + der Teller</i>
<i>die Blumentopferde</i>	<i>die Blume + der Topf + die Erde</i>	<i>der/das/die Blumento + die Pferde</i>
<i>der Eidotter</i>	<i>das Ei + der Dotter</i>	<i>der Eid + der Otter</i>
<i>die Pedalanordnung</i>	<i>das Pedal + die Anordnung</i>	<i>der/das/die Pedalan + die Ordnung</i>



Adjektive (1): Wann sind sie leicht, wann schwer?

Am leichtesten einzuführen und zu lernen sind Adjektive, wenn sie **prädikativ** verwendet werden. In prädikativer Verwendung bleiben Adjektive unverändert, d. h. sie werden nicht dekliniert, und das Genus bzw. der Artikel des Nomens, auf das sich das Adjektiv bezieht, hat keinen Einfluss auf die Form des Adjektivs am Ende des Satzes. Adjektive bleiben im Singular wie im Plural unverändert. Neuer Adjektivwortschatz sollte deshalb mithilfe einfacher Sätze mit den Verben *sein*, *werden* oder *bleiben* und entsprechender Wort- und Satzfragen (*Wie ist ...?* / *Wie wird ...?* / *Wie bleibt ...?* bzw. *Ist dein Pullover rot?* / *Ist das Wohnzimmer groß?* / *Wird die Tour langweilig?* / *Bleibt das Wetter schön?*) eingeführt werden:

prädikative Verwendung von Adjektiven			
Verb	<i>der</i>	<i>das</i>	<i>die</i>
<i>sein</i>	Mein Pullover ist grün .	Dein Kleid ist rot .	Seine Hose ist schwarz .
<i>sein</i>	Der Flur ist schmal .	Das Wohnzimmer ist klein .	Die Küche ist groß .
<i>werden</i>	Der Ausflug wird toll .	Das Programm wird gut .	Die Tour wird lustig .
<i>bleiben</i>	Unser Lehrer bleibt fröhlich .	Das Wetter bleibt schön .	Die Kleidung bleibt trocken .

Bei der **adverbialen** Verwendung bleiben Adjektive ebenfalls unverändert. Hier bezieht sich das Adjektiv nicht auf ein Nomen, sondern auf ein Verb im Satz. Ob das Verb im Singular oder Plural steht, spielt dabei keine Rolle. Sätze mit adverbial verwendeten Adjektiven können Antworten auf eine *Wie*-Frage (*Wie arbeiten die Personen?* / *Wie arbeitet er/das Team/die Gruppe?*) oder auf eine Satzfrage (*Arbeiten die Personen gut?* / *Arbeitet er/das Team/die Gruppe gut?*) sein:

adverbiale Verwendung von Adjektiven			
Verb	<i>der</i>	<i>das</i>	<i>die</i>
<i>arbeiten</i>	Er arbeitet gewissenhaft .	Das Team arbeitet sorgfältig .	Die Gruppe arbeitet zügig .
<i>lesen</i>	Der Schüler liest langsam .	Das Mädchen liest schnell .	Die Schülerin liest flüssig .
<i>schlafen</i>	Der Mann schläft tief .	Das Baby schläft ruhig .	Die Mutter schläft gut .
<i>sprechen</i>	Der Sportlehrer spricht laut .	Das Kind spricht leise .	Die Frau spricht undeutlich .

Im Deutschen ist die **attributive** Verwendung von Adjektiven die Königsdisziplin, weil sie – anders als in vielen anderen Sprachen – die so genannte „Kasus-Numerus-Genus-Kongruenz“ (auch: „KNG-Kongruenz“) erfordert. Das bedeutet, dass das Adjektiv in **Kasus** (Nominativ, Akkusativ, Dativ, Genitiv), **Numerus** (Singular, Plural) und **Genus** (maskulin, neutral, feminin) mit dem Nomen übereinstimmen muss, vor dem es steht und das es näher bestimmt. Bei der attributiven Verwendung erhält das Adjektiv nach den Kongruenzregeln eine der folgenden fünf Endungen: *-e*, *-em*, *-en*, *-er*, *-es*.

Um die Adjektivdeklination zu vermitteln und zu lernen, gibt es unterschiedliche Methoden und Hilfsmittel (Visualisierungshilfen, Übersichten, Tabellen). Das „Grammatische Geländer“²⁷ bietet vier unterschiedliche Tabellen mit Adjektivendungen an:

1. Adjektive und Nomen ohne Artikel
2. Adjektive und Nomen mit einem Possessivartikel (im Singular identisch mit 4.)
3. Adjektive und Nomen mit dem bestimmten Artikel
4. Adjektive und Nomen mit dem unbestimmten Artikel (im Singular identisch mit 2.)



Die Endungen können jedoch auch komprimiert in einer einzigen Tabelle dargestellt werden. Diese Tabelle sollte den Schülerinnen und Schülern in jedem Unterricht zur Verfügung stehen, weil sie insbesondere bei der mündlichen und schriftlichen Sprachproduktion eine große Unterstützung darstellen kann. Gerade im Fachunterricht kommt es darauf an, Gegenstände, Vorgänge und Sachverhalte präzise zu beschreiben. Dies erfordert – neben anderen komplexen Formen und Strukturen – häufig die attributive Verwendung von Adjektiven. Beim Lesen (oder Hören) von Fachtexten stellt die Adjektivdeklinaton für DaZ-Lernende keine größere Hürde dar, weil die Adjektivendung in der Regel nicht bedeutungsunterscheidend ist. Beim Sprechen oder Schreiben kommt es jedoch auf die korrekten Endungen an, da sie nicht beliebig sind, und falsche Endungen sofort als „Fehler“ auffallen. DaZ-Lernende können im Gegensatz zu Erstsprachlernenden auch hier nicht auf intuitives Wissen zurückgreifen: Anders als Kinder und Jugendliche, die in deutschsprachiger Umgebung aufgewachsen sind, können sie nicht sehen bzw. hören, ob eine Endung ggf. „falsch klingt“. Da die Adjektivdeklinaton kontinuierlicher Übung bedarf, sollte in jedem Fachunterricht darauf geachtet werden.

attributive Verwendung von Adjektiven								
	<i>der</i>		<i>das</i>		<i>die</i>		<i>die (Plural)</i>	
Nominativ	<i>der</i>	-e	<i>das</i>	-e	<i>die</i>	-e	<i>die</i>	-en
<i>Wer?</i>	<i>(m)ein*</i>	-er	<i>(m)ein</i>	-es	<i>(m)eine</i>	-e	<i>meine</i>	
<i>Was?</i>	-	-er	-	-es	-	-e	-	
							<i>die</i>	-e
Akkusativ	<i>den</i>	-en	<i>das</i>	-e	<i>die</i>	-e	<i>meine</i>	-en
<i>Wen?</i>	<i>(m)einen</i>	-en	<i>(m)ein</i>	-es	<i>(m)eine</i>	-e	-	
<i>Was?</i>	-	-en	-	-es	-	-e	<i>den</i>	-e
<i>Wohin?</i>							<i>meinen</i>	-en
Dativ	<i>dem</i>	-en	<i>dem</i>	-en	<i>der</i>	-en		
<i>Wem?</i>	<i>(m)einem</i>	-en	<i>(m)einem</i>	-en	<i>(m)einer</i>	-en	-	
<i>Was?</i>	-	-em	-	-em	-	-er	<i>der</i>	-en
<i>Wo?</i>							<i>meiner</i>	-en
Genitiv	<i>des</i>	-en	<i>des</i>	-en	<i>der</i>	-en		
<i>Wessen?</i>	<i>(m)eines</i>	-en	<i>(m)eines</i>	-en	<i>(m)einer</i>	-en	-	
	-	-en (!)	-	-en (!)	-	-er		-er

**mein* steht stellvertretend für alle Possessivartikel: *mein, dein, sein/sein/ihr, unser, euer* (Achtung: *eure, euren, eurem, ...*), *ihr/Ihr*.



IVK-Schülerinnen und -Schüler kennen solche Tabellen in der Regel aus dem DaZ-Unterricht und wissen sie anzuwenden. Manche Lernende arbeiten jedoch lieber mit konkreten Beispielen als mit abstrakten Endungen oder Verkürzungen. In der folgenden Tabelle, die exakt nach dem gleichen Prinzip aufgebaut ist, wurden deshalb noch einmal alle Formen der Adjektivdeklination anhand ausgewählter Beispiele dargestellt:

attributive Verwendung von Adjektiven				
	<i>der</i>	<i>das</i>	<i>die</i>	<i>die (Plural)</i>
Nominativ	<i>der blaue Vogel</i>	<i>das grüne Insekt</i>	<i>die rote Rose</i>	<i>die bunten Blumen</i>
Wer?	<i>ein blauer Vogel</i>	<i>ein grünes Insekt</i>	<i>eine rote Rose</i>	<i>meine bunten Blumen</i>
Was?	<i>blauer Vogel</i>	<i>grünes Insekt</i>	<i>rote Rose</i>	<i>bunte Blumen</i>
Akkusativ	<i>den blauen Vogel</i>	<i>das grüne Insekt</i>	<i>die rote Rose</i>	<i>die bunten Blumen</i>
Wen?	<i>einen blauen Vogel</i>	<i>ein grünes Insekt</i>	<i>eine rote Rose</i>	<i>meine bunten Blumen</i>
Was?	<i>blauen Vogel</i>	<i>grünes Insekt</i>	<i>rote Rose</i>	<i>bunte Blumen</i>
Wohin?	<i>blauen Vogel</i>	<i>grünes Insekt</i>	<i>rote Rose</i>	<i>bunte Blumen</i>
Dativ	<i>dem blauen Vogel</i>	<i>dem grünen Insekt</i>	<i>der roten Rose</i>	<i>den bunten Blumen</i>
Wem?	<i>einem blauen Vogel</i>	<i>einem grünen Insekt</i>	<i>einer roten Rose</i>	<i>meinen bunten Blumen</i>
Was?	<i>blauem Vogel</i>	<i>grünem Insekt</i>	<i>roter Rose</i>	<i>bunten Blumen</i>
Wo?	<i>blauem Vogel</i>	<i>grünem Insekt</i>	<i>roter Rose</i>	<i>bunten Blumen</i>
Genitiv	<i>des blauen Vogels</i>	<i>des grünen Insekts</i>	<i>der roten Rose</i>	<i>der bunten Blumen</i>
Wessen?	<i>eines blauen Vogels</i>	<i>eines grünen Insekts</i>	<i>einer roten Rose</i>	<i>meiner bunten Blumen</i>
	<i>blauen Vogels</i>	<i>grünen Insekts</i>	<i>roter Rose</i>	<i>bunter Blumen</i>



Adjektive (2): Welche sind leicht, welche schwer?

Bei der Frage, welche Adjektive DaZ-Lernende eher leicht, welche eher schwer verstehen, gilt ebenso wie bei den Nomen zunächst der Grundsatz: **je konkreter, desto einfacher**.

Farbadjektive wie z. B. *blau, gelb, grün, rot, schwarz, weiß* etc. können sehr leicht visualisiert werden. Auch Adjektive wie z. B. *liniert* und *kariert* oder *gestrichelt* und *gepunktet* können leicht anhand von entsprechenden Realgegenständen und Vorlagen gezeigt werden.

Gegensatzpaare wie z. B. *groß – klein, lang – kurz, leicht – schwer, warm – kalt, eckig – rund, langsam – schnell, laut – leise, sauber – schmutzig* etc. können sehr gut mit Bildkarten oder durch Zeigen und Vormachen dargestellt und geübt werden. Hierbei gilt es zu beachten, dass auch Bilder mehrdeutig sein können und diese von der Lehrkraft mithilfe unterschiedlicher Beispielsätze (und ggf. auch Alternativbilder) erläutert werden müssen, um sicher zu stellen, dass die Schülerinnen und Schüler tatsächlich verstanden haben, um welche Bedeutung es sich handelt. Solche Bildkarten können natürlich auch immer mit den entsprechenden Begriffen aus den Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler beschriftet werden.



Adjektive, die Gefühle ausdrücken, wie z. B. *glücklich, traurig, erleichtert, ängstlich* etc. können durch einen entsprechenden Gesichtsausdruck gezeigt oder anhand von Fotos, Bildern, Emoticons oder auch pantomimisch dargestellt werden. Beispiele hierfür finden sich in den „Materialien für die Wertebildung in Vorbereitungsmaßnahmen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche“ (LI 2016).

Adjektive, deren Bedeutung von bekannten Nomen und/oder Verben abgeleitet oder gemeinsam mithilfe bereits bekannter oder leicht zu erklärender und zu verstehender Nomen und/oder Verben hergeleitet **werden kann**, sind für viele DaZ-Lernende auch schnell zu verstehen:

friedlich – der Friede

gläubig – glauben, der Glaube

politisch – die Politik

religiös – die Religion

wertlos, wertvoll – der Wert, bewerten



Adjektive, deren Bedeutung nicht direkt oder eindeutig von Nomen, Verben oder anderen Adjektiven **abgeleitet werden kann**, fallen DaZ-Lernenden eher schwer.

Adjektiv	Schwierigkeit bei der Bedeutungsfindung
<i>geborgen</i>	<i>geborgen</i> leitet sich aus <i>bergen</i> – <i>barg</i> – <i>geborgen</i> ab, die konkrete Bedeutung (<i>behütet, wohl, in Sicherheit</i>) erklärt sich dadurch aber nicht. DaZ-Lernende assoziieren mit unbekannten Wörtern häufig die Bedeutungen von Wörtern, die ähnlich klingen und die sie bereits kennen, z. B. die Begriffe <i>sich von jemandem etwas borgen</i> oder <i>geboren</i> .
<i>leichtsinnig</i>	In <i>leichtsinnig</i> stecken zwar das Adjektiv <i>leicht</i> und das Nomen <i>der Sinn</i> , die Bedeutung erschließt sich daraus aber nicht direkt.
<i>zwangsläufig</i>	<i>zwangsläufig</i> lässt sich in das Nomen <i>der Zwang</i> und das Verb <i>laufen</i> bzw. das Nomen <i>der Lauf</i> zerlegen, die Bedeutung erschließt sich daraus aber nicht unmittelbar.

Viele vermeintlich einfache (häufig kurze) Adjektive kommen in zahlreichen unterschiedlichen Kontexten und Verbindungen vor, deren Bedeutungen aber sehr schwer zu differenzieren sind. Wie herausfordernd diese Bedeutungs differenzierung ist, zeigt das folgende Adjektiv *frei*. Als weitere Beispiele können genannt werden: *breit, klar, fest, lang, offen*.

Adjektiv <i>frei</i> im Kontext	Bedeutung
<i>Ich habe heute frei. / Ich nehme mir frei.</i>	<i>Ich muss heute nicht arbeiten. / Ich nehme mir Urlaub.</i>
<i>Es steht dir frei.</i>	<i>Es ist deine Entscheidung.</i>
<i>Ist hier frei? / Hältst du mir den Platz frei?</i>	<i>Kann ich mich hier setzen? / Reservierst du mir den Platz?</i>
<i>Du musst dich davon frei machen.</i>	<i>Du musst dich davon lösen.</i>
<i>Kannst du frei sprechen?</i>	<i>Kannst du ohne Manuskript sprechen? oder: Kannst du sprechen, ohne dass jemand zuhört?</i>

Adverbien

Insgesamt sei darauf hingewiesen, dass es häufig auch die „kleinen Wörter“ sind, die DaZ-Lernenden Schwierigkeiten bereiten, weil sie häufig sehr abstrakt sind und je nach Kontext unterschiedliche Bedeutungen haben. Diese müssen gezielt eingeführt, gelernt und geübt werden. Hierzu zählt z. B. auch die Gruppe der Adverbien:

Adverb	Fragen	Beispiele
Lokaladverbien (Ort)	<i>Wo? / Woher? / Wohin?</i>	<i>abwärts, aufwärts, außen, dort, dorthin, hier, hierher, hierhin, hinten, hoch, innen, oben, runter, unten, von draußen, von links/rechts, von oben/unten, vorne, ab</i>
Temporaladverbien (Zeit)	<i>Ab wann? / Bis wann? / Seit wann? / Wann? / Wie lange noch? / Wie lange schon? / Wie oft?</i>	<i>jetzt, ab morgen, bis übermorgen, damals, eben, gestern, heute, immer, jetzt, manchmal, morgen, nie, noch nie, oft schon immer, schon lange, selten, seit kurzem, sofort, später, zwischendurch</i>
Modaladverbien (Art und Weise)	<i>Wie? / Wie sehr? / Wie viel?</i>	<i>auch, äußerst, ebenfalls, einigermaßen, fast, ganz, gern, immerhin, kaum, leider, möglicherweise, nur, sehr, so, sonst, vielleicht, wirklich, ziemlich</i>
Kausaladverbien (Grund)	<i>Warum? / Unter welcher Bedingung?</i>	<i>also, dadurch, dafür, daher, darum, deshalb, deswegen, folglich, hiermit, jedenfalls, schließlich</i>



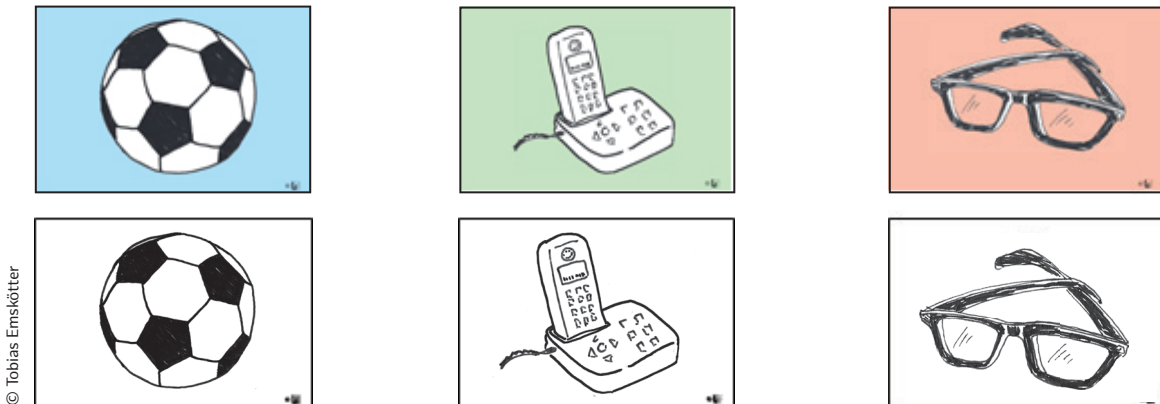
4. Regeln und Hilfen für jeden Unterricht

Nomen immer mit Artikel!

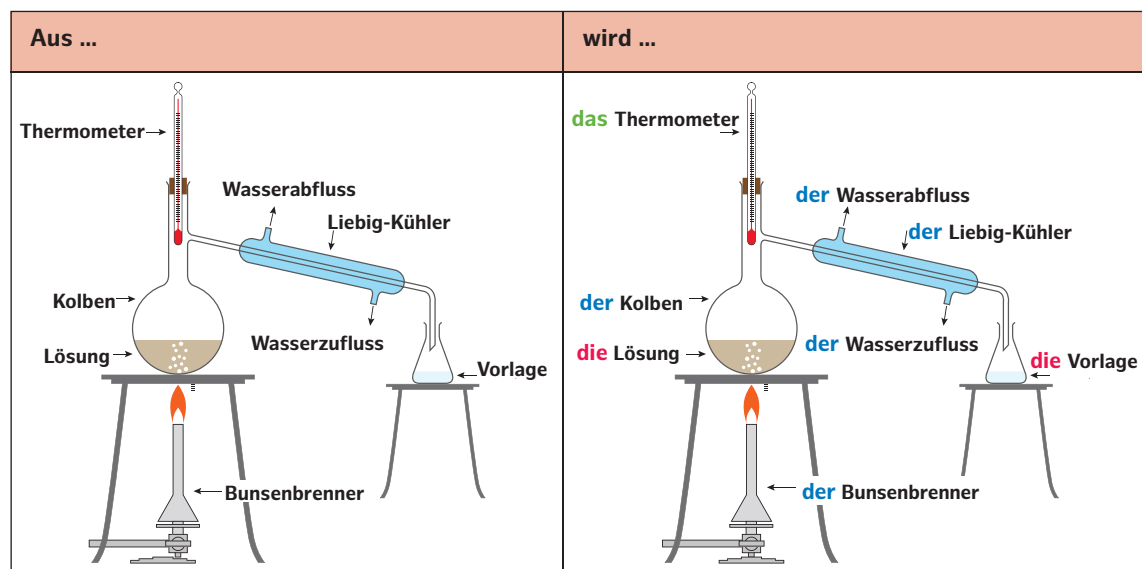
Nomen werden immer mit Artikel (*der / das / die*) gelernt. Die Artikel der Nomen werden in vielen Lehr-/ Lernmaterialien farblich gekennzeichnet. Diese Farbgebung hat sich bewährt:

maskulin	neutral	feminin
● blau	● grün	● rot

Bildkarten oder auch Gegenstände im Klassen- oder Fachraum können auch mit farbigen Punkten beklebt oder markiert werden, um den Artikel für die Schülerinnen und Schüler sofort sicht- und anwendbar zu machen. Bei Nomen, die neu eingeführt werden, muss immer der Artikel angegeben und mitgelernt werden. Im „Grammatischen Geländer“²⁹ sind die Nomenkarten blau, grün und rot hinterlegt:



Einige Lehr- und Lernmaterialien, die explizit für den Fachunterricht mit DaZ-Lernenden entwickelt wurden, arbeiten mit solchen Genusmarkierungen, die gängigen Lehrbücher des Regelunterrichts lassen diese jedoch meistens vermissen. Fachlehrkräfte sollten bei der Auswahl von Unterrichtsmaterialien auf solche einfachen, aber wichtigen Hilfestellungen achten und diese ggf. selbstständig ergänzen.



© lesniewski – adobe.stock.com



der, das oder die? Es gibt Regeln!

Es gibt einige Regeln, die es den Schülerinnen und Schülern erleichtern, den richtigen Artikel zu einem Nomen zu finden. Diese sollten den Schülerinnen und Schülern immer vorliegen, ggf. im Klassen- oder Fachraum für alle sichtbar sein und häufig wiederholt bzw. schrittweise erweitert werden. Achtung: Auch hier gibt es Ausnahmen, und oft muss der Artikel „einfach“ direkt mit dem Nomen (auswendig) gelernt werden.

der		das		die	
männliche Personen, Tiere, Berufe, Tage, Monate, Jahreszeiten, Alkoholische Getränke (nicht: <i>das Bier</i>), Himmelsrichtungen		nominalisierte Infinitive: <i>das Laufen, das Schwimmen, das Lernen</i>		weibliche Personen (nicht: <i>das Mädchen</i>), weibliche Tiere und Berufe	
... und die meisten Nomen auf		... und die meisten Nomen auf		... und die meisten Nomen auf	
-ant -är -er* -et -eur -iker -ismus -ist -ling -loge -tor* -us*	<i>der</i> <i>Quadrant</i> <i>der</i> <i>Millionär</i> <i>der</i> <i>Lehrer</i> <i>der</i> <i>Prophet</i> <i>der</i> <i>Spediteur</i> <i>der</i> <i>Skeptiker</i> <i>der</i> <i>Buddhismus</i> <i>der</i> <i>Optimist</i> <i>der</i> <i>Prüfling</i> <i>der</i> <i>Psychologe</i> <i>der</i> <i>Senator</i> <i>der</i> <i>Zirkus</i>	-chen -ett -lein -ment -nis* -o -um -tum	<i>das</i> <i>Brötchen</i> <i>das</i> <i>Parkett</i> <i>das</i> <i>Tischlein</i> <i>das</i> <i>Parlament</i> <i>das</i> <i>Hindernis</i> <i>das</i> <i>Kino</i> <i>das</i> <i>Spektrum</i> <i>das</i> <i>Judentum</i>	-ade -tät -e* -ei -enz -erei -heit -ie -ik -ine -ion* -ive -keit -schaft -sis -thek -unft -ung -ur*	<i>die</i> <i>Blockade</i> <i>die</i> <i>Universität</i> <i>die</i> <i>Schule</i> <i>die</i> <i>Datei</i> <i>die</i> <i>Konsequenz</i> <i>die</i> <i>Reederei</i> <i>die</i> <i>Freiheit</i> <i>die</i> <i>Demokratie</i> <i>die</i> <i>Mathematik</i> <i>die</i> <i>Kabine</i> <i>die</i> <i>Revolution</i> <i>die</i> <i>Bürgerinitiative</i> <i>die</i> <i>Möglichkeit</i> <i>die</i> <i>Bürgerschaft</i> <i>die</i> <i>Basis</i> <i>die</i> <i>Bibliothek</i> <i>die</i> <i>Unterkunft</i> <i>die</i> <i>Regierung</i> <i>die</i> <i>Manufaktur</i>
*Achtung: einige Ausnahmen, z.B. <i>die</i> <i>Feder</i> , <i>das</i> <i>Tor</i> , <i>das</i> <i>Genus</i>		*Achtung: einige Ausnahmen, z.B. <i>die</i> <i>Finsternis</i> , <i>die</i> <i>Erkenntnis</i>		*Achtung: einige Ausnahmen, z.B. <i>das</i> <i>Erbe</i> , <i>das</i> <i>Auge</i> , <i>der</i> <i>Spion</i> , <i>das</i> <i>Stadion</i> , <i>der</i> <i>Schwur</i>	

Wie wichtig ist der Plural?

Die meisten Nomen sollten von Anfang an auch mit der Pluralform gelernt werden. Sinnvoll ist der Plural aber nur dann, wenn das Nomen im regulären Sprachgebrauch auch im Plural vorkommt:

Plural ist sinnvoll.	Plural kommt selten vor.	Plural ist unlogisch.
<i>der</i> <i>Sinn</i> <i>die</i> <i>Sinne</i>	<i>der</i> <i>Sand</i> <i>die</i> <i>Sande/Sände</i>	<i>der</i> <i>Unsinn</i> * <i>die</i> <i>Unsinne</i>
<i>das</i> <i>Bedürfnis</i> <i>die</i> <i>Bedürfnisse</i>	<i>das</i> <i>Wasser</i> <i>die</i> <i>Wasser/Wässer</i>	<i>das</i> <i>Christentum</i> * <i>die</i> <i>Christentümer</i>
<i>die</i> <i>Verpflichtung</i> <i>die</i> <i>Verpflichtungen</i>	<i>die</i> <i>Bildung</i> <i>die</i> <i>Bildungen</i>	<i>die</i> <i>Erziehung</i> * <i>die</i> <i>Erziehungen</i>



Neun Pluralmuster, aber: Keine Regel ohne Ausnahme!

Der bestimmte Artikel im Plural (die) wird in vielen Lehrbüchern grau oder gelb markiert. Im Vergleich zu anderen Sprachen, die für die Pluralbildung häufig nur wenige Regeln kennen, gibt es im Deutschen sehr viele unterschiedliche Arten, den Plural zu bilden: neun Standardmuster und einige Besonderheiten. Es ist Aufgabe des DaZ-Unterrichts, diese und deren Regeln zu vermitteln, dennoch ist es auch für jede Fachlehrkraft von Vorteil, sie in den Grundzügen zu kennen. Nur dann ist es nämlich möglich, DaZ-Lernenden auch Rückmeldungen wie die folgende zu geben: „Im Deutschen wird der Plural **nie** mit -ler oder -lar gebildet. Das ist im Türkischen so. Im Deutschen braucht man andere Endungen.“

Da die Pluralbildungsregeln sehr komplex und von vielen Ausnahmen geprägt sind, empfiehlt es sich, Nomen, die im Plural vorkommen können, direkt mit ihrer Pluralform zu lernen. DaZ-Schülerinnen und Schüler sollten eine Übersicht über die neuen Standardmuster immer zur Verfügung haben.

Endung	Beispiele	Regeln (Achtung: viele Ausnahmen!)
-(s)e	<i>der</i> Stift – <i>die</i> Stifte <i>das</i> Heft – <i>die</i> Hefte <i>die</i> Trübsal – <i>die</i> Trübsale <i>die</i> Erkenntnis – <i>die</i> Erkenntnisse	(viele maskuline und neutrale) einsilbige Nomen mit Konsonant am Ende; feminine Nomen auf -sal und -nis
-“e	<i>der</i> Wolf – <i>die</i> Wölfe <i>das</i> Floß – <i>die</i> Flöße <i>die</i> Hand – <i>die</i> Hände	(viele maskuline und feminine , wenige neutrale) einsilbige Nomen mit Konsonant am Ende
-n	<i>der</i> Pate – <i>die</i> Paten <i>das</i> Auge – <i>die</i> Augen <i>die</i> Dose – <i>die</i> Dosen	Nomen auf -e
-en	<i>der</i> Staat – <i>die</i> Staaten <i>das</i> Ohr – <i>die</i> Ohren <i>die</i> Zeit – <i>die</i> Zeiten	(viele feminine , wenige maskuline und neutrale) einsilbige Nomen mit Konsonant am Ende
-er	<i>der</i> Geist – <i>die</i> Geister <i>das</i> Bild – <i>die</i> Bilder	(viele neutrale , wenige maskuline) einsilbige Nomen mit Konsonant am Ende
-“er	<i>der</i> Wald – <i>die</i> Wälder <i>das</i> Buch – <i>die</i> Bücher	(viele neutrale , wenige maskuline) einsilbige Nomen mit Konsonant am Ende
-∅	<i>der</i> Becher – <i>die</i> Becher <i>der</i> Kuchen – <i>die</i> Kuchen <i>der</i> Spatel – <i>die</i> Spatel <i>das</i> Ruder – <i>die</i> Ruder	(viele maskuline und neutrale) Nomen auf -el, -er, -en
-“∅	<i>der</i> Nagel – <i>die</i> Nägel <i>der</i> Faden – <i>die</i> Fäden <i>das</i> Kloster – <i>die</i> Klöster <i>die</i> Mutter – <i>die</i> Mütter	(viele maskuline und neutrale , wenige feminine) Nomen auf -el, -er, -en
-s	<i>der</i> Uhu – <i>die</i> Uhus <i>das</i> Auto – <i>die</i> Autos <i>das</i> Café – <i>die</i> Cafés <i>die</i> Kamera – <i>die</i> Kameras <i>die</i> Kiwi – <i>die</i> Kiwis	Nomen auf -a, -o, -i, -u und betontes -e; viele Fremdwörter



Grammatische Hinweise, Beispiel- und Mustersätze

Bei Verben und Präpositionen, die einen bestimmten Kasus (z. B. Akkusativ, Dativ) erfordern, ist es hilfreich, diesen in Glossaren und auf Wortschatzlisten mit dem neu zu lernenden Wort anzugeben. Sinnvoll sind Übersichten, die zusätzlich zu diesen grammatischen Hinweisen Beispiel- und Mustersätze und ggf. Erklärungen enthalten, die die korrekte Verwendung der Wörter verdeutlichen und als Vorlage für die Bildung ähnlicher Sätze dienen. Im Idealfall formuliert man Beispielsätze, die durch kleine Veränderungen in neue Sätze umgewandelt werden können, oder auch exemplarische kleine Dialoge (z. B. Frage – Antwort), die die Schülerinnen und Schüler gemeinsam einüben können. DaZ-Lernende sollten auf solchen Übersichten auch immer Platz für eigene Notizen haben, z. B. für weitere Beispiele oder für Übersetzungen in ihre Erstsprache oder in eine andere Sprache.

Verb + Kasus	Beispiel	Notizen
unterstützen + Akk.	<i>Unterstützt du mich? Ja, ich unterstütze dich sehr gern</i>	
helfen + Dat.	<i>Hilfst du mir? Ja, ich helfe dir sehr gern.</i>	
enthalten + Akk.	<i>Enthält dieses Getränk Alkohol? Nein, es enthält keinen Alkohol.</i>	
sich enthalten + Gen	<i>Enthältst du dich der Stimme? Ja, ich enthalte mich der Stimme.</i>	
beschuldigen + Akk. + Gen.	<i>Beschuldigt man ihn (Akk.) der Lüge (Gen.)? Nein, man beschuldigt ihn des Betrugs.</i>	
sich entschuldigen für + Akk.	<i>Ich möchte mich für meinen Kommentar entschuldigen. Dafür brauchst du dich doch nicht zu entschuldigen.</i>	
sich entschuldigen bei + Dat.	<i>Hast du dich schon bei ihm entschuldigt? Ja, aber bei ihr muss ich mich auch noch entschuldigen.</i>	

Die entsprechenden grammatischen Fachtermini und Abkürzungen lernen Schülerinnen und Schüler in der Regel im DaZ-Unterricht kennen. Sie sollten – in Absprache mit der DaZ-Lehrkraft – im Fachunterricht genauso wie im DaZ-Unterricht verwendet werden.

Abkürzung	Bedeutung
Nom.	<i>Nominativ</i>
Akk.	<i>Akkusativ</i>
Dat.	<i>Dativ</i>
Gen.	<i>Genitiv</i>
Sing. / Sg.	<i>Singular</i>
Pl.	<i>Plural</i>
Subj. / S	<i>Subjekt</i>
Präd. / P	<i>Prädikat</i>
Obj. / O	<i>Objekt</i>
Präp. + Akk.	<i>Präposition mit Akkusativ</i>



Begriffsbildung und Wortschatzerweiterung

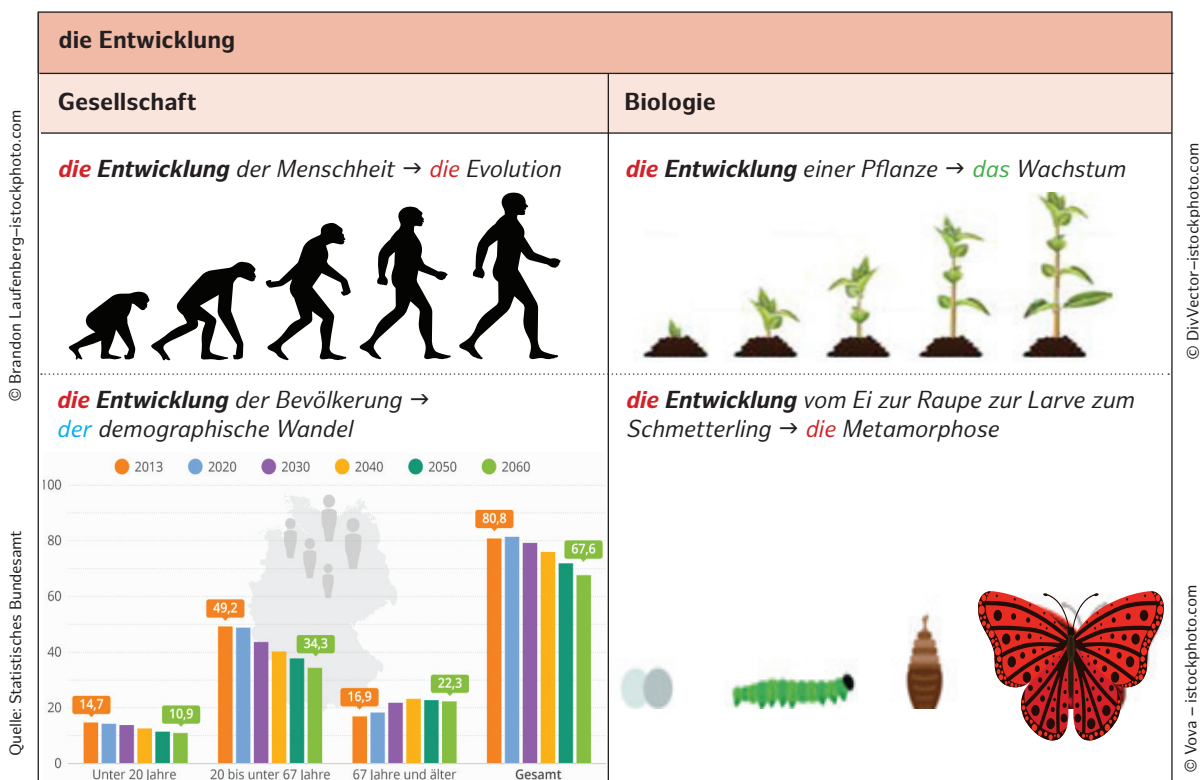
Wörter und Begriffe werden nur dann gelernt und aktiv verwendet, wenn die Konzepte, die mit den Wörtern und Begriffen verknüpft sind, bekannt sind und verstanden werden!

Zum Beispiel können manche Kinder und Jugendliche, die in ihrer bisherigen Schullaufbahn keinen oder wenig systematischen Mathematikunterricht hatten, das Konzept des „Multiplizierens“ lange nicht verstehen. Begriffe wie *multiplizieren*, *vervielfältigen* oder *malnehmen* oder eine symbolisch dargestellte Rechnung („ 3×15 “ oder „ $3 \cdot 5$ “) bleiben ohne Verständnis des dahinter liegenden Konzeptes abstrakt und können weder gelernt noch korrekt angewendet werden. Das Gleiche gilt für viele weitere fachliche Konzepte: Selbst das vermeintlich einfache Wort „teilen“ werden die Schülerinnen und Schüler im mathematischen Kontext erst dann in seiner Komplexität verstehen und korrekt anwenden, wenn sie auch das Konzept des „Dividierens“ verstanden haben.

Als Lehrkraft sollte man den Blick für die „Konzepte hinter den Wörtern“ schärfen und immer überlegen, wie man Wörter und Begriffe, die Schülerinnen und Schüler neu lernen und anwenden sollen, und ggf. auch die dahinter liegenden Konzepte erklären kann: mit einem Beispiel, mit einem Bild, mit einer Geste, mit Vergleichen, mit anderen/einfachen Worten usw.

Visualisierung ist alles!

Die Einführung neuer konkreter Begriffe (Verben, die man bildlich oder pantomimisch darstellen kann, Nomen, die durch Realgegenstände, Fotos oder Skizzen gezeigt werden können usw.) fällt vergleichsweise leicht, selbst dann, wenn es sich um Fachbegriffe handelt. Abstrakte Begriffe, die häufig nicht „eins zu eins“ und eindeutig abbildbar sind, stellen für Lehrkräfte meist eine größere Herausforderung dar. Hier sind Kreativität und Recherchekompetenzen gefragt, denn auch abstrakte Begriffe und komplexe Konzepte können visualisiert werden, wie das folgende Beispiel zeigt:





Wortfamilien und Wortfelder

Neue Wörter und Fachbegriffe sollten zusammen mit verwandten und/oder abgeleiteten Begriffen, entsprechenden Hinweisen für den korrekten sprachlichen Gebrauch und Beispielsätzen eingeführt und gelernt werden. Die Schülerinnen und Schüler sollten dabei immer auch gefragt werden, ob sie bereits ähnliche Wörter kennen, z. B. Wörter, in denen Teile des neuen Wortes vorkommen. So kann auch „falschen Assoziationen“ mit zwar ähnlich lautenden, aber nicht verwandten Wörtern (s. Kapitel 3) vorgebeugt werden. Eine gute Möglichkeit für die Wortschatzarbeit ist das „Experimentieren“ mit Wortfamilien und Wortfeldern.

Wortfamilie	= Gruppe von Wörtern mit gleichem Wortstamm
Wortfeld	= Gruppe thematisch miteinander verbundener Wörter

Man kann Wortfamilien und Wortfelder nutzen, um neue Begriffe einzuführen, sie zu erklären und um den Wortschatz rund um die neuen Begriffe aufzubauen und zu erweitern. Gleichzeitig können dabei wichtige Regeln (z. B. Artikelregeln, Pluralregeln, Wortbildungsregeln) erklärt bzw. wiederholt werden.

Das folgende Beispiel demonstriert eine sehr ausführliche Einführung des Begriffes *die Bundesrepublik*. Hier wird mit der Wortfamilie „Bund – binden“ gearbeitet. Die verbalen Erläuterungen und Aktivitäten der Lehrkraft (s. nächste Seite) sollten immer durch Visualisierungen und Anschriften an einer Tafel bzw. einem interaktiven Whiteboard gestützt werden. Das Schaubild zeigt ein mögliches Tafelbild bzw. mögliche Folien. Je nachdem, welche technische Ausstattung zur Verfügung steht, werden die Begriffe entweder „live“ an der Tafel angeschrieben bzw. in ein Präsentationsdokument getippt oder mithilfe vorbereiteter Wortkarten an einer Wand oder Tafel angeordnet. Selbstverständlich muss und kann nicht jeder neue Begriff so detailliert behandelt werden. Bei zentralen Begriffen, die zudem die Wiederholung wichtiger Regeln oder wiederkehrender Phänomene ermöglichen, lohnt sich die Investition aber. Dabei gilt es zu beachten, dass DaZ-Lernerinnen und -Lerner im Anfangsstadium nicht mit allzu vielen Synonymen und Varianten überfrachtet werden.

© hulp-bij-duits.weebly.com

weitere Wörter mit „Bund“:
der Bundespräsident (Frank-Walter Steinmeier)
die Bundeskanzlerin (Angela Merkel)
das Bundesamt für ...

der Schlüssel
die Schlüssel (Pl.) + **der Bund**
↓
der Schlüsselbund

die Blume
die Blumen (Pl.) + **der Bund**
↓
der Blumenbund / der Bund Blumen

das Kraut
die Kräuter (Pl.) + **der Bund**
↓
der Kräuterbund / der Bund Kräuter

binden – gebunden
verbinden – verbunden

A ● ————— ● B

Illustration: Michael Dreke



Erläuterungen/Fragen der Lehrkraft	Tätigkeiten und Anschriften der Lehrkraft
Heute geht es um die Bundesrepublik Deutschland.	die Bundesrepublik anschreiben (oder eine vorbereitete Wortkarte anbringen); Karte zeigen
Was bedeutet das Wort „Bund“? Es heißt „der Bund“. Wer kennt das Wort?	der Bund anschreiben; Bund in Bundesrepublik unterstreichen; Schülerantworten aufgreifen
Das hier ist ein Schlüsselbund.	einen Schlüsselbund zeigen, ggf. zeichnen; der Schlüsselbund (unter der Bund) anschreiben
Ich habe die Schlüssel nicht einzeln in der Tasche, sondern alle zusammen.	den Schlüsselbund und die einzelnen Schlüssel zeigen und die Verbindung demonstrieren
Im Nomen „Schlüsselbund“ stecken die Wörter „der Schlüssel“ im Singular oder „die Schlüssel“ im Plural und „der Bund“.	Über der Schlüsselbund auch der Schlüssel und die Schlüssel (Pl.) + anschreiben
Weil es „der Bund“ ist, ist es auch „der Schlüsselbund“.	mit einem blauen Pfeil die Artikelregel bei Nominalkomposita verdeutlichen
Das Nomen „der Bund“ kommt vom Verb „binden“. Du kennst vielleicht auch das Verb „verbinden“.	die Verben binden und verbinden anschreiben
Ich binde mir die Schuhe. Meine Schnürsenkel sind offen, ich muss sie binden. Jetzt habe ich meine Schnürsenkel gebunden.	die Aktivität binden demonstrieren; zeigen, was Schnürsenkel sind; → gebunden anschreiben
Blumen kann man zu einem Blumenbund oder Blumenstrauß binden, Kräuter kann man zu einem Kräuterbund binden.	ggf. zeichnen: einzelne Blumen → der Blumenbund ; einzelne Kräuterhalme → der Kräuterbund ; Blumenbund und Kräuterbund anschreiben
Wer kennt die Regel für den Artikel? Heißt es „der, das oder die Blumenbund“? „Der, das oder die Kräuterbund“?	Schülerantworten aufgreifen, jeweils Artikel der ergänzen, nur notfalls selbst erläutern; die Blume, die Blumen (Pl.) + der Bund sowie das Kraut, die Kräuter (Pl.) + der Bund anschreiben, blaue Pfeile platzieren
Im Blumenladen kann ich auch sagen: Ich hätte bitte gern einen Bund Blumen. Oder genauer: einen Bund Rosen, einen Bund Tulpen und so weiter.	der Bund Blumen anschreiben; ggf. noch weitere Bilder (Bund Rosen, Bund Tulpen etc.) zeigen
Auf dem Markt oder beim Gemüsehändler sage ich: Ich hätte bitte gern einen Bund Kräuter. Oder genauer: einen Bund Petersilie, einen Bund Dill, einen Bund Koriander und so weiter.	der Bund Kräuter anschreiben; ggf. noch weitere Bilder (Bund Petersilie, Bund Dill, Bund Koriander etc.) zeigen
Das Wort „verbinden“ hat eine ähnliche Bedeutung. In der Mathematik sagt man: Ich verbinde Punkt A mit Punkt B. Ich verbinde die Punkte A und B.	A● und ●B aufzeichnen, die Punkte „live“ miteinander verbinden
A und B sind nun miteinander verbunden.	Auf Verbindungslinie zeigen, → verbunden anschreiben
Man sagt auch: Ich verbinde mein Handy mit dem Stromnetz. Mein Handy ist jetzt mit dem Stromnetz verbunden.	Verbindung zwischen Handy und Steckdose zeigen, wieder auf das Wort verbunden zeigen
Was kann man noch verbinden?	Schülerbeispiele aufgreifen, ggf. anschreiben
„die Bundesrepublik“ bedeutet also: mehrere Länder sind verbunden, sie bilden einen Bund, eine Gemeinschaft.	An der Karte zeigen und das Bundesland, die Bundesländer sowie der Bund + das Land anschreiben und grünen Pfeil platzieren
Wer kann nun demonstrieren, warum es „die Bundesrepublik“ heißt?	der Bund + die Republik über die Bundesrepublik anschreiben (lassen), einen roten Pfeil zeichnen (lassen).
Wer kennt weitere Wörter mit „Bund“?	Schülerantworten aufgreifen; Beispiele s. Tafelbild



Es folgt ein Beispiel für die Arbeit mit einem **Wortfeld** („beobachten“). Der Einstieg in das Thema kann über Bildimpulse erfolgen. Den Schülerinnen und Schülern werden unterschiedliche Fotos zur Verfügung gestellt, über die sie zu zweit, in kleinen Gruppen oder im Plenum sprechen können. Auf allen Fotos sind Szenen zu sehen, die mit dem Begriff „beobachten“ in Verbindung stehen. Ein möglicher Ablauf wäre: Die Fotokarten liegen verdeckt auf einem Tisch. Jede Schülerin bzw. jeder Schüler nimmt sich eine Karte. Nun beschreiben sich jeweils zwei Schülerinnen bzw. Schüler ihre Fotos gegenseitig, ohne sie zu zeigen. Die Aufgabenstellung könnte lauten: *Was siehst du auf deinem Bild? Beschreibe es deiner Partnerin bzw. deinem Partner!* Hierfür sollten sie eine kleine Auswahl an Redemitteln erhalten.

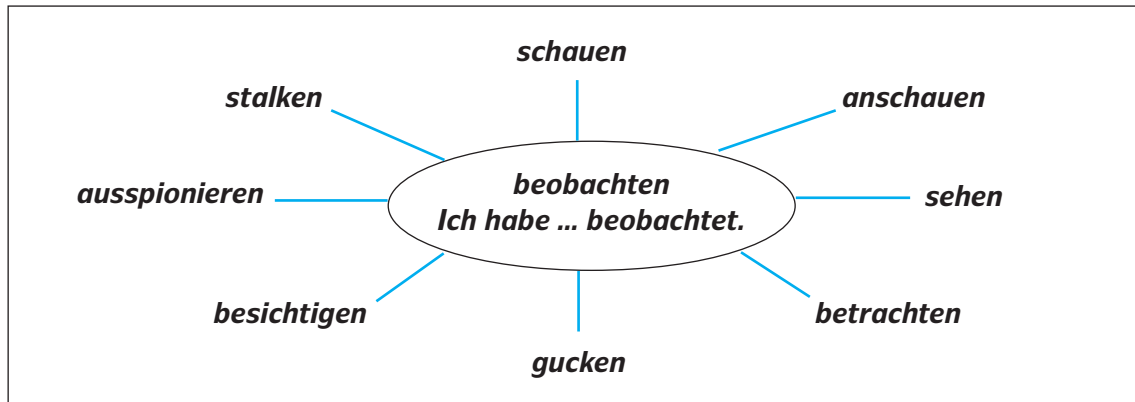
Satzbaustein	Beispiel
<i>Auf meinem Foto sehe ich ... (+ Akk.).</i>	<i>Auf meinem Foto sehe ich eine Katze.</i>
<i>Vorne / Hinten / Rechts / Links / In der Mitte ist ... (+ Nom.) zu sehen.</i>	<i>Links ist ein Käfig zu sehen.</i>
<i>Die Person(en) auf dem Bild machen ...</i>	<i>Der Junge auf dem Bild schaut durch einen Spalt im Zaun.</i>
<i>Die Person(en) auf dem Bild haben ...</i>	<i>Der Mann auf dem Bild hat ein Fernglas.</i>
<i>Ich glaube, dass ...</i>	<i>Ich glaube, dass die Frau ihre Nachbarn beobachtet.</i>
<i>Vielleicht ...</i>	<i>Vielleicht sieht der Junge ein Tier.</i>

Danach legen die Schülerinnen und Schüler ihre Fotos wieder verdeckt zurück auf Tisch. Die Karten werden nun umgedreht, so dass alle Fotos zu sehen sind. Jede Schülerin bzw. jeder Schüler findet nun das Foto, das ihr/ihm gerade beschrieben wurde.





Danach folgt die eigentliche Wortfeldarbeit. Das Tafelbild kann z.B. ein Wortigel sein.



Erläuterungen/Fragen der Lehrkraft	Tätigkeiten und Anschriften der Lehrkraft
<i>Was machen die Menschen oder Tiere auf den Fotos? Sie machen alle etwas Ähnliches.</i>	Alle betrachten noch einmal gemeinsam die Fotos; Verben werden zunächst mündlich gesammelt.
<i>Alle Menschen oder Tiere auf den Fotos beobachten jemanden oder etwas. Was heißt „beobachten“?</i>	beobachten anschreiben
<i>Man kann eine Person beobachten oder ein Tier.</i>	auf passende Fotos zeigen und erläutern
<i>Man kann auch das Wetter beobachten, die Sterne und das Meer.</i>	auf weitere passende Bilder zeigen und erläutern
<i>Man kann auch ganz kleine Dinge beobachten, z. B. Bakterien.</i>	auf weitere passende Bilder zeigen und erläutern
<i>Manchmal braucht man spezielle Geräte, um etwas genau beobachten zu können.</i>	Bilder einer Lupe, eines Mikroskops, eines Fernrohres, einer Sternwarte, eines Teleskops etc. zeigen und diese erläutern; ggf. Begriffe anschreiben
<i>„Ich beobachte“ heißt: Ich schaue ganz genau, weil ich wissen möchte, was passiert, weil ich neugierig bin. Wenn man beobachtet, braucht man meistens Zeit.</i>	demonstrieren, wie man „ganz genau schaut“
<i>Wer kennt Wörter, die etwas Ähnliches bedeuten?</i>	Schülerbeispiele aufgreifen und anschreiben, z.B. als Wortigel (s.o.)
<i>schauen: Ich kann sagen: Schau mal! (...) anschauen: Ich schaue einen Film an. (...) sehen: Ich kann fragen: Siehst du das? (...) betrachten: Ich betrachte ein Bild. (...) gucken: Ich kann auch sagen: Guck mal hier! – So sagt man das unter Freunden. (...) besichtigen: Ich besichtige ein Museum. (...) ausspionieren: Ein Spion spioniert jemanden aus. (...) stalken: Manchmal stalkt ein Fan einen Star. (...)</i>	Während des Anschreibens die Bedeutungsunterschiede anhand von Beispielen und Gesten erläutern
<i>Wen oder was hast du zuletzt beobachtet?</i>	Ich habe ... beobachtet. anschreiben; Schülerbeispiele aufgreifen



Wortschatz visualisieren und „speichern“

Die Beispiele zur Wortfamilien- und Wortfeldarbeit zeigen, wie Wortschatzarbeit in jedem Unterricht visualisiert und dokumentiert werden kann. Hierfür gibt es zahlreiche unterstützende Methoden wie z. B. Wortigel, Mindmaps, Concept Maps usw., die entweder analog oder – mit entsprechenden Apps oder geeigneter Software – digital angefertigt werden können. Sowohl das analoge als auch das digitale Visualisieren erfordert Übung, dennoch sollten auch die Schülerinnen und Schüler ermutigt werden, selbstständig zu visualisieren. Auch die Erstellung von interaktiven Präsentationen und/oder Erklärvideos könnte in den Unterricht integriert werden.

Neue Wörter und Fachbegriffe sollten immer sichtbar gemacht werden, z. B. durch beschriftete Bilder und Grafiken, Wortspeicher, Wortlisten, Glossare und Vokabelhefte. Damit alle Schülerinnen und Schüler und auch alle Lehrkräfte mit diesen Visualisierungen arbeiten können, sollten möglichst viele davon im Klassen- oder Fachraum hängen bzw. immer so konserviert werden, dass sie jederzeit für alle abrufbar sind. Schülerinnen und Schüler sollten außerdem ermutigt werden, die von der Lehrkraft erstellten Tafelbilder bzw. Folien für sich zu speichern, indem sie sie für ihren Privatgebrauch fotografieren oder als Datei speichern.

Damit nicht jede Fachlehrkraft bei jeder Visualisierung „bei Null“ beginnen muss, gilt auch hier das Prinzip der fächerübergreifenden Kooperation: Hilfestellungen aus dem DaZ-Unterricht sollten auch im Fachunterricht genutzt werden, Visualisierungen aus dem Fachunterricht sollten auch im DaZ-Unterricht aufgegriffen werden. Vorlagen für Wortspeicher etc. müssen nicht jedes Mal neu erstellt, sondern sollten dem Gesamtkollegium einer Schule zur Verfügung gestellt werden. Dies erhöht zudem den Wiedererkennungswert bei den Schülerinnen und Schülern.

Wörter hören und aussprechen

Bei jeder Wortschatzarbeit ist auf eine sinnvolle Kombination aus mündlichen und schriftlichen Aktivitäten zu achten. Neuen Wortschatz nur mündlich einzuführen birgt die Gefahr, dass DaZ-Lernende die Wörter im Text nicht wiedererkennen und bei der eigenen Textproduktion nicht korrekt schreiben können. Werden hingegen nur Wortlisten verteilt, ohne auf die korrekte Aussprache der neuen Wörter einzugehen, kann es sein, dass die Schülerinnen und Schüler die Wörter im Unterrichtsgespräch nicht wiedererkennen oder sich nicht trauen, sie selbstständig anzuwenden, weil sie sich Angst haben, sie falsch auszusprechen. Neue Wörter und Fachbegriffe müssen demnach immer laut, deutlich und korrekt – und mehrfach – von der Lehrkraft vorgesprochen und von den Schülerinnen und Schülern nachgesprochen werden, damit sie auch im mündlichen Kontext (Unterrichtsgespräch, Gruppenarbeit, Präsentationen) verstanden und verwendet werden können. Generell gilt: Je vielfältiger, expliziter und hochwertiger der sprachliche Input ist, der DaZ-Lernenden angeboten wird, desto hilfreicher ist dies sowohl für das Verstehen fremder sprachlicher Äußerungen als auch für die eigene Sprachproduktion. Daraus zu schließen, dass sprachlicher Input in anderen Sprachen dem Zweitspracherwerb schadet, ist jedoch ein fataler Trugschluss.



5. Interkulturelle und methodische Kompetenzen

Neben den sprachlichen (funktionalen kommunikativen) Kompetenzen beschreibt der Rahmenplan diejenigen grundlegenden interkulturellen und methodischen Kompetenzen, die den Schülerinnen und Schülern Handlungsorientierung und Handlungssicherheit für den Einstieg in den Schul- und Unterrichtsalltag geben sollen: Diese beiden Bereiche betreffen jeden Unterricht in IVK: den DaZ-Unterricht ebenso wie den Fachunterricht.

Interkulturelle Kompetenzen
soziokulturelles Orientierungswissen
Einstellungen und Haltungen zu kultureller Differenz
Umgang mit und Bewältigung von interkulturellen Begegnungssituationen

Methodische Kompetenzen
Sprachenlernen
Umgang mit Medien und Texten

Interkulturelle Kompetenzen

Die Notwendigkeit, interkulturelle Kompetenzen zu erwerben, kann ein gutes Kriterium für die Auswahl von Themen im Lernbereich Gesellschaft sein. Beim Übertritt in die Regelklasse nach einem Jahr in der IVK sollen die Schülerinnen und Schüler:

- über Kenntnisse zu geographischen, geschichtlichen, politischen, sozialen und kulturellen Aspekten der Bundesrepublik Deutschland verfügen und Vergleiche zu ihrem Herkunftsland ziehen können,
- Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Lebenswelten in Deutschland und im Herkunftsland beschreiben können,
- Perspektivwechsel vornehmen können, um interkulturelle Begegnungssituationen zu bewältigen und
- Missverständnisse und Konfliktsituationen erkennen können und versuchen mit den ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Mitteln zur Klärung beizutragen.³⁰

Konkrete Unterrichtsbeispiele, die u.a. an diesen Kompetenzen arbeiten, finden sich in den ergänzenden fachspezifischen Materialien zu dieser einführenden Handreichung, z. B. im Teil „Gesellschaft in IVK“: *Kinder der Welt, Die Länder Europas, Die Wirtschaftsbereiche und Demokratie in Deutschland*.



Methodische Kompetenzen

Der Bereich „Methodische Kompetenzen“ sieht vor, dass die Schülerinnen und Schüler am Ende der Aufbaustufe über ein begrenztes Repertoire von fächerübergreifenden Lern- und Arbeitstechniken verfügen, die sie selbstständig und routiniert anwenden können. Sie sollen außerdem in der Lage sein, unterschiedliche (analoge und digitale) Medien für das unterrichtliche und außerschulische Lernen reflektiert und situationsgerecht zu nutzen

Jeder Unterricht in IVK soll dazu beitragen, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, ...
... ihre Arbeitsmaterialien (Texte, Aufgaben, Arbeitsblätter, Informationen für Eltern) ordentlich und übersichtlich in Mappen oder Ordnern anzulegen und aufzubewahren.
... übersichtlich angelegte Vokabelhefte oder Glossare und Hefte oder Mappen für eigene Mitschriften und Hausaufgaben zu führen.
... selbstständig mit zwei- und einsprachigen Wörterbüchern, weiteren sprachlichen Hilfsmitteln wie Synonymwörterbüchern, Grammatiktabellen, Wortschatz- und Grammatiktrainern sowie geeigneter Lern- und Übungssoftware zu arbeiten.
... ihren individuellen Lernweg und die für sie geeigneten Lern- und Arbeitstechniken (z. B. Techniken des Vokabellernens, Strukturierungstechniken wie z. B. <i>Mindmapping</i> , <i>Concept Mapping</i> etc.) zu finden.
... in kooperativen Arbeitsphasen die deutsche Sprache als Gruppenarbeitssprache einzusetzen (u.a. in Rollenspielen, in Partnerinterviews, in der Vorbereitung von Präsentationen etc.).
... Partner- und Gruppenarbeit mit Unterstützung, phasenweise jedoch auch selbstständig, zu organisieren (Vorbereitung, Ablauf, Präsentation).
... sich selbst und die Partnerin bzw. den Partner (durch unterschiedliche Feedbackmethoden wie z. B. Schreibkonferenz, Textlupe etc.) zu kontrollieren und zu korrigieren.
... verschiedene Hör- und Lesetechniken aufgabenbezogen anzuwenden.
... die Bedeutung von unbekanntem, aber ableitbaren Wörtern zu erschließen – sowohl aus dem Kontext als auch mithilfe von Wortbildungsregeln.
... Texten durch Strategien des extensiven Lesens die wesentlichen Informationen zu entnehmen.
... längere Texte aufgabenbezogen (z. B. Überschriften und Zwischenüberschriften finden, Inhalte in einem Schaubild darstellen etc.) zu erschließen, zu gliedern und zusammenzufassen.
... Phasen der Textproduktion (Texte sprachlich und inhaltlich planen, gestalten und überarbeiten) selbstständig durchzuführen.
... ein Thema oder eine Fragestellung für eine Präsentation sprachlich, inhaltlich und methodisch aufzubereiten und zu referieren.
... sprachliche Regelhaftigkeiten zu erkennen, Fehler zu finden und diese Erkenntnisse für den eigenen Lernprozess zu nutzen.
... ihren Lernerfolg weitgehend selbstständig einzuschätzen und diesen zu kontrollieren und dokumentieren, z. B. mithilfe eines individuellen Lerntagebuchs, Portfolios oder anhand von Kompetenzrastern, die von der Lehrkraft eingeführt werden etc. ³¹

Die Mindestanforderungen in allen drei Kompetenzbereichen sollten alle Lehrkräfte in IVK kennen. Sie beschreiben den Zielhorizont für den Übergang von Schülerinnen und Schülern in Regelklassen und geben Auskunft über diejenigen sprachlichen Strukturen und Sprachhandlungen, über Themen und Inhalte sowie über Arbeitsmethoden, Lernstrategien und Lerntechniken, für die in den IVK ein Grundstein gelegt wird.



6. Fächerübergreifende Prinzipien für jeden Unterricht in IVK

Die sieben didaktischen Grundsätze, die der Rahmenplan „Deutsch als Zweitsprache in Internationalen Vorbereitungsklassen“³² formuliert, gelten für jeden Unterricht in IVK.

Der Unterricht ...
... ermöglicht individuelle Lernprozesse – im sprachlichen und im fachlichen Lernen,
... verschafft vielfältige Zugänge zu den Lerninhalten – und ermöglicht (in der Anfangsphase bzw. phasenweise), dass Fachinhalte auch alltagssprachlich oder in anderen Sprachen vermittelt und gelernt werden können,
... nutzt Heterogenität als Bereicherung,
... fordert zum selbstständigen Lernen auf – bzw. führt schul- und lernerfahrene Schülerinnen und Schüler schrittweise an das selbstständige Lernen heran,
... verknüpft die drei Kompetenzbereiche (funktionale kommunikative, interkulturelle und methodische Kompetenzen) – auch im Fachunterricht,
... ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, ihre individuellen Lernfortschritte zu reflektieren – und stellt dafür geeignete Instrumente (z. B. Portfolio, Lerntagebuch) zur Verfügung,
... nutzt andere Lernorte (z. B. Museen, Bibliotheken) für das sprachliche und fachliche Lernen. ³³

Der DaZ-Rahmenplan formuliert darüber hinaus **konkrete Hinweise für den Fachunterricht** in IVK. Die wichtigsten fächerübergreifenden Prinzipien werden im Folgenden beschrieben:

Mehrsprachigkeit ist ein Schatz, eine Chance und ein großes Potenzial. Der Unterricht in allen Fächern der IVK berücksichtigt den Sprachgebrauch von Schülerinnen und Schülern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch und führt zu einem bewussten Umgang mit Sprachenvielfalt. Mehrsprachigkeit wird als Chance und Potenzial aufgegriffen und anerkannt. Dazu gehören das Zulassen und Einbeziehen der Herkunfts- oder Erstsprache(n) in den Unterricht, das Herausbilden der Fähigkeit zum Vergleichen sprachlicher Erscheinungen in der Herkunfts- und Zweitsprache und die Sensibilisierung für den Einfluss der Herkunftssprache auf das Erlernen der Zweitsprache (z. B. Interferenzen). Die Präsenz und Akzeptanz der Herkunftssprachen im Unterricht fördern den Zweitspracherwerb.³⁴

Die Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen bereichern den Unterricht. Der Unterricht in allen Fächern der IVK fördert die interkulturelle Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler, indem er ihre Lebenssituation, ihre Erlebnisse und Erfahrungen kultur- und sprachbewusst thematisiert. Er vermittelt zwischen ihren bisherigen Sprach- und Bildungserfahrungen und ihren künftigen Bildungsmöglichkeiten. Er bietet Raum für die Äußerung persönlicher Erfahrungen, regt zu Vergleichen an, vermittelt landeskundliche Kenntnisse aus einer reflexiven Perspektive und greift die Vielfalt in der Klasse, an der Schule und im sozialen Umfeld bewusst auf. Die Schülerinnen und Schüler nehmen gemeinsame, ähnliche und unterschiedliche Werte, Normen und Sichtweisen wahr und respektieren Unterschiede. Sie sind in der Lage, verschiedene Handlungsmöglichkeiten zu reflektieren, Verständigungsprozesse mitzugestalten und in „interkulturellen Situationen“ angemessen zu interagieren.³⁵



Ein genauer Blick auf die überfachlichen Kompetenzen lohnt. Der Unterricht in allen Fächern der IVK sowie alle klassenübergreifenden Aktivitäten haben zur Aufgabe und zum Ziel, neben sprachlichen und fachlichen Kompetenzen auch überfachliche Kompetenzen zu vermitteln. Alle Schülerinnen und Schüler sollen überfachliche Kompetenzen in drei Bereichen erwerben:

- Im Bereich **Selbstkonzept und Motivation** stehen die Wahrnehmung der eigenen Person und die motivationale Einstellung im Mittelpunkt. So sollen Schülerinnen und Schüler insbesondere Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten entwickeln, aber auch lernen, selbstkritisch zu sein. Ebenso sollen sie lernen, eigene Meinungen zu vertreten sowie sich eigene Ziele zu setzen und zu verfolgen.
- Bei den **sozialen Kompetenzen** steht der angemessene Umgang mit anderen im Mittelpunkt, darunter die Fähigkeiten, zu kommunizieren, zu kooperieren, Rücksicht zu nehmen und Hilfe zu leisten sowie sich in Konflikten angemessen zu verhalten.
- Bei den **lernmethodischen Kompetenzen** stehen die Fähigkeit zum systematischen, zielgerichteten Lernen sowie die Nutzung von Strategien und Medien zur Beschaffung und Darstellung von Informationen im Mittelpunkt.³⁶

Der Erwerb dieser überfachlichen Kompetenzen gilt für alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen. An Schulen mit IVK, die gleichberechtigte Lerngruppen im Rahmen der gesamten Schulgemeinschaft sind, erfordert deren Vermittlung jedoch höchste Aufmerksamkeit und die intensive Zusammenarbeit aller Kolleginnen und Kollegen aus den IVK und Regelklassen. Neben einer besonderen Herausforderung birgt dieser Bereich jedoch auch die Chance, dass alle Schülerinnen und Schüler einer Schule im Miteinander von der Vielfalt und Heterogenität profitieren und besondere Kompetenzzuwächse erzielen. Es ist hinreichend bekannt, dass viele neu zugewanderte Kinder und Jugendliche eine überdurchschnittlich hohe Motivation, Lernbereitschaft und Zielstrebigkeit mitbringen – unter anderem den in diesem Zusammenhang häufig zitierten „Habitus der Überlebenskunst“³⁷, d. h. die Fähigkeit, sich von nichts in seinen Lernbemühungen und Bildungsaspirationen aufhalten zu lassen. Andererseits fehlen ihnen möglicherweise das Selbstbewusstsein, der Mut und die sprachlichen Möglichkeiten, eigene Meinungen zu entwickeln, diese zu formulieren und angemessen zu vertreten. Zudem haben sie aufgrund fehlender Schulbesuchsmöglichkeiten, häufiger Schullaufbahnunterbrechungen und/oder eines bildungsfernen familiären und sozialen Umfelds oft wenig Erfahrung im Bereich der lernmethodischen Kompetenzen. Schülerinnen und Schüler mit kontinuierlicher und lückenloser Bildungsbiographie und bildungsnahen Elternhäusern konnten solche Kompetenzen im Laufe ihrer vorschulischen und schulischen Laufbahn bereits sammeln.

Es ist die Aufgabe aller Lehrkräfte, einen genauen Blick für die individuellen Voraussetzungen der IVK-Schülerinnen und -Schüler zu entwickeln und entsprechend individuelle Schwerpunkte zu setzen und Unterstützungsangebote bereitzuhalten. Wie in allen Regelklassen finden sich auch in allen IVK Schülerinnen und Schüler mit vorbildlichem Sozialverhalten, weitreichenden Schul- und Lernerfahrungen und einem breiten Spektrum von Lern- und Arbeitstechniken und -gewohnheiten. Letztere unterscheiden sich möglicherweise von den hier bekannten und gängigen Methoden, können aber für die einzelne Schülerin oder den einzelnen Schüler ebenso effektiv sein. Solche Vorgehensweisen gilt es zu erkennen, anzuerkennen, ggf. auf deren Effektivität zu prüfen und als Potenzial für die gesamte Lerngruppe zu nutzen.



7. Geheimrezept „Scaffolding“

Die Unterrichtssprache und noch mehr die Sprache von Lehr-/Lernmedien sind häufig „konzeptuell schriftlich“ angelegt und von Distanz geprägt. Jeder Unterricht beinhaltet zahlreiche Situationen, die von den Lernenden verlangen, bildungssprachliche Formulierungen rasch zu verstehen und darauf angemessen zu reagieren. Das heißt: Schülerinnen und Schüler müssen lernen, in vielen Situationen „anders“ zu formulieren als sie in alltäglichen Situationen sprechen und auch schreiben würden. Um sprachliche Handlungen, die nicht mit gemeinsam erlebten, konkreten und direkt nachvollziehbaren Situationen einhergehen, präzise und vollständig erfassen und wiedergeben zu können, müssen Schülerinnen und Schüler bestimmte Begriffe, Wortbildungsmuster und syntaktische Strukturen kennen, die Teil von Bildungssprache sind.³⁸

Ein häufig gewähltes Beispiel für derartige Unterrichtssituationen ist die Beschreibung eines Versuches im naturwissenschaftlichen Unterricht: (Nicht nur DaZ-)Schülerinnen und Schülern fällt es eher leicht, einen Versuch zu beschreiben, während sie ihn gleichzeitig vorführen, weil Gegenstände nicht zwangsläufig benannt werden müssen, sondern auf sie gezeigt werden kann bzw. die vorgeführte Handlung oder die sichtbare Reaktion das sprachliche Handeln ersetzt. Einen Versuch außerhalb der eigentlichen Versuchssituation noch einmal mündlich oder schriftlich so zu beschreiben, dass auch Außenstehende, die den Versuch nicht gesehen haben, ihn nachvollziehen können, fällt vergleichsweise schwer. Denn nun muss jeder Schritt sprachlich eindeutig und präzise mithilfe geeigneter Fachbegriffe und häufig unpersönlich (im Passiv) beschrieben werden.

Sprache der Nähe: konzeptionell mündlich	Sprache der Distanz: konzeptionell schriftlich
<i>Ich nehme das hier und kippe es da rein.</i> (Versuch zu chemischen Reaktionen)	<i>Die Salzlösung wird in ein leeres Reagenzglas gefüllt.</i>
<i>Ich mache das jetzt so.</i> (Versuch zur Elektrizität durch Reibung)	<i>Ich prüfe mit einem Elektroskop, ob der Stab elektrisch geladen wurde.</i>
<i>Und dann passiert das hier.</i> (Versuch zur Wärmewirkung von Strom)	<i>Der Draht erhitzt sich unter dem Einfluss von Strom fast bis zur Weißglut.</i>

Die Versuchssituation lässt sich auf viele andere Unterrichtssituationen übertragen, bei der die Schülerinnen und Schüler von der „Sprache der Nähe“ zur „Sprache der Distanz“ wechseln müssen. Ein Bewusstsein für diese unterschiedlichen sprachlichen Register sollte dadurch gefördert werden, dass die Differenzen zwischen Alltags- und Bildungssprachegebrauch in jedem Unterricht immer wieder thematisiert und reflektiert werden. Bei den oben genannten Beispielen sollte die Fachlehrkraft gezielte Nachfragen stellen, z. B.:

Schüleräußerung	Mögliche Nachfragen durch Lehrkraft
<i>Ich nehme das hier und kippe es da rein.</i> (Versuch zu chemischen Reaktionen)	<i>Was genau nimmst du? Kennst du ein anderes Wort für ‚reinkippen‘? In welchen Behälter füllst du die Salzlösung?</i>
<i>Ich mache das jetzt so.</i> (Versuch zur Elektrizität durch Reibung)	<i>Was genau machst du? Was überprüfst du jetzt? Was benötigst du für diesen Schritt?</i>
<i>Und dann passiert das hier.</i> (Versuch zur Wärmewirkung von Strom)	<i>Was genau passiert? Was passiert mit dem Draht? Kannst du näher beschreiben, was man jetzt beobachten kann?</i>



Alternativ zu den Fragen durch die Lehrkraft könnte eine Schülerin bzw. ein Schüler den Versuch durchführen und mündlich beschreiben, während andere Schülerinnen und Schüler nicht auf die Versuchsanordnung blicken können. Die Mitschülerinnen und Mitschüler werden dann aufgefordert, so lange nachzufragen, bis sie den Versuch verstanden haben und selbst durchführen könnten, ohne ihn gesehen zu haben.³⁹

Bei der Heranführung an das bildungssprachliche Formulieren soll methodisch nach dem Prinzip des „Scaffolding“ vorgegangen werden, das den Schülerinnen und Schülern kleinschrittig den Weg vom alltagssprachlichen und dialogischen zum bildungssprachlichen und monologischen Verstehen und Formulieren ebnet.

Diesen Weg beschreibt das folgende 4-Felder-Modell, das im Rahmen des Hamburger Schul- und Unterrichtsentwicklungsprojekts „(Deutsch als Zweit-)Sprache im Fachunterricht“ (Start: Schuljahr 2016/17) in Anlehnung an das Textkompetenzmodell von Portmann-Tselikas und Schmölzer-Eibinger⁴⁰ entwickelt wurde:



Grafik: Andrea Lühr



Feld ① unten links → fällt den meisten DaZ-Lernenden schnell leicht:

Alltagswissen in Dialogen verstehen und versprachlichen

Wenn sich Schülerinnen und Schüler untereinander über persönliche Erlebnisse austauschen, wenn sie miteinander chatten, wenn sie sich z. B. zu persönlichen Fragen interviewen, fällt ihnen das Verstehen und Formulieren meist sehr leicht: Sie kennen die Situationen, über die sie sich unterhalten, aus eigener Erfahrung und können in sehr einfachen und kurzen Sätzen oder sogar in einzelnen Wörtern und unter Zuhilfenahme von Mimik, Gestik – oder auch Emoticons – kommunizieren.

Feld ② unten rechts → fällt DaZ-Lernenden auf niedrigem Sprachniveau eher schwer:

Alltagswissen in Monologen verstehen und versprachlichen

DaZ-Lernenden mit noch geringen Sprachkenntnissen fällt es häufig schwer, ein persönliches Erlebnis (einen Ausflug, ein Fest) in einem zusammenhängenden und in sich kohärenten Bericht zu erzählen – sowohl mündlich als auch schriftlich. Auch einen Text über ein alltägliches Thema (wie z. B. Freundschaft) von Anfang bis Ende zu lesen und zu verstehen, bedeutet für viele eine deutlich größere Herausforderung als etwa das Lesen von Comics.

Feld ③ oben links → fällt DaZ-Lernenden auf niedrigem Sprachniveau eher schwer:

Fachwissen in Dialogen verstehen und versprachlichen

Schwieriger als der Austausch über persönliche und alltägliche Angelegenheiten sind Gespräche über Fachinhalte, wie es häufig in fachlichen Unterrichtsgesprächen und in Situationen der Partner- oder Gruppenarbeit im Fachunterricht vorkommt. Der Inhalt, über den sich die Schülerinnen und Schüler im Fachunterricht austauschen sollen, muss als Erstes verstanden werden. Umso schwerer fällt dies, wenn der nötige Fachwortschatz und die nötigen fachsprachlichen Strukturen noch fehlen.

Feld ④ oben rechts → fällt den meisten DaZ-Schülerinnen und -Schülern und auch vielen anderen lange Zeit sehr schwer:

Fachwissen in Monologen verstehen und versprachlichen

Die wohl schwierigsten Formen des Verstehens und Formulierens (nicht nur für DaZ-Lernende) sind diejenigen, in denen es um fachspezifische konzeptionell schriftliche Sprachhandlungen, also um Fachwissen in monologischer Form, geht. Das betrifft Fachtexte im weitesten Sinne wie z. B. einen Schulbuchtext, einen Lehrervortrag, eine komplexe Aufgabenstellung in einer Klassenarbeit, ein Referat etc. Hier fehlen den Schülerinnen und Schülern häufig sowohl der direkte Bezug zu den ihnen vertrauten alltagsrelevanten Themen als auch die leichter zu bewältigende dialogische Kommunikationsform. In jedem Fachunterricht wird jedoch genau dies von den Schülerinnen und Schülern erwartet: monologisch aufbereitetes Fachwissen (hörend oder lesend) zu verstehen und verstandenes Fachwissen monologisch wiederzugeben (mündlich oder schriftlich, d. h. monologisch sprechend oder schreibend).



Nach dem Prinzip des „Scaffolding“⁴¹ sollen Schülerinnen und Schüler durch geeignete sprachliche (und unterrichtsorganisatorische) Hilfestellungen (z. B. Bereitstellung von Wortspeichern, Wortlisten, Glossaren, Redemittellisten, Übersichten mit Satzanfängen und Satzverbindungen, zeitweise Verlangsamung der Lehrer-Schüler-Interaktion, Gewährung von mehr Planungszeit für Schülerinnen und Schüler, Rekodierung von Schüleräußerungen durch die Lehrkraft etc.) und Werkzeuge (z. B. Mindmaps, Concept Maps, Filmleisten etc.) unterstützt werden, in allen vier Feldern sprachlich agieren zu können. Die sprachlichen „Gerüste“ werden nur so lange zur Verfügung gestellt wie sie benötigt werden, und genauso schrittweise wieder abgebaut wie sie aufgebaut wurden. Beim „Scaffolding“ ist immer der Weg „vom Einfachen zum nächst Komplexeren“ zu gehen.

„Scaffolding“ (= Gerüste bauen) bedeutet: Den Weg ebnen ...
... vom mündlichen zum schriftlichen Sprachgebrauch
Schülerinnen und Schüler interviewen sich gegenseitig nach vorher festgelegten und schriftlich formulierten Leitfragen. Während der Interviews machen sie sich Notizen. Im nächsten Schritt werden die Interviews – wie für eine Zeitung – verschriftlicht.
... vom alltagsprachlichen zum fach- und bildungssprachlichen Sprechen und Schreiben
Jeweils zwei Schülerinnen bzw. Schüler führen (nach einer Anleitung) ein Experiment durch und unterhalten sich währenddessen darüber, was sie tun und was sie sehen. In einem nächsten Schritt führen sie das Experiment zwei anderen Schülerinnen bzw. Schülern vor und erzählen gleichzeitig, was sie gerade machen und was man sehen kann. Während sie experimentieren und erzählen, können sie auf Gegenstände, deren Bezeichnungen sie ggf. nicht kennen, zeigen. Nach der Durchführung des Experiments berichten die beiden Zuhörenden einem dritten Team, wie das Experiment ablief, was man dafür brauchte, was gemacht wurde und was beobachtet werden konnte. Das dritte Team ist nun gefordert, den Versuch zu verschriftlichen. In der Fachliteratur findet man ähnliche Beispiele, z. B. unter dem Stichwort „Forscherkonferenz“. ⁴²
... vom dialogischen zum monologischen Sprechen und Schreiben
Schülerinnen und Schüler erzählen von Erlebnissen am Wochenende. Mitschülerinnen und Mitschüler stellen Fragen, um so viele Informationen wie möglich zu erhalten. In einem nächsten Schritt schreibt jede Schülerin bzw. jeder Schüler eine E-Mail an die beste Freundin bzw. den besten Freund, in der sie bzw. er so detailreich wie möglich von dem Erlebnis erzählt.
... vom reproduktiven zum gelenkten, zum freien und zum eigenständigen Schreiben
reproduktives Schreiben: Abschreiben von kurzen Texten, Diktieren und Schreiben, Laufdiktate (lesen, merken, rezitieren, schreiben) gelenktes Schreiben: generatives Schreiben, Schreiben mit Gerüsten, Mustertexten, Satzanfängen und Satzbausteinen freies Schreiben: Formen des kreativen Schreibens, bei denen der Fokus mehr auf der Schreibaktivität selbst als auf dem Inhalt liegt (z. B. Freewriting) eigenständiges Schreiben: Verfassen von fachspezifischen Textsorten wie z.B. Protokollen, Berichten, Erörterungen, Inhaltsangaben, Textanalysen, Gedichtinterpretationen etc.
... vom Bild zum Wort zum Satz zum Text
ausgehend von Bildern oder Bilderfolgen Wörter finden, Sätze bilden, zusammenhängende Texte formulieren (gut geeignet sind z. B. „Wimmelbilder“, auf denen viel zu sehen ist)
... von unterschiedlichen Darstellungsformen zu komplexen Formulierungen
ausgehend von Stichwortlisten, Notizen, Tabellen, Schaubildern, Grafiken, Concept Maps etc. Sätze und Texte formulieren (z. B. aus einer Tabelle einen Wetterbericht formulieren)
... von einfachen Sätzen zu komplexen Satzgefügen
vgl. Kapitel 15 und 16



8. Jedem Fach seine Sprache!

Nach dem Erwerb grundlegender alltagssprachlicher Kompetenzen werden die Schülerinnen und Schüler in IVK auch sukzessive an die besonderen Strukturen von Fachsprachen herangeführt, um erfolgreich an jedem Fachunterricht teilnehmen zu können. Während „Bildungssprache“ fächerübergreifend zu verstehen ist, weisen Fachsprachen verschiedene (allgemeine, aber auch fachspezifische) Merkmale auf, die in der Alltagssprache nicht üblich sind, aber in Fachtexten gehäuft auftreten (z. B. Fachwortschatz, Nominalstil, unpersönliche Konstruktionen und fachspezifische Textsorten). Fachsprachen unterscheiden sich untereinander zum Teil erheblich, was insbesondere beim Vergleich fachtypischer Textsorten deutlich wird. Mathematische Fachtexte und Aufgabenstellungen weisen z. T. ganz andere Merkmale auf als natur- oder gesellschaftswissenschaftliche.

Zu beachten gilt auch, dass dieselbe Aufgabenstellung und derselbe Operator in unterschiedlichen Fachzusammenhängen unterschiedliche Bedeutungen haben können und demzufolge auch unterschiedliche kognitive Prozesse und fachspezifische sprachliche Handlungen nach sich ziehen. Die Aufforderung *interpretieren* erfordert z. B. je nach Fach die Deutung eines Gedichtes (Fach Deutsch), die geometrische Interpretation einer Lösung eines Gleichungssystems (Fach Mathematik), eine begründete, auf einer inhaltlichen Beschreibung und formalen Analyse beruhenden Deutung eines Werkes (z. B. Fach Kunst oder Musik) oder eine begründete Stellungnahme, die auf einer Analyse, Erläuterung und Bewertung von Quellen beruht (z. B. Fach Geschichte). Jede dieser fachspezifischen Textsorten hat ihren eigenen Fachwortschatz und ihre eigene Struktur und folgt eigenen Konventionen. Für diese Unterschiede können auch IVK-Schülerinnen und -Schüler bereits sensibilisiert werden, indem ihnen anhand ausgewählter Operatoren (z. B. beschreiben, zusammenfassen, begründen, vergleichen) aufgezeigt wird, dass sie in unterschiedlichen fachlichen Kontexten Unterschiedliches bedeuten können und jeweils verschiedene sprachliche Mittel erfordern. Diese fächerübergreifende Aufgabe kann nur durch eine enge Kooperation zwischen DaZ- und Fachlehrkräften und durch Querverweise auf andere Unterrichtsfächer bewerkstelligt werden (z. B.: Das Wort ‚vergleichen‘ kennt ihr bestimmt aus dem Mathematikunterricht. Welche Vergleiche kennt ihr aus Mathematik?).

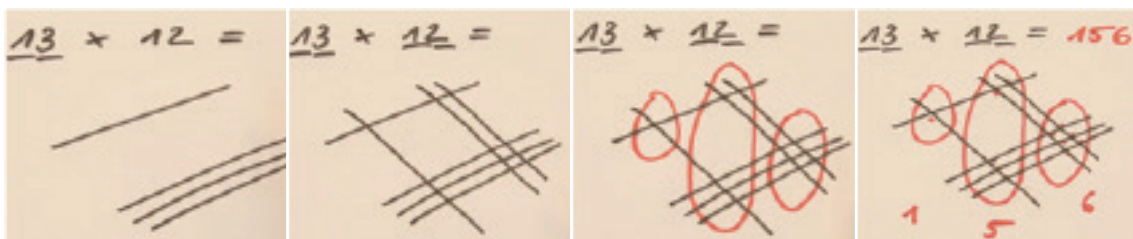
Der DaZ-Unterricht in IVK orientiert sich am lebensweltlichen Spracherwerb der Schülerinnen und Schüler und setzt an den individuellen Sprachvoraussetzungen an, die innerhalb einer Lerngruppe einer Jahrgangsstufe sehr unterschiedlich ausfallen können. Als Lehrkraft muss man akzeptieren, dass sich die deutsche Sprache der Schülerinnen und Schüler in einer Entwicklung befindet, die sich phasenweise sehr sprunghaft und schnell, dann aber auch wieder sehr langsam vollzieht.⁴³ Je nach Lerntyp profitieren manche Schülerinnen und Schüler sehr von den zahlreichen Gelegenheiten des ungesteuerten Spracherwerbs (z. B. im Kontakt mit deutsch sprechenden Gleichaltrigen, durch eigenständige Lektüre, durch den Umgang mit Medien und Recherchen im Internet), anderen hingegen fällt es schwer, das ungesteuert Erworbene mit dem im Unterricht Gelernten in Verbindung zu bringen. Schülerinnen und Schüler, die bereits in anderen Ländern und anderen Sprachen Unterricht in unterschiedlichen Fächern genossen haben, werden auch im Deutschen weniger Schwierigkeiten mit Fachsprachen haben, weil ihnen das „Denken in Fächern“ nicht neu ist. Fachsprachen gibt es in allen Sprachen.

Was für das sprachliche Lernen gilt, gilt auch für das fachliche: Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass das fachliche Lernen für alle Schülerinnen und Schüler einer Alters-/Jahrgangsstufe gleich „funktionierte“. Einige Kinder und Jugendliche bringen ein beachtliches Vorwissen in unterschiedlichen Fächern mit, andere (Gleichaltrige) möglicherweise sehr wenig oder auch keines. Während die einen neue fachliche Informationen gut aufnehmen und mit dem bereits vorhandenen Welt- oder Fachwissen abgleichen können, fällt es anderen schwer, sich auf neues, möglicherweise von ihrem bisherigen Erfahrungs- und Wissenshorizont abweichendes Wissen einzulassen. Dies erfordert ein hohes Maß an Differenzierung und das Verständnis der Fachlehrkraft für nicht ausgeprägte, falsche oder für sie ungewöhnliche fachliche Vorstellungen und Konzepte.



Beispielsweise fehlen denjenigen Schülerinnen und Schülern, die in ihrem bisherigen Leben wenig systematischen Mathematikunterricht hatten, meist grundlegende Vorstellungen von Zahlen, Rechenoperationen und -strategien. Einige kennen mathematische Verfahren, die sich aber grundlegend von den hier bekannten oder gängigen unterscheiden.⁴⁴

In vielen asiatischen Ländern, z. B. auch in Japan, lernen Kinder das „schriftliche“ Multiplizieren zunächst mittels diagonaler Linien, deren Schnittstellen gezählt werden.⁵⁸

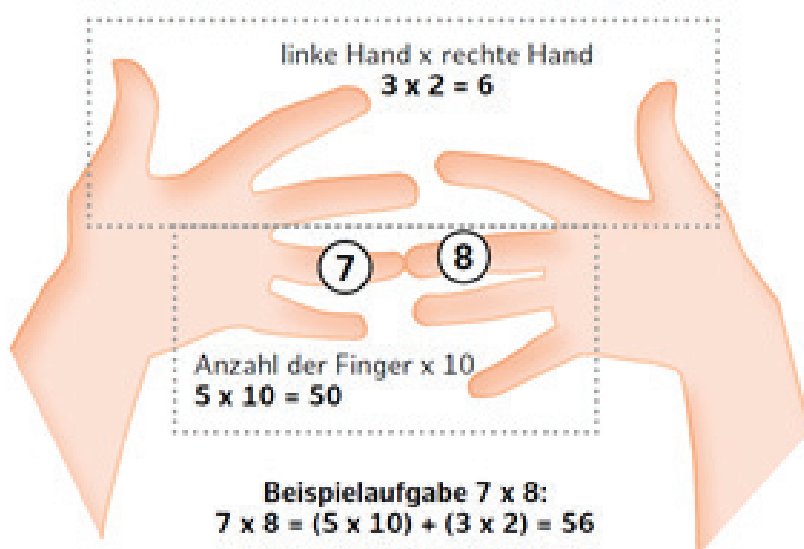


1. Für Zahl 13: 1 Linie, 3 parallele Linien
2. Für Zahl 12: 1 Linie, 2 parallele Linien
3. alle Schnittstellen suchen und umkreisen
4. Schnittstellen zählen

In Indien, im Irak und in Nordafrika ist die „Finger-Multiplikation“ (als Hilfe für das 6er-, 7er-, 8er- und 9er-Einmaleins) teilweise noch weit verbreitet:

Die Finger werden durchnummeriert, beginnend mit dem kleinen Finger, der die Zahl „6“ erhält (Ringfinger = 7, Mittelfinger = 8, Zeigefinger = 9, Daumen = 10). Die Finger der Multiplikationsaufgabe (hier:

7 = Ringfinger der linken Hand x 8 = Mittelfinger der rechten Hand) werden aneinandergelagt, und die Anzahl der „unteren“ Finger (einschließlich der oben genannten) mit 10 multipliziert (hier: $5 \times 10 = 50$). Bei den „oberen“ Fingern wird die Zahl der Finger der linken Hand mit der Zahl der Finger der rechten Hand (ohne die oben genannten) multipliziert (hier: $3 \times 2 = 6$). Beide Ergebnisse werden addiert: $50 + 6 = 56$.



Grafik: Andrea Lühr



9. Ermutigung zum Probehandeln und zu „Fehlern“

Der Unterricht in allen Fächern der IVK bietet den Schülerinnen und Schülern einen Raum, der zum Probehandeln ermutigt. In IVK können sich die Jugendlichen in einem geschützten Rahmen und noch weitestgehend unter „Ihresgleichen“ – denn allen IVK-Schülerinnen und -Schülern gemein sind die geringen Sprachkenntnisse – sprachlich und fachlich erproben. Die sozial-emotionale Integration in eine relativ stabile Gruppe mit möglichst wenigen (aber spezifisch qualifizierten) Lehrkräften als Bezugspersonen steht dabei im Vordergrund. Die IVK ist für die Schülerinnen und Schülern ein Ort, an dem die Begegnung mit Unbekanntem verarbeitet werden kann: Das betrifft neue Mitschülerinnen und Mitschüler, eine neue Schule, neue Klassen, eine neue räumliche und soziale Umgebung. Viele Kinder und Jugendliche brauchen zunächst eine Zeit der Orientierung und damit eines „latenten“ sprachlichen und fachlichen Lernens. Sie sollten nicht zum Sprechen um des Sprechens willens gedrängt werden. Die Lehrkraft ermutigt zum Gebrauch der neuen Sprache durch eine für alle attraktive Themenwahl, angemessenes Sprechtempo, korrekten Sprachgebrauch, deutliche Artikulation, gezielte Verwendung und Wiederholung von Internationalismen, einfache Wörter und kurze Sätze und die klare Botschaft, dass sie die Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler als wertvollen und auch für den Zweitspracherwerb hilfreichen Schatz anerkennt. Außerdem schafft sie geeignete Unterrichtssituationen, die zum authentischen Sprechen anregen.⁴⁵

Dabei gilt stets: Fehler sind hilfreich! Im Unterricht in allen Fächern der IVK werden sprachliche Fehler bzw. „Normabweichungen“ als Ausdruck der individuellen und dynamischen „Interimssprache“ (Lernersprache) betrachtet.⁴⁶ Die Annäherung an die Zielsprache Deutsch erfolgt über verschiedene Zwischenstufen.

Dies ist zum Teil in den typologischen Besonderheiten des Deutschen begründet, die nicht alle auf einmal gelernt werden können. Übergeneralisierungen – das heißt: die fehlerhafte Verallgemeinerung und Anwendung gängiger grammatischer Regeln – signalisieren, dass die Schülerinnen und Schüler bestimmte Prinzipien der Formenbildung bereits gelernt haben, diese aber noch nicht differenziert anwenden können.

Beispiel 1	
Übergeneralisierung	<i>Was hast du da *geschrieben?</i>
korrekter Satz	<i>Was hast du da geschrieben?</i>
Erkenntnis	Es wird ein regelmäßiges Partizip Perfekt gebildet (<i>ge-</i> am Anfang, Wortstamm in der Mitte, <i>-t</i> am Ende) → Lob für Bildung der regelmäßigen Form!
nächste Schritte	<ul style="list-style-type: none"> ■ Hinweis auf unregelmäßige Formen des Partizips Perfekt (<i>schreiben – geschrieben</i>) ■ Einführung und Training des Partizips Perfekt unregelmäßiger Verben



Beispiel 2	
Übergeneralisierung	<i>Die *Mädchens *gehten schwimmen, die *Jungens spielten Fußball.</i>
korrekter Satz	<i>Die Mädchen gingen schwimmen, die Jungen spielten Fußball.</i>
Erkenntnis	Es wird ein Plural mit -s gebildet. Möglicherweise Übertragung von umgangssprachlich „Jungs“, möglicherweise Übertragung aus dem Englischen (<i>girls and boys</i>). Es werden regelmäßige Präteritum-Formen gebildet. → Lob für Bildung der regelmäßigen Form!
nächste Schritte	<ul style="list-style-type: none"> ■ Hinweis, dass es den Plural mit -s im Deutschen zwar gibt, bei „Mädchen“ und „Junge“ aber eine andere Regel gilt. Korrekt ist er bei: <i>Autos, Kamas, Kinos, Kiwis, Omas, Opas, Uhus etc.</i> ■ Hinweis auf unregelmäßige Formen des Präteritums (<i>gehen – ging</i>) Einführung und Training des unregelmäßigen Präteritums ■ Einführung und Training des Partizips Perfekt unregelmäßiger Verben

Ein weiterer Grund für solche (produktiven) Zwischenstufen im Zweitspracherwerb kann in den strukturellen Unterschieden zwischen Herkunftssprache und der deutschen Sprache liegen. Diese Unterschiede lassen sich auf allen Ebenen der Sprachbeschreibung und der Sprachfunktion feststellen: auf der Ebene der Aussprache, der phonematischen und graphematischen Struktur, d. h. bei den Laut-Buchstaben-Zuordnungen in der geschriebenen Sprache, in der Wortbildung und in der Syntax. Diese Unterschiede können zu Interferenzen führen, d. h. zur Übertragung schon gelernter Strukturen in der Erstsprache bzw. in einer schon gelernten Fremd- oder Zweitsprache auf noch zu lernende Strukturen in der neuen Sprache. Solche Zwischenstufen sind als momentaner Stand der Lernerin bzw. des Lerners zu betrachten, auf dem die nächsten unterrichtlichen Schritte aufzubauen sind. Den Schülerinnen und Schülern sollten Möglichkeiten der Selbstkorrektur gegeben werden. Dabei können durch eine angeleitete Sprachreflexion Impulse zur selbstständigen Überprüfung, Erläuterung bzw. Korrektur gegeben werden.⁴⁷

Übergeneralisierungen und Interferenzen sollten immer als Lernerfolge oder Transferleistungen betrachtet werden: Als Lehrkraft gilt es einen Blick dafür zu entwickeln, was die Schülerinnen und Schüler bereits können und was ihnen bereits gelingt bzw. welche Leistung hinter einer „fehlerhaften“ Sprachproduktion steht – und nicht dafür, was noch misslingt und fehlt.



10. Eine Frage der Haltung

Es ist eine Frage der Haltung, ob eine Lehrkraft bei *geschreibt, Mädchens, Jungens* oder *gehte* frustriert den Rotstift ansetzt und sich über die „Fehler“ ärgert, oder ob sie sich darüber freut, dass die Schülerin oder der Schüler bereits einige Regeln gelernt und angewendet hat bzw. einen sprachlichen Transfer von einer anderen Sprache ins Deutsche geleistet hat. Aus dieser (leicht zu erlernenden positiven und ressourcenorientierten) Haltung resultiert dann auch die Art des Feedbacks: Während Schülerinnen und Schüler durch eine Rückmeldung wie

Mädchens ist falsch. Das heißt Mädchen!

keinen Erkenntnisgewinn und Lernzuwachs erzielen, wäre eine wertschätzende und lernförderliche Rückmeldung z. B.:

*Du meinst ‚viele Mädchen‘, nicht nur ‚ein Mädchen‘, also Plural, richtig?
Und deswegen hast du ein -s angehängt, richtig?
In manchen Sprachen, z.B. im Englischen, funktioniert das so.
Da sagt man: girl – girls, boy – boys, car – cars und so weiter.
Bei manchen deutschen Wörtern geht das auch: Auto – Autos, Handy – Handys, Job – Jobs, Cousin – Cousins und so weiter – aber nur bei wenigen, nicht bei allen!
Oft sind das Wörter, die auf -a, -i, -o oder -u enden.
Im Deutschen gibt es viele Regeln für den Plural, ein paar kennst du schon.
Es gibt auch Wörter im Deutschen, die im Plural genauso sind wie im Singular: das Mädchen – die Mädchen, der Gürtel – die Gürtel, der Kuchen – die Kuchen, das Messer – die Messer.
Du kannst dir also merken: ein Mädchen, zwei Mädchen, drei Mädchen, viele Mädchen, alle Mädchen.
Wie bildet man in deiner Sprache den Plural? Kannst du das erklären?*

Zu einer wertschätzenden Haltung gehört neben einer positiven Fehlerkultur auch die Einstellung, dass DaZ-Lernende weder „zurückgeblieben“ noch „dumm“ oder „unzureichend gebildet“ sind, nur weil sie noch nicht über das sprachliche Repertoire verfügen, über das möglicherweise Gleichaltrige verfügen, die Deutsch als Erstsprache gelernt bzw. erworben haben. DaZ-Lernende können in ihrer Erstsprache (oder auch in mehreren Erstsprachen) möglicherweise sehr anspruchsvolle Texte lesen und sich auch sehr differenziert ausdrücken. „Zurückgeblieben“ oder „weniger gebildet“ sind dann allenfalls diejenigen, die die Sprachen der IVK-Schülerinnen und -Schüler nicht verstehen und demnach gar nicht wissen oder einschätzen können, über welches allgemeine, fachliche und fächerübergreifende Wissen die Jugendlichen verfügen.

Aus einer wertschätzenden Haltung gegenüber diesem Wissen sowie allen überfachlichen Kompetenzen der Jugendlichen resultiert auch, dass bei der Gestaltung des Unterrichts, der Ansprache der Schülerinnen und Schüler und der Auswahl des Lehr- und Lernmaterials stets auf „altersgemäße“ und an den individuellen Kompetenzen, Wissens- und Lernständen der Schülerinnen und Schüler orientierte Inhalte und Themen geachtet wird. Hier ist der Blick auf das Individuum gefragt – völlig losgelöst von unnützen und unsinnigen Kategorien wie „Herkunft“. Die „nationale Herkunft“ macht nur einen minimalen Bruchteil der Identität eines Menschen aus und ist für das Lernen eines Jugendlichen unwesentlich. Entscheidender sind individuelle Erfahrungen, Prägungen und Interessen. Diese sollten in der Schule und im Unterricht Gehör, Aufmerksamkeit und Wertschätzung erfahren.



11. Anforderungen an Fachlehrkräfte in IVK

Der „sprachensible Fachunterricht“ ist seit langem eines der großen Themen der Schul- und Unterrichtsentwicklung. Immer noch findet er viel publizistische Aufmerksamkeit im Bereich wissenschaftlicher Beiträge, in unterrichtspraktischen Handreichungen und konkreten Unterrichtsmaterialien. Die meisten Veröffentlichungen nehmen jedoch den Fachunterricht in Regelklassen in den Blick, d. h. sie setzen ein sprachliches Niveau voraus, welches das Niveau von DaZ-Lernerinnen und -Lernern im ersten Lernjahr bei weitem übersteigt. Der Fachunterricht in IVK kann nur gelingen, wenn er in der Sprache stattfindet, die dem Niveau der Schülerinnen und Schüler entspricht. Fachinhalte mit sehr einfachen sprachlichen Strukturen und einem wenig differenzierten Wortschatz zu vermitteln, stellt eine größere Herausforderung dar als den regulären Fachunterricht „sprachsensibel“ zu gestalten. Denn nur in Letzterem kann davon ausgegangen werden, dass die Schülerinnen und Schüler über ausgeprägte alltags- und ein Mindestmaß an bildungssprachlichen Kompetenzen verfügen.

Die zahlreichen unterrichtspraktischen Publikationen zum „sprachsensiblen Fachunterricht“ beinhalten gewiss auch Ideen für den Fachunterricht in IVK, wenngleich viele Texte und Aufgabenstellungen für Anfängerinnen und Anfänger ungeeignet sind und von den Lehrkräften stark vereinfacht bzw. um Beispiele, Worterklärungen und grammatikalische Hinweise ergänzt werden müssen. Das vorliegende Material, das aus dieser fächerübergreifenden Einführung sowie vier fachspezifischen Teilen besteht, richtet sich explizit an Lehrkräfte, die in IVK unterrichten. Es bildet den allgemeinen Rahmen für jeden Fachunterricht in IVK, liefert fachspezifische Hinweise für den Mathematikunterricht, den naturwissenschaftlichen Unterricht, den Unterricht im Lernbereich Gesellschaft und den Englischunterricht und zeigt anhand exemplarischer Unterrichtsvorhaben, wie Themen ausgewählt und der Unterricht sprachlich gestaltet werden kann.

Unterricht mit DaZ-Lernenden erfordert bei den Lehrkräften ein hohes Maß an professionellem Engagement und Kooperationsbereitschaft sowie sprachliches, spracherwerbstheoretisches und sprachdidaktisches Grundlagenwissen. Die spezifischen Kompetenzen, die für den Fachunterricht mit DaZ-Lernenden, benötigt werden, sind derzeit weder hinreichend wissenschaftlich erforscht noch selbstverständlicher Bestandteil der universitären Lehrerbildung. Studien belegen jedoch, dass mehrjährige Unterrichtserfahrung mit DaZ-Schülerinnen und -Schülern allein, also bloßes „learning by doing“, nicht ausreicht, um DaZ-Lernende im Fachunterricht hinreichend zu unterstützen und fördern.⁴⁸

Die vorliegende Handreichung und die Unterrichtsbeispiele aus den Fächern sollen alle Lehrkräfte, insbesondere diejenigen, die bislang auf wenig konkrete Hilfestellungen für ihren Unterricht zugreifen konnten, dabei unterstützen, ihre DaZ-Kompetenz und ihr Repertoire an Werkzeugen für die Unterrichtsvorbereitung zu erweitern. Die Lektüre dieser Handreichung ersetzt weder eine umfassende DaZ-Qualifizierungsmaßnahme noch die individuelle Unterrichtsvorbereitung, aber sie soll einen Überblick und erste Orientierungen und Hilfestellungen geben. Die Unterrichtsbeispiele decken nur einen Teil des Fachunterrichts in IVK ab. Als Fachlehrkraft steht man immer vor der Herausforderung, weitere Lehr- und Lernmaterialien zu suchen, aufzubereiten und/oder neu zu entwickeln. Dabei muss nicht nur auf ein angemessenes sprachliches Niveau, sondern auch auf jahrgangsrelevante, altersgemäße und zielgruppenspezifische Inhalte und Themen geachtet werden. Kinder und Jugendliche lernen schnell – und häufig schneller (und anders) als erwartet. Viele Jugendliche sind beim Eintritt in die deutsche Schule zwar sprachlich überfordert, fachlich und intellektuell aber auch unterfordert: Das, was sie beschäftigt, worüber sie nachdenken und sich vielleicht austauschen möchten, können sie selten so differenziert ausdrücken wie sie es in ihrer Erstsprache könnten. Vieles von dem, was sie gern lesen würden, können sie noch nicht verstehen. Deswegen ist die Annahme, dass sich Materialien aus dem Grundschulbereich immer auch für DaZ-Lernerinnen und -Lerner eignen, falsch. Viele Jugendliche fühlen sich durch die kindlichen Inhalte und deren kindgemäße Aufbereitung intellektuell und fachlich unterfordert und reagieren schnell demotiviert. Dies gilt für die Auswahl von Filmen, Bildern, Texten und auch digitalen Plattformen und Werkzeugen.



12. Unterrichtssprache: Deutsch. Sprache(n) im Unterricht: viele.

Die primäre Unterrichtssprache in IVK – im DaZ- wie auch im Fachunterricht ist Deutsch. Anders als in einem Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht, der vorwiegend im Ausland und dort (insbesondere im schulischen Kontext) häufig in sprachhomogenen Lerngruppen stattfindet, deren Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Unterricht und außerhalb des Unterrichts immer auf eine gemeinsame Erstsprache zurückgreifen können, benötigen IVK-Schülerinnen die deutsche Sprache von Beginn an – sowohl in ihrem schulischen Alltag und für das schulische Lernen als auch in den meisten außerschulischen Situationen, es sei denn, sie kommunizieren mit Sprecherinnen und Sprechern ihrer Herkunftssprache(n), z. B. in ihren Familien oder Peer Groups. In IVK ist Deutsch die Sprache, die alle verbindet, eine andere allen gemeinsame Sprache gibt es meist nicht, wenngleich viele neu zugewanderte Jugendliche über Englischkenntnisse (auf ganz unterschiedlichen Niveaus) verfügen, die natürlich genutzt werden können und sollten. Auch die DaZ-Lehrkraft spricht bestenfalls eine oder zwei der Sprachen, die die Lernenden mitbringen, so dass Unterrichtsgespräche, die Vermittlung von sprachlichem und fachlichem Wissen, Erklärungen und Erläuterungen, Tests und Prüfungen, aber auch die Bekanntgabe von organisatorischen Informationen, die die gesamte Lerngruppe oder Schulgemeinschaft betreffen, immer auf Deutsch stattfinden. Eine Ausnahme bilden Situationen, an denen Eltern und Sorgeberechtigte, die über nicht ausreichende Sprachkenntnisse im Deutschen verfügen, beteiligt sind. Hier muss über entsprechende Dolmetscherdienste sichergestellt werden, dass störungsfrei kommuniziert werden kann. IVK-Schülerinnen und -Schüler stehen demnach von Anfang an vor einer doppelten Herausforderung: Einerseits müssen sie eine neue Sprache lernen (häufig sogar zunächst ein neues Schriftsystem), andererseits wird von ihnen erwartet, dass sie von Beginn an komplexe Fachinhalte in dieser sich erst allmählich entwickelnden Sprache verstehen und wiedergeben.

Neben dem Deutschen sollten unbedingt weitere Sprachen – sowohl die Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler als auch andere (ggf. gemeinsame) Fremdsprachen – für das Lernen genutzt werden. Die Lernenden sollen erfahren, dass ihre Sprachen wertvoll und willkommen sind und dass sie nicht im Widerspruch zum Erwerb der neuen Sprache stehen. Fachliches Lernen ist für DaZ-Lernende immer auch sprachliches Lernen, d. h. jeder Fachunterricht fordert sie gleichzeitig sprachlich und fachlich: sprachlich stets in hohem Maße, weil die Sprache des Fachunterrichts zwangsläufig ihr Sprachniveau übersteigt, fachlich in dem Maße, in dem jeder Fachunterricht alle Lernenden fordert und fordern sollte.

Im DaZ-Unterricht können die Sprachen der Schülerinnen und Schüler dazu beitragen, durch Sprachvergleiche, also bewusst „kontrastiv“, die Besonderheiten und Stolpersteine der deutschen Sprache sowie mögliche Interferenzfehler (Fehler, die bei der Übertragung sprachlicher Phänomene von einer Sprache in eine andere entstehen) aufzuzeigen und den Lernenden wesentliche Unterschiede zwischen dem System ihrer Sprache und dem des Deutschen bewusst zu machen. Um dies leisten zu können, muss die DaZ-Lehrkraft keineswegs über aktive Sprachkenntnisse in den Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler verfügen, entscheidend ist ein Grundwissen über unterschiedliche Sprachsysteme im Allgemeinen und über die Systeme der vorhandenen Herkunftssprachen im Besonderen, d. h. beispielsweise Kenntnisse darüber, welche Sprachen wie viele und welche Genera kennen, ob es ein Artikelsystem gibt, wie der Plural gebildet wird, ob es sich um eine flektierende (z. B. Deutsch) oder agglutinierende (z.B. Türkisch) Sprache handelt. Das sind Kenntnisse, die man sich anhand von eigens für diesen Zweck entwickelten Sprachvergleichen relativ mühelos aneignen kann.⁴⁹

Im Fach-Unterricht helfen die Sprachen der Schülerinnen und Schüler, Fachwissen, das sie sich früher bereits in einer anderen Sprache angeeignet haben, zu reaktivieren. Auch eine Wiederholung der auf Deutsch vermittelten Lerninhalte in einer Sprache, die die Schülerinnen und Schülern gut verstehen, kann sicherstellen, dass die mit meist ganz einfachen sprachlichen Mitteln erklärten fachlichen Zusammenhänge richtig und in ihrer Komplexität verstanden wurden. Es spricht also nichts gegen und sehr vieles für die gezielte Einbeziehung der Herkunftssprachen in den DaZ- und Fachunterricht.



13. „Zwei Fliegen mit einer Klappe“: fachbezogener DaZ-Unterricht und sprachförderlicher Fachunterricht

Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler erwerben die deutsche Sprache in vielerlei unterschiedlichen Settings: „gesteuert“ im systematischen DaZ-Unterricht, den ausgebildete DaZ-Lehrkräfte unter Berücksichtigung der Heterogenität innerhalb der IVK-Lerngruppe planen und durchführen, aber auch „ungesteuert“ in zahlreichen Situationen außerhalb des DaZ-Unterrichts (z. B. im Fachunterricht, in der außerunterrichtlichen schulischen und außerschulischen Kommunikation und in diversen Alltagssituationen). Das Zusammenspiel dieser unterschiedlichen Erwerbskontexte muss stets berücksichtigt werden. Es ist Aufgabe der DaZ-Lehrkraft, diejenigen Elemente (z. B. Wortschatz, Formen, Satzmuster), die „ungesteuert“ erworben wurden, zu erkennen und in den Unterricht zu integrieren, d. h. sie an geeigneten Stellen noch einmal bewusst aufzugreifen, zu erklären und ggf. zu korrigieren, um auszuschließen, dass sich ein fehlerhaftes Verständnis oder ein fehlerhafter Gebrauch verfestigt.

Auch die Fachlehrkräfte können diesen Prozess positiv unterstützen, indem sie aufmerksam sind für die Sprachentwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler und diese immer wieder zur sprachlichen Reflexion anregen. Sie können z. B. an geeigneten Stellen nachfragen, was im DaZ-Unterricht bereits systematisch gelernt wurde, welches Wortmaterial dort thematisiert wurde und welche grammatischen Strukturen eingeübt wurden. Hier lohnt sich die enge Zusammenarbeit mit der DaZ-Lehrkraft, die einen guten Überblick darüber hat, was jede einzelne Schülerin bzw. jeder einzelne Schüler bereits kann und was noch nicht. Daraus ergibt sich auch, bei welchen Schülerinnen oder Schülern an welchen Stellen Fehler korrigiert werden sollten, die sich möglicherweise durch den ungesteuerten Erwerb eingeschlichen haben.

Im Gegenzug profitiert die DaZ-Lehrkraft von Informationen der Fachlehrkräfte, z. B. über den im Fachunterricht neu eingeführten oder erforderlichen Wortschatz, über Strukturen, die im Fachunterricht gerade häufig verwendet oder benötigt werden, über fachspezifische Textsorten oder Themenfelder, die gerade bearbeitet werden und ggf. im DaZ-Unterricht aufgegriffen werden können. Auch der Austausch von Unterrichtsmaterialien und Schülerarbeiten kann beiden Seiten wertvolle Einblicke in die Sprachentwicklungsprozesse der Schülerinnen und Schüler liefern.

Während der Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht Sprache häufig anhand von Themen vermittelt, die für die Lernenden zwar interessant, aber nicht „überlebenswichtig“ sind (z. B. „Auf Reisen“, „Im Urlaub“, „Berühmte Personen aus dem deutschsprachigen Raum“ etc.), sollte im Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht immer darauf geachtet werden, dass diejenigen Themen ausgewählt werden, die für die Schülerinnen und Schülern wirklich nützlich sind – sowohl für das schulische Lernen als auch für ihre gesellschaftliche Integration. Für neu nach Deutschland zugewanderte Jugendliche mögen die Themen aus DaF-Lehrwerken zwar teilweise interessant sein, wirklich hilfreich sind jedoch diejenigen Themen, denen sie auch im Fachunterricht (in IVK bzw. später im Regelunterricht) begegnen und mit denen sie sich „sowieso“ auseinandersetzen müssen. Dies hat zur Folge, dass sich DaF-Lehrwerke und DaF-Materialien leider nur selten bzw. bedingt für den Einsatz im DaZ-Unterricht eignen. Viel sinnvoller ist die Vermittlung von Sprache anhand von Texten und Medien aus dem jahrgangsrelevanten Fachunterricht. Ein am fachlichen Lernen orientierter („fachbezogener“) DaZ-Unterricht sei für IVK-Schülerinnen und -Schüler ausdrücklich empfohlen.

Um dieser doppelten Herausforderung – fachbezogenen DaZ-Unterricht mit sprachförderlichem Fachunterricht zu kombinieren – gerecht zu werden, empfiehlt sich (neben der konsequenten fächerübergreifenden Kooperation der Lehrkräfte) die Arbeit mit einem fächerübergreifenden Portfolio, in dem die Lernenden kontinuierlich eigene Texte oder andere sprachliche Erzeugnisse aus dem DaZ- und Fachunterricht sammeln, und das sowohl die DaZ- als auch die Fachlehrkräfte einsehen können.



14. Umgang mit verschiedenen Leistungsniveaus im Fachunterricht der IVK

Der Fachunterricht in IVK „orientiert sich am Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler und in den Fächern Mathematik und Englisch an den Mindestanforderungen, die für die jeweilige Jahrgangsstufe in den Bildungsplänen der Grundschule (IVK 1/2 und IVK 3/4) bzw. der Stadtteilschule (alle übrigen IVK, auch wenn sie sich an einem Gymnasialstandort befinden) festgelegt sind. Der Unterricht kann auf dem Anforderungsniveau einer anderen Klassenstufe erteilt werden – die Note im IVK-Zeugnis bezieht sich immer auf das unterrichtete Anforderungsniveau. Note und Anforderungsniveau werden im Zeugnis explizit ausgewiesen.“⁵⁰ Das sprachliche Niveau neuer IVK-Schülerinnen und -Schüler ist mithilfe des GER und weiterer gängiger Diagnoseinstrumente gut festzustellen; zudem bringen die meisten neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen bei Eintritt in eine IVK zunächst keine bzw. sehr geringe Sprachkenntnisse (d. h. A0 oder A1) mit. Eine größere Herausforderung stellt häufig die Erhebung fachlicher Leistungsniveaus dar, zumal für fachliche Kompetenzen entsprechende standardisierte Referenzrahmen, die international gelten, weitestgehend fehlen.

Welche fachlichen Kompetenzen neu zugewanderte Sekundarstufenschülerinnen und -schüler mitbringen, hängt von unterschiedlichen Faktoren ab. Ein Blick auf die bisherige Bildungsbiographie und folgende Fragen können dabei hilfreich sein:

Leitfragen für die Erhebung fachlicher Vorbildung und fachlicher Kenntnisse
Welchen Fachunterricht hatten die Schülerinnen und Schüler bisher? In ihren Herkunftsländern oder in anderen Übergangs- oder Vorbereitungsmaßnahmen – ggf. auch in anderen Ländern oder Bundesländern, in denen sie sich auf dem Weg nach Deutschland bzw. Hamburg aufhielten?
Liegen Zeugnisse, Zertifikate oder andere Dokumentationen fachlicher Bildung vor?
Welche Rolle spielen Fachthemen und Fachinhalte im privaten Umfeld (Kleinfamilie, Großfamilie, Peer Group) der Schülerinnen und Schüler?
Welche Zugänge zu Fachthemen und Fachinhalten in ihren Herkunftssprachen haben und nutzen die Schülerinnen und Schüler?
Mit welchen bildungsrelevanten Medien (Zeitungen, Zeitschriften, Bücher, Internet) sind sie vertraut? In ihren Herkunftssprachen, in einer Fremdsprache (z. B. Englisch), auf Deutsch?
Welche fachlichen Themen interessieren die Schülerinnen und Schüler?
In welchen Fachbereichen kennen sie sich aus? (auch: Interessiert sie z. B. beim Thema Auto „nur“ das Aussehen oder die Geschwindigkeit oder auch die Technik? Finden sie ein Tier „nur“ süß oder interessieren sie sich auch für dessen Körperbau, Lebensweise etc.?)

In der Regel werden in einer IVK sehr unterschiedliche fachliche Leistungsniveaus vorliegen, die einen hohen Grad an Differenzierung erfordern. Gibt es an einer Schule mehrere IVK derselben Jahrgangsstufe, kann dem mittels äußerer Differenzierung – zumindest in den Fächern Englisch und Mathematik – begegnet werden. Je nach Leistungsstand ist hier auch ein jahrgangsstufenübergreifendes Kurssystem oder die teilweise Integration einzelner Schülerinnen und Schüler in den Fachunterricht einer Regelklasse denkbar. In den anderen Fächern (z. B. Gesellschaft und Naturwissenschaften) gilt, dass der Fachunterricht sowohl der sprachlichen als auch der fachlichen Heterogenität der Lerngruppe gerecht werden muss. Die Einhaltung der jeweiligen Fachcurricula ist in den Sachfächern i. d. R. nicht vollumfänglich möglich, jedoch sollten diese den Orientierungsrahmen für die Planung des Unterrichts und die Auswahl der Unterrichtsinhalte darstellen. Bei insgesamt geringen fachlichen Vorkenntnissen können nur die Einführung in das Fach, die sprachliche und fachliche Auseinandersetzung mit den Grundlagen des jeweiligen Fachs, die Hinführung zum fachlichen Lernen insgesamt sowie die Vermittlung relevanter fachsprachlicher Strukturen Ziele des Fachunterrichts sein.



15. Der „DaZ-Blick“: ein Gewinn für jeden Unterricht

Eine ausgebildete DaZ-Lehrkraft verfügt in der Regel über ein breit gefächertes Repertoire an Möglichkeiten, den Sprachstand der Schülerinnen und Schüler zu erheben und die Sprachentwicklung zu beobachten und zu fördern. Dafür gibt es standardisierte Test-, bewährte Beobachtungs- und förderdiagnostische Analyseverfahren, von denen diejenigen zu bevorzugen sind, aus deren Ergebnissen direkt individuelle Förderschwerpunkte und die nächsten Lernschritte abzuleiten sind.⁵¹

Im DaZ-Unterricht stehen diese Fragen im Vordergrund:

Was können meine Schülerinnen und Schüler bereits?

Welches sind die nächsten Schritte in ihrem sprachlichen Kompetenzerwerb?

Wie kann ich sie darin optimal unterstützen?

Fachlehrkräfte im Unterricht mit DaZ-Lernenden stehen hingegen vorrangig vor der Herausforderung, die jahrgangsstufenrelevanten Fachinhalte sprachlich – mündlich und schriftlich – so zu „verpacken“ und aufzubereiten, dass sie verstanden und verarbeitet werden können. Sie stellen sich z. B. die folgenden Fragen:

Wie erkläre ich meinen Schülerinnen und Schülern die relevanten fachlichen Phänomene, wenn ich nur ein begrenztes Repertoire an sprachlichen Mitteln zur Verfügung habe?

Wie formuliere ich die fachlichen Problemstellungen, Fragen und Aufgaben, mit denen sich die Schülerinnen und Schüler aktiv auseinandersetzen sollen?

Welche Medien wähle ich aus und wie müssen die Unterrichtsmaterialien sprachlich beschaffen sein, damit sich meine Schülerinnen und Schüler sowohl fachlich als auch (fach)sprachlich weiterentwickeln?

Ausgebildete und erfahrene DaZ-Lehrkräfte entwickeln durch Fachstudium und Lehrpraxis einen diagnostischen Blick, der es ihnen ermöglicht, in relativ kurzer Zeit den Sprachstand ihrer Schülerinnen und Schüler einzuschätzen. Sie können aus den mündlichen Schüleräußerungen heraushören und sehen in den Texten, die DaZ-Lernende produzieren, welche Strukturen bereits beherrscht werden. Daraus leiten sie ab, welche weiteren Entwicklungsschritte angebahnt werden müssen. Ebenso können sie schnell erkennen, welche Lehrbuch-, Lese- und Hörtexte, welche Aufgabenstellungen und Arbeitsanweisungen dem Sprachniveau der Schülerinnen und Schüler entsprechen und wo sprachliche Hürden für einzelne Lernende bestehen. Um einen zuverlässigen „DaZ-Blick“ und ein sicheres „DaZ-Gehör“ zu entwickeln, sind eine intensive Auseinandersetzung mit Zweitspracherwerbstheorien und dem System der deutschen Sprache sowie jahrelange Unterrichtserfahrung erforderlich.

Diese Kompetenz gleichermaßen von allen Fachlehrkräften, deren Fokus auf fachlichen Inhalten und Fachdidaktik liegt, zu erwarten, wäre vermessen. Dennoch benötigen auch Fachlehrkräfte in IVK eine grundlegende „DaZ-Kompetenz“, die sukzessive erworben und geschult werden kann. Um einen ersten diagnostischen „DaZ-Blick“ zu entwickeln, bedarf es nur weniger Instrumente und lediglich einer aufmerksamen, analytischen, fehlertoleranten und wertschätzenden Haltung in den alltäglichen Situationen der Interaktion mit den DaZ-Lernenden.

Fachlehrkräfte brauchen möglichst einfach zu handhabende Instrumente, die ihnen einerseits dabei helfen, ihre eigene Sprache gewinnbringend einzusetzen und andererseits Sicherheit bei der Auswahl geeigneter Lehr- und Lernmedien und -materialien geben. Solche Instrumente werden in den folgenden Kapiteln beschrieben.



16. Die Profilanalyse: ein Hilfsmittel für alle Lehrkräfte

Die „Profilanalyse“ nach Wilhelm Grießhaber⁵² ist ein anerkanntes und im Unterricht mit DaZ-Lernenden häufig eingesetztes Verfahren, das den „DaZ-Blick“ schult und Lehrkräfte aller Fächer und Lernbereiche auf folgenden drei Ebenen unterstützen kann:

- | |
|--|
| 1. Analyse der mündlichen und schriftlichen Sprache der Schülerinnen und Schüler (gesprochene Äußerungen, geschriebene Texte) |
| 2. Einschätzung des sprachlichen Niveaus und der Eignung von Lehr- und Lernmaterialien (z. B. von Lehrbuchtexten, Lesetexten, Erklärvideos, Aufgabenstellungen etc.) |
| 3. Reflexion und gezielter Einsatz der eigenen Sprache (der Lehrkraft) |

In seiner Gesamtheit ist das Verfahren komplex, weshalb es sich lohnt, es im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen zu vertiefen und einzuüben. Aus diesem Grund ist es fester Bestandteil der unterschiedlichen DaZ-Qualifizierungsmaßnahmen des Landesinstituts, sowohl im Rahmen der Qualifizierung für Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LIA) als auch der zertifizierten DaZ-Qualifizierung für Lehrkräfte aller Schulformen und Fächer (LIF). Es spricht aber nichts dagegen, sich zunächst die Grundzüge des Verfahrens autodidaktisch, z. B. anhand der folgenden Ausführungen und Beispiele, anzueignen und im Unterricht zu erproben.

Der Profilanalyse liegen wissenschaftliche Studien zugrunde, die davon ausgehen, dass sich Deutschlernende die Verbstellung im Satz – ein zentrales Phänomen des deutschen Sprachsystems – immer in bestimmten Schritten und in einer festgelegten Reihenfolge aneignen, die selbst durch Steuerung im Unterricht nicht entscheidend beeinflusst und verändert werden kann. Sie analysiert deshalb ausschließlich die Stellung des Verbs in den Äußerungen der Lernenden. Darüber hinaus gibt es Erwerbsstufenmodelle, die neben dem Erwerb von Satzmodellen (Syntax) auch die Formenbildung im verbalen Bereich (regelmäßige und unregelmäßige Verbkonjugation) sowie im nominalen Bereich, d. h. den Kasuserwerb in den Blick nehmen. Diese mehrdimensionalen Modelle⁵³ sind um einiges komplexer und damit auch schwieriger in der Handhabung für Lehrkräfte ohne sprachdidaktische Ausbildung. Ist man sich der Grenzen der Profilanalyse bewusst, leistet sie jedoch ungeahnte Einblicke in die Spracherwerbsprozesse der Schülerinnen und Schüler und liefert wichtige Hinweise für den mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch im Unterricht.

An anderer Stelle (vgl. Kapitel 3 „Verben – Nomen – Adjektive: Was kommt wann?“) wurde bereits darauf hingewiesen, dass sich in der deutschen Sprache „alles“ um das Verb dreht. Wesentlich, d. h. über die Korrektheit und auch Bedeutung eines Satzes entscheidend, ist die Position des finiten (d.h. gebeugten) Verbs in einem Satz. In den Sätzen *Peter schreibt einen Brief.* und *Schreibt Peter einen Brief?* entscheidet jeweils die Verbstellung darüber, ob es sich um eine Aussage oder Frage handelt. Falsch wäre ein Satz wie *Peter einen Brief schreibt.*, weil in Hauptsätzen das Verb immer an zweiter Position steht.

Die Beispiele auf der Folgeseite⁵⁴ zeigen, wie viele unterschiedliche Möglichkeiten der Verbstellung es im Deutschen gibt und dass diese nicht beliebig sind.



Verbpositionen im Deutschen

Normale Verbstellung im einfachen Hauptsatz: finites/konjugiertes Verb auf Position 2		
1	Subjekt – Verb – Objekt	<i>Peter <u>schreibt</u> einen Brief.</i>
2	Inversion: Objekt – Verb – Subjekt	<i>Einen Brief <u>schreibt</u> Peter.</i>
3	Inversion: Zeitangabe - Verb - Subjekt - Objekt	<i>Heute <u>schreibt</u> Peter einen Brief.</i>

Verbklammer/Separation: finites/konjugiertes Verb auf Position 2, zweiter/infiniter Verbteil am Ende		
4	Verbklammer/Separation: infiniter Verbteil = <u>Partizip</u>	<i>Peter <u>hat</u> einen langen Brief <u>geschrieben</u>.</i>
5	Verbklammer/Separation: infiniter Verbteil = <u>Infinitiv</u>	<i>Peter <u>möchte</u> seiner Freundin einen Brief <u>schreiben</u>.</i>
6	Verbklammer/Separation: infiniter Verbteil = <u>Infinitiv mit zu</u>	<i>Peter <u>hat Lust</u> seiner Freundin einen Brief <u>zu schreiben</u>.</i>
7	Verbklammer/Separation: infiniter Verbteil = <u>Präfix des Verbs</u>	<i>Peter <u>liest mir</u> seinen Brief <u>vor</u>.</i>

Verb in Spitzenstellung/auf Position 1		
8	Satzfrage	<i><u>Schreibt</u> Peter oft Briefe?</i>
9	Imperativ	<i><u>Schreib</u> doch mal wieder einen Brief, Peter!</i>
10	„Uneingeleiteter Nebensatz“ statt: <i>Wenn die Post streikt, wird Peters Freundin lange auf den Brief warten müssen. oder: Peters Freundin wird lange auf den Brief warten müssen, wenn die Post streikt.</i>	<i><u>Streikt</u> die Post, wird Peters Freundin lange auf den Brief warten müssen.</i>

Verb in Endstellung		
11	indirekter Fragesatz	<i>Alle fragen sich, warum Peter einen Brief <u>schreibt</u>.</i>
12	Nebensatz	<i>Ich freue mich, dass Peter gern Briefe <u>schreibt</u>.</i>
13	Relativsatz	<i>Das ist der Brief, den Peter geschrieben <u>hat</u>.</i>



Grießhaber hat die folgenden 6 Erwerbsstufen identifiziert, von denen auf dem Sprachniveau von IVK-Schülerinnen und -Schülern in der Regel nur die Stufen 0 bis 4 relevant sind:

	Syntaktische Struktur	Beispiele
0	Bruchstückhafte Äußerungen	<i>Peter Brief schreiben</i>
1	Finites Verb in Zweitstellung in einfachen Äußerungen	<i>Peter <u>schreibt</u> einen Brief.</i>
2	Verbkammer: Separierung finiter und infiniter Verbeile	<i>Peter <u>hat</u> einen Brief <u>geschrieben</u>.</i> <i>Peter <u>will</u> einen Brief <u>schreiben</u>.</i> <i>Peter <u>liest</u> den Brief <u>vor</u>. / Peter <u>wirft</u> den Brief <u>ein</u>.</i>
3	Inversion	<i>Heute <u>schreibt</u> Peter einen Brief.</i> <i>Einen so langen Brief <u>hat</u> er schon lange nicht mehr <u>geschrieben</u>.</i>
4	Nebensätze	<i>Alle fragen sich, warum Peter einen Brief <u>schreibt</u>.</i> <i>Ich freue mich, dass Peter gern Briefe <u>schreibt</u>.</i> <i>Das ist der Brief, den Peter <u>geschrieben hat</u>.</i>
5	Insertion (eines Nebensatzes)	<i>Sie hat den Brief, <u>den Peter geschrieben hat</u>, noch nicht bekommen.</i> <i>Die Frage, <u>warum der Brief noch nicht angekommen ist</u>, konnte niemand beantworten.</i>
6	Erweitertes Partizipialattribut	<i>Peter hat den <u>gestern geschriebenen</u> Brief zur Post gebracht.</i>

Eine Analyse der Verbstellung in den sprachlichen Äußerungen der Lernenden erlaubt demzufolge eine Einschätzung darüber, wo die oder der einzelne Lernende steht und welche Entwicklungsstufe die nächste ist. Es ist davon auszugehen, dass keine Stufe im Erwerbsprozess übersprungen werden kann. Im Gegenzug kann angenommen werden, dass die syntaktischen Strukturen, die unterhalb derjenigen Stufe liegen, die regelmäßig korrekt gebildet wird, ebenfalls bereits beherrscht werden.

Beispiel

Bildet eine Schülerin oder ein Schüler regelmäßig korrekte Nebensätze mit dem finiten/konjugierten Verb in Endposition (Stufe 4), hat sie oder er in der Regel auch das Prinzip der Inversion (Stufe 3), der Verbkammer (Stufe 2) und der Zweitstellung des Verbs in Hauptsätzen (Stufe 1) verstanden und kann auf den Stufen 1 bis 4 sicher formulieren. Der nächste syntaktische Schritt, den die oder der Lernende nun gehen wird, ist Stufe 5, die Insertion eines Nebensatzes.

**Mögliche Konsequenzen für die Unterrichtspraxis**

1. Lernende auf Stufe 4 verstehen Sätze bis einschließlich Stufe 4 in der Regel gut (vorausgesetzt der entsprechende Wortschatz ist ebenfalls gesichert), haben aber Schwierigkeiten, Satzkonstruktionen auf höheren Stufen zu verstehen.
2. Lernende auf Stufe 4 produzieren Sätze bis einschließlich Stufe 4 in der Regel mühelos, sind aber ohne entsprechenden Input nicht in der Lage, auf Stufe 5 (Konstruktionen mit eingeschobenen Nebensätzen) oder darüber selbstständig zu formulieren.
3. Die Lehrkraft ist an dieser Stelle gefordert, die Stufen 1 bis 4, d.h. (mündlich und schriftlich) viele Sätze auf dem Niveau der erworbenen Stufen anzubieten. Die nächsthöhere Stufe anbahnen bedeutet, mündlichen und schriftlichen Input anzubieten, der dem Niveau der Lernenden entspricht, aber bereits Konstruktionen aus der nächsthöheren Stufe beinhaltet.
4. Befindet sich eine Schülerin oder ein Schüler hingegen erst auf Stufe 2 (Verbklammer), macht es keinen Sinn, ihr oder ihm etwa Stufe 4 (Nebensätze) oder 5 (Insertion von Nebensätzen) vermitteln zu wollen, weil das Muster der Inversion noch nicht erworben ist. Das heißt: Die Stufe 3 darf nicht übersprungen werden.



17. „Wie lebt Negin aus Bergedorf?“ – Die Profilanalyse in der Unterrichtspraxis

Im Folgenden wird am Beispiel eines Textes aus dem Bereich Gesellschaft gezeigt, wie das Verfahren der Profilanalyse für den differenzierenden Unterricht mit DaZ-Lernenden genutzt werden kann. Als Basis wurde ein Text aus dem Unterrichtsmaterial „Kinder der Welt“ verwendet, der inhaltlich an einigen Stellen verändert wurde. Für jede Profilstufe wurde der Text einmal sprachlich verändert.

Text ① Schwierigkeitsgrad I	
Gesichert: Stufe 1 (Verbzweitstellung): einfache Hauptsätze Anbahnung: Stufe 2 (Verbklammer): Hauptsätze im Perfekt, mit Modalverben und trennbaren Verben	
<h3>Negin aus Bergedorf</h3> <p>Negin ist 11 Jahre alt. Sie besucht ein Gymnasium. Sie lebt mit ihrer Mutter, ihrem Vater und ihrem Bruder in Bergedorf. Das ist ein Stadtteil im Südosten von Hamburg.</p> <p>5 Negin's Eltern kommen aus dem Iran. Sie sind vor 30 Jahren nach Deutschland geflüchtet. Negin's Mutter hat im Iran Politikwissenschaften studiert. Sie arbeitet heute an einer Schule. Negin's Vater hat im Iran Architektur studiert. Er kann hier aber nicht als Architekt arbeiten. Der deutsche Staat hat damals seine Zeugnisse aus dem</p> <p>10 Iran nicht anerkannt. Er hat sich deshalb selbstständig gemacht. Er besitzt inzwischen mehrere Kopiergeschäfte in Hamburg. Er hat vor kurzem das zehnte Geschäft eröffnet.</p> <p>Negin war noch nie im Iran. Ihre Eltern sprechen gut Persisch, sie</p> <p>15 nicht so gut. Die Familie wohnt in einem Haus. Negin's Eltern haben es gerade gebaut. Negin hat dort endlich ein eigenes Zimmer, ihr Bruder auch. Die beiden müssen nun weniger streiten.</p> <p>Die Familie wohnt in einer ruhigen Gegend. Es gibt nur wenige Autos</p> <p>20 auf der Straße. Das Haus steht in einer Sackgasse. Negin fährt dort gern Einrad. Sie besucht am Nachmittag den Zirkuskurs an der Schule.</p> <p>Negin's Vater kann gut kochen. Er kocht häufig für den nächsten Tag vor. Negin wärmt sich nach der Schule das Essen vom Vortag</p> <p>25 auf. Es gibt oft Bio-Produkte. Negin's Mutter möchte gesund essen. Sie isst am liebsten vegetarisch. Negin's Bruder isst gern Fleisch. Er kann aber auch auf Fleisch verzichten.</p> <p>Negin hat in der Nachbarschaft einen guten Freund. Er heißt Amad</p> <p>30 und kommt aus Syrien. Seine Familie wohnt noch nicht lange in Deutschland. Amad darf oft zum Essen bleiben.</p>	

**Text ② Schwierigkeitsgrad II**

Gesichert: Stufen 1 und 2 (Verbzweitstellung und Separation): Einfache Hauptsätze und Hauptsätze im Perfekt, mit Modalverben und trennbaren Verben

Anbahnung: Stufe 3 (Inversion)

Negin aus Bergedorf

Negin ist 11 Jahre alt. Seit kurzem **besucht sie** ein Gymnasium. Mit ihrer Mutter, ihrem Vater und ihrem Bruder **lebt sie** in Bergedorf. Das ist ein Stadtteil im Südosten von Hamburg.

5 Negin's Eltern kommen aus dem Iran. Vor 30 Jahren **sind sie** nach Deutschland geflüchtet. Im Iran **hat Negin's Mutter** Politikwissenschaften studiert. Heute **arbeitet sie** an einer Schule. Negin's Vater hat im Iran Architektur studiert. Hier **kann er** aber nicht als Architekt arbeiten. Seine Zeugnisse aus dem Iran **hat der deutsche Staat** da-
10 mals nicht anerkannt. Deshalb **hat er** sich selbstständig gemacht. Inzwischen **besitzt er** mehrere Kopiergeschäfte in Hamburg. Vor kurzem **hat er** das zehnte Geschäft eröffnet.

Im Iran **war Negin** noch nie. Ihre Eltern sprechen gut Persisch, sie
15 nicht so gut. Seit kurzem **wohnt die Familie** in einem Haus. Das **haben Negin's Eltern** gerade gebaut. Dort **hat Negin** endlich ein eigenes Zimmer, ihr Bruder auch. Nun **müssen die beiden** weniger streiten.

Die Familie wohnt in einer ruhigen Gegend. Auf der Straße **gibt es**
20 nur wenige Autos. Das Haus steht in einer Sackgasse. Dort **fährt Negin** gern Einrad. Am Nachmittag **besucht sie** den Zirkuskurs an der Schule.

Negin's Vater kann gut kochen. Häufig **kocht er** für den nächsten Tag vor. Nach der Schule **wärmt sich Negin** das Essen vom Vortag
25 auf. Oft **gibt es** Bio-Produkte. Negin's Mutter möchte gesund essen. Am liebsten **isst sie** vegetarisch. Allerdings **isst Negin's Bruder** gern Fleisch. Notfalls **kann er** aber auch auf Fleisch verzichten.

In der Nachbarschaft **hat Negin** einen guten Freund. Er heißt Amad
30 und kommt aus Syrien. Seine Familie wohnt noch nicht lange in Deutschland. Oft **darf Amad** zum Essen bleiben.



Text ③ Schwierigkeitsgrad III

Gesichert: : Stufen 1 bis 3 (Verbzweitstellung; Separation; Inversion): Einfache Hauptsätze; Hauptsätze im Perfekt, mit Modalverben und trennbaren Verben; Hauptsätze mit Inversion

Anbahnung: Stufe 4 (Nebensätze)

Negin aus Bergedorf

Negin ist 11 Jahre alt. Seit kurzem besucht sie ein Gymnasium. Mit ihrer Mutter, ihrem Vater und ihrem Bruder lebt sie in einem Stadtteil im Südosten von Hamburg, **der Bergedorf heißt**.

- 5 Negin's Eltern kommen aus dem Iran. Vor 30 Jahren sind sie nach Deutschland geflüchtet. Negin's Mutter arbeitet heute an einer Schule, **obwohl sie im Iran Politikwissenschaften studiert hat**. Negin's Vater hat im Iran Architektur studiert. Hier kann er aber nicht als Architekt arbeiten, **weil der deutsche Staat seine Zeugnisse aus dem**
- 10 **Iran damals nicht anerkannt hat**. Deshalb hat er sich selbstständig gemacht. Inzwischen besitzt er mehrere Kopiergeschäfte in Hamburg. Vor kurzem hat er das zehnte Geschäft eröffnet.

- 15 Im Iran war Negin noch nie. Ihre Eltern sprechen gut Persisch, sie nicht so gut. Seit kurzem wohnt die Familie in einem Haus, **das Negin's Eltern gerade gebaut haben**. **Seit Negin und ihr Bruder dort eigene Zimmer haben**, streiten die beiden weniger.

- 20 Die Familie wohnt in einer ruhigen Gegend. Auf der Straße gibt es nur wenige Autos, **weil das Haus in einer Sackgasse steht**. Dort fährt Negin gern Einrad. Am Nachmittag besucht sie den Zirkuskurs an der Schule.

- 25 Negin's Vater kann gut kochen. Häufig kocht er für den nächsten Tag vor, **so dass sich Negin nach der Schule das Essen vom Vortag aufwärmen kann**. **Weil Negin's Mutter gesund essen möchte**, gibt es oft Bio-Produkte. Am liebsten isst sie vegetarisch. Allerdings isst Negin's Bruder gern Fleisch, **worauf er aber noffalls auch verzichten kann**.

- 30 In der Nachbarschaft hat Negin einen guten Freund, **der Amad heißt und aus Syrien kommt**. Seine Familie wohnt noch nicht lange in Deutschland. Oft darf Amad zum Essen bleiben.



Dieses Beispiel zeigt, dass es möglich ist, einen Text auf drei unterschiedlichen Niveaustufen zu formulieren, ohne dabei die wesentlichen Informationen oder die Textlänge zu verändern. Die unterschiedlichen Texte werden individuell – je nach identifizierter Profilstufe – an die Schülerinnen und Schüler verteilt. Wenn diese ihre jeweiligen Texte gelesen haben, kann die Lehrkraft inhaltsbezogene Fragen oder Aufgaben formulieren, die von allen beantwortet oder bearbeitet werden können (gemeinsame Tätigkeit), und Aufgaben stellen, in denen jede bzw. jeder Lernende diejenigen syntaktischen Strukturen einüben kann, die ihrer bzw. seiner nächsten Stufe entsprechen (Einzel- oder Partnerarbeit).

Beispiele für Fragen zum Text (für alle) – mündlich oder schriftlich	
Frage	Formuliere deine Antwort!
<i>Wo lebt Negin?</i>	<i>Negin wohnt in ...</i>
<i>Welche Schule besucht Negin?</i>	<i>Negin besucht ...</i>
<i>Wann sind Negins Eltern nach Deutschland gekommen?</i>	<i>Negins Eltern sind ...</i>
<i>Was haben Negins Eltern studiert?</i>	<i>Negins Mutter hat ..., Negins Vater hat ...</i>
<i>Wo arbeitet Negins Mutter heute?</i>	<i>Negins Mutter arbeitet heute ...</i>
<i>Was macht Negins Vater heute beruflich?</i>	<i>Negins Vater ...</i>
<i>Welche Sprachen sprechen Negins Eltern?</i>	<i>Negins Eltern sprechen ...</i>
<i>Was macht Negin gern?</i>	<i>Negin ...</i>
<i>Was kann Negins Vater gut?</i>	<i>Negins Vater kann gut ...</i>
<i>Was ist Negins Mutter wichtig?</i>	<i>... ist Negins Mutter wichtig.</i>
<i>Woher kommt Amad, Negins Freund?</i>	<i>Amad kommt aus ...</i>
...	...

Hinweis zur Differenzierung: Die Lehrkraft entscheidet, wer für das mündliche oder schriftliche Formulieren von Antworten Satzanfänge benötigt und wer bereits frei formulieren kann.

Beispiel für eine Aufgabe zum Text (für alle) – schriftlich			
Schreibe einen Steckbrief von Negin! Verwende die Informationen aus dem Text. Wenn du im Text keine Informationen findest, schreibe das, was du vermutest oder erfinde etwas.			
Vorname		Geschwister	
Name		Beruf der Mutter	
Alter		Beruf des Vaters	
Geburtsdatum		Sprachen	
Geburtsort		Lieblingsfach	
Schule		Hobbies	
Wohnort		Lieblingsessen	
Bundesland		Berufswunsch	
Land		Ich bin Fan von	



Beispiel für eine Aufgabe zum Text (für alle) – schriftlich

Schreibt zu zweit einen Dialog zwischen Negins Mutter und Negins Vater! Sie sprechen über Einkaufen, Kochen und Essen. Lest und spielt danach den Dialog!

Negins Mutter	Negins Vater
<i>Was hast du eingekauft?</i>	<i>Ich habe Reis, Gemüse und Fleisch gekauft.</i>
<i>Ist das Bio-Reis?</i>	<i>Ja, natürlich.</i>
<i>Und was kochst du heute?</i>	<i>Ich koche Negins Lieblingsessen ...</i>
<i>Muss das mit Fleisch sein?</i>	<i>Ja, Kenan möchte gern Fleisch.</i>
<i>Wo hast du das Fleisch gekauft?</i>	<i>...</i>

Hinweis zur Differenzierung: Die Lehrkraft entscheidet, wie viel Hilfestellung die einzelnen Schülerinnen und Schüler für das Schreiben eines Dialogs benötigen. Es kann ein Musterdialog (s.o.) vorgegeben werden, damit die Lernenden eine Vorstellung davon bekommen, wie so ein Dialog sein könnte. Das dialogische und Alltagssprachliche Formulieren, das diese Aufgabe erfordert, fällt DaZ-Lernenden eher leicht. Man sollte vermeiden, hier zu viel vorwegzunehmen. Für die Schülerinnen und Schüler kann es sehr motivierend sein, sowohl einen Dialog auf Deutsch als auch einen in ihrer Sprache zu schreiben, zu lesen und zu spielen.

Schreibt zu zweit einen Dialog zwischen Negins Mutter und Negins Vater! Sie sprechen über Einkaufen, Kochen und Essen. Lest und spielt danach den Dialog!

Dialog 1: Schreibt einen Dialog auf Deutsch!

Dialog 2: Suche dir eine Partnerin/einen Partner, der die gleiche Sprache spricht wie du (nicht Deutsch!) und schreibt einen Dialog in eurer Sprache!

Negins Mutter	Negins Vater


Beispiel für eine Aufgabe zum Text (für alle) – schriftlich

Schreibe eine E-Mail von Negin an ihre gleichaltrige Cousine Miriam! Miriam wohnt mit ihren Eltern und ihrer Schwester Samira in Berlin. Schreibe, wie es dir geht! Beschreibe dein neues Zimmer im neuen Haus! Erzähle von deinem Leben in Bergedorf!

Liebe Miriam,

wie geht es dir? Und wie geht es deinen Eltern und deiner Schwester? Mir geht es ganz gut. Wir wohnen jetzt im neuen Haus. Ich habe endlich ein eigenes Zimmer ...

.....

In der Schule läuft alles gut. Am Nachmittag ...

.....

Ich habe vor kurzem einen Jungen in meiner Straße kennengelernt. Er heißt ...

.....

Vielleicht besuchen wir euch in den Ferien.

Liebe Grüße!

Deine Negin

Hinweis zur Differenzierung: Die Lehrkraft entscheidet, wie viel Hilfestellung die einzelnen Schülerinnen und Schüler für das Schreiben der E-Mail benötigen. Manche benötigen Satzanfänge, manche vielleicht nur eine Liste mit wichtigen Wörtern. Andere können versuchen, die E-Mail ganz frei zu schreiben.

Weitere Beispiele für Aufgaben zum Text (für alle) – schriftlich

Schreibe einen Steckbrief über Amad, Negin's Freund!

Schreibe einen Steckbrief über eine Freundin/einen Freund von dir!

Schreibe einen Steckbrief über jemanden aus deiner Klasse!

Befrage sie/ihn, wenn du etwas nicht weißt!

Schreibe einen Steckbrief über dich selbst!

Schreibe ein Porträt wie das von Negin über Amad und seine Familie!

Schreibe ein Porträt wie das von Negin über dich!

Achtung: Die persönlichen Aufgaben können nur gestellt werden, wenn die Lehrkraft die Hintergründe der Lernenden kennt und einschätzen kann, wer über sich selbst schreiben kann und möchte. Hier ist es wichtig, sehr sensibel auf die unterschiedlichen familiären Situationen der Schülerinnen und Schüler zu achten. Manche Jugendliche sind ohne Familie nach Deutschland gekommen und berichten vielleicht nicht gern über ihre momentane Lebenssituation. Einige schreiben ihre Geschichte gern auf, möchten sie aber ggf. nicht vorlesen.



Beispiel für eine Aufgabe am Übergang Stufe 1 – Stufe 2	
Übung zur Verbklammer⁵⁵ mit Modalverben (sehr leicht)	
Verbinde die Sätze!	
<i>Negin muss ...</i>	<i>... gesund essen.</i>
<i>Negin darf ...</i>	<i>... gut kochen.</i>
<i>Negins Vater kann ...</i>	<i>... ihren Freund Amad einladen.</i>
<i>Negins Mutter möchte ...</i>	<i>... in Deutschland nicht in ihren Berufen arbeiten.</i>
<i>Negins Eltern können ...</i>	<i>... nicht mehr in einem Zimmer schlafen.</i>
<i>Amad darf ...</i>	<i>... nicht mehr so oft mit ihrem Bruder streiten.</i>
<i>Negin und ihr Bruder müssen ...</i>	<i>... zum Abendessen bleiben.</i>

Beispiel für eine Aufgabe am Übergang Stufe 1 – Stufe 2	
Übung zur Verbklammer mit Modalverben (eher leicht)	
Ergänze die Sätze!	
<i>Negin muss ...</i>	
<i>Negin darf ...</i>	
<i>Negins Vater kann ...</i>	
<i>Negins Mutter möchte ...</i>	
<i>Negins Eltern können ...</i>	
<i>Negin und ihr Bruder müssen ...</i>	
<i>Amad darf ...</i>	

Beispiel für eine Aufgabe am Übergang Stufe 1 – Stufe 2		
Übung zur Verbklammer mit Modalverben (eher schwierig)		
Schreibe Sätze mit den vorgegebenen Wörtern!		
<i>Negin</i>	<i>müssen</i>	
<i>Negin</i>	<i>dürfen</i>	
<i>Negins Vater</i>	<i>können</i>	
<i>Negins Mutter</i>	<i>möchten</i>	
<i>Negins Eltern</i>	<i>können</i>	
<i>Amad</i>	<i>dürfen</i>	
<i>Negin und ihr Bruder</i>	<i>müssen</i>	



Beispiel für eine Aufgabe am Übergang Stufe 1 – Stufe 2	
Übung zur Verbklammer mit Modalverben (eher schwierig)	
Schreibe nun Sätze über dich! Was darfst/musst/möchtest/kannst/willst du?	
Ich darf ...	
Ich muss ...	
Ich möchte ...	
Ich kann ...	
Ich will ...	
Wir dürfen in der Schule ...	
Wir müssen in der Schule ...	
Wir können in der Schule ...	
...	

Als Hilfestellung kann den Schülerinnen und Schülern eine Übersicht über die Modalverben im Präsens (oder eine Tabelle, die sie selbst ausfüllen können) zur Verfügung gestellt werden.⁵⁶

	dürfen	können	möchten*	müssen	sollen	wollen
ich	<i>darf</i>	<i>kann</i>	<i>möchte</i>	<i>muss</i>	<i>soll</i>	<i>will</i>
du	<i>darfst</i>	<i>kannst</i>	<i>möchtest</i>	<i>musst</i>	<i>sollst</i>	<i>willst</i>
er / sie / es	<i>darf</i>	<i>kann</i>	<i>möchte</i>	<i>muss</i>	<i>soll</i>	<i>will</i>
wir	<i>dürfen</i>	<i>können</i>	<i>möchten</i>	<i>müssen</i>	<i>sollen</i>	<i>wollen</i>
ihr	<i>dürft</i>	<i>könnt</i>	<i>möchtet</i>	<i>müsst</i>	<i>sollt</i>	<i>wollt</i>
sie / Sie	<i>dürfen</i>	<i>können</i>	<i>möchten</i>	<i>müssen</i>	<i>sollen</i>	<i>wollen</i>

	dürfen	können	möchten	müssen	sollen	wollen
ich						
du						
er / sie / es						
wir						
ihr						
sie / Sie						

*möchten ist eigentlich Konjunktiv II von mögen, wird heute aber im Präsens als eigenständiges Modalverb verwendet. In der Vergangenheit werden die Formen von wollen verwendet. Das Verb mögen wird heute meist als Vollverb, nicht als Modalverb, verwendet: Ich mag dich.



Beispiel für eine Aufgabe am Übergang Stufe 1 – Stufe 2	
Übung zur Verklammer mit Perfektformen Schwerpunkte: Textverstehen; Fragen und Antworten formulieren	
Formuliere W-Fragen (Wann? Warum? Was? Wem? Wen? Wer? Wie? Wo?) zu Negin, ihrer Familie und ihrem Freund Amad! Verwende die folgenden Verben und andere im Perfekt!	
kommen – (sie sind) gekommen	<i>Wann sind Negin's Eltern nach Deutschland gekommen?</i>
flüchten – (sie sind) geflüchtet	<i>Warum sind ...</i>
studieren – (er/sie hat) studiert	<i>Was hat ...</i>
bauen – (sie haben) gebaut	
streiten – (sie haben) gestritten	
...	

Hinweis: Die Fragen können gesammelt und anschließend von den Schülerinnen und Schülern gestellt und beantwortet werden. Wenn der Text auf bestimmte Fragen keine Antworten liefert, können die Schülerinnen und Schüler Vermutungen anstellen.

Beispiel für eine Aufgabe am Übergang Stufe 1 – Stufe 2		
Übung zur Verklammer mit Perfektformen Schwerpunkte: Wortarten identifizieren; Sprachvergleiche		
Finde alle Verbformen im Text, notiere sie und schreibe sie im Infinitiv!		
Verbform im Text	Infinitiv	Übersetzung in meine Sprache
<i>ist</i>	<i>sein</i>	
<i>besucht</i>	<i>besuchen</i>	
<i>lebt</i>	<i>leben</i>	
<i>heißt</i>	<i>heißen</i>	
<i>kommen</i>	<i>kommen</i>	
<i>sind ... geflüchtet</i>	<i>flüchten</i>	
...		
...		
...		
...		
...		
...		
...		
...		



Beispiel für eine Aufgabe am Übergang Stufe 2 – Stufe 3	
Übung zur Inversion Schwerpunkt: Textverstehen	
Ergänze die Sätze mit Informationen aus dem Text!	
<i>Vor 30 Jahren ...</i>	<i>sind Negins Eltern nach Deutschland gekommen.</i>
<i>Im Iran ...hat Negins Vater ...</i>	
<i>In Deutschland ...</i>	
<i>In Bergedorf ...</i>	
<i>Im neuen Haus ...</i>	
<i>In der Siedlung ...</i>	
<i>Auf der Straße ...</i>	
<i>Am Nachmittag ...</i>	
<i>Nach der Schule ...</i>	

Beispiel für eine Aufgabe am Übergang Stufe 2 – Stufe 3	
Übung zur Inversion Schwerpunkte: Textverstehen; eigenständig formulieren; vergleichen	
Ergänze die Sätze mit Informationen aus dem Text und eigenen Ideen!	
<i>In Negins Siedlung ...</i>	<i>fahren nicht viele Autos.</i>
	<i>ist es ruhig.</i>
	<i>kennt jeder jeden.</i>
<i>In meiner Straße ...</i>	
<i>Im Zentrum einer Großstadt ...</i>	<i>fahren viele Autos.</i>
	<i>ist es laut.</i>
	<i>ist das Leben anonym.</i>



Beispiel für eine Aufgabe am Übergang Stufe 3 – Stufe 4	
Übung zu Nebensätzen Schwerpunkte: Textverstehen; Nebensätze mit <i>weil</i> und <i>obwohl</i> ; begründen, Vermutungen äußern	
Was macht Sinn? Kreuze an! Es können auch mehrere Antworten richtig sein.	
Negin spricht nicht so gut Persisch, ...	<input type="checkbox"/> obwohl sie nie im Iran war. <input type="checkbox"/> obwohl ihre Eltern gut Persisch sprechen. <input type="checkbox"/> weil ihre Eltern gut Persisch sprechen.
Negins Vater kann in Deutschland nicht als Architekt arbeiten, ...	<input type="checkbox"/> weil man seine Zeugnisse nicht anerkannt hat. <input type="checkbox"/> obwohl er im Iran Architektur studiert hat. <input type="checkbox"/> weil er Architektur studiert hat.
Negin und ihr Bruder streiten jetzt weniger, ...	<input type="checkbox"/> obwohl jeder ein eigenes Zimmer hat. <input type="checkbox"/> weil sie ihr Zimmer nicht mehr teilen müssen. <input type="checkbox"/> weil jeder ein eigenes Zimmer hat.
Negins Vater kocht mit Bio-Produkten, ...	<input type="checkbox"/> obwohl seine Frau das nicht möchte. <input type="checkbox"/> weil seine Frau das so will. <input type="checkbox"/> obwohl ihm das egal ist.

Beispiel für eine Aufgabe am Übergang Stufe 3 – Stufe 4	
Übung zu Nebensätzen Schwerpunkte: Textverstehen; Nebensätze mit <i>weil</i> ; begründen, Vermutungen äußern	
Beantworte die Fragen!	
Warum sind Negins Eltern vor 30 Jahren aus dem Iran nach Deutschland geflüchtet?	
Warum können Negins Eltern in ihren Berufen in Deutschland nicht arbeiten?	
Warum spricht Negin nicht so gut Persisch? Die Antwort steht nicht im Text. Vermute!	
Warum war Negin noch nie im Iran? Die Antwort steht nicht im Text. Vermute!	
Warum haben Negin und ihr Bruder gestritten? Die Antwort steht nicht im Text. Vermute!	

Hinweis: *Warum*-Fragen erfordern z. B. Nebensätze mit „weil“. Sie können aber auch anders beantwortet werden. Ein Merkblatt mit Wörtern, Satzbausteinen und Beispielen hilft beim Formulieren.



Satzbausteine bei <i>Warum</i> -Fragen	
Satzbausteine	Beispielsätze
Vielleicht ...	Vielleicht haben Negins Eltern mit ihren Kindern nicht regelmäßig Persisch gesprochen.
Möglicherweise ...	Möglicherweise dachten sie, dass die Kinder nur Deutsch lernen sollen.
Wahrscheinlich ...	Wahrscheinlich wussten Negins Eltern nicht, dass Kinder auch mühelos zwei Sprachen parallel lernen können.
Vermutlich ...	Vermutlich waren Negin und ihr Bruder in einem deutschsprachigen Kindergarten.
..., weil ...	Negins Vater kann nicht mehr in seinem Beruf arbeiten, weil man seine Zeugnisse in Deutschland nicht anerkannt hat.
Ich glaube, dass ...	Ich glaube, dass Negins Eltern mit ihren Kindern wenig Persisch sprechen.
Ich vermute, dass ...	Ich vermute, dass Negins Eltern nicht einfach in den Iran reisen können.
Es kann sein, dass ...	Es kann sein, dass eine Reise in den Iran für die Familie gefährlich wäre.
Ich kann mir vorstellen, dass ...	Ich kann mir vorstellen, dass Negin andere Interessen hat als ihr Bruder.
Der Grund könnte sein, dass ...	Der Grund könnte sein, dass Negin manchmal einfach ihre Ruhe haben möchte.
...	
...	
...	
...	

Das Umformulieren eines Textes nach profilanalytischen Gesichtspunkten und dessen gleichzeitige fach- und sprachdidaktische Aufbereitung erfordern etwas Übung, Erfahrung und Zeit. Diese Vorgehensweise, die selbstverständlich nicht mit jedem Text im Fachunterricht praktiziert werden kann, ermöglicht aber einerseits das Arbeiten an einem gemeinsamen Lerngegenstand trotz unterschiedlicher Sprachstände, andererseits das sprachliche Lernen im Fachunterricht, das insbesondere im ersten DaZ-Lernjahr eine herausragende Rolle spielen sollte.

Es ist nicht unbedingt erforderlich, alle Texte, mit denen im Fachunterricht gearbeitet wird, selbst zu formulieren oder umzuformulieren. Häufig ist der „profilanalytische Blick“ auf vorhandene Lehrbuchtexte ausreichend. Die Schülerinnen und Schüler sollten weder durch Texte weit unter ihrer erreichten Stufe unterfordert noch durch Texte zwei Stufen über ihrer erreichten Stufe überfordert werden.



18. Checklisten für den Fachunterricht in IVK

Unterrichtsmaterialien (Texte, Aufgabenstellungen, Arbeitsanweisungen etc.) für IVK-Schülerinnen und -Schüler müssen bestimmten sprachlichen und formalen Kriterien genügen, damit sie gewinnbringend eingesetzt werden können und die Lernenden weder über- noch unterfordern. Es versteht sich von selbst, dass sowohl der DaZ- als auch der Fachunterricht die Schülerinnen und Schüler allmählich an die Arbeit mit Originaltexten heranführen soll. Insbesondere im Regelunterricht im Lernbereich Gesellschaft und im Fach Deutsch spielen diese (z. B. Gesetzestexte, historische Quellen, literarische Texte, politische Reden etc.) eine große Rolle. Dies gilt es behutsam anzubahnen. Im frühen Stadium des Zweitspracherwerbs muss darauf geachtet werden, dass die Texte für die Schülerinnen und Schüler bearbeitbar sind. Texte aus den Lehrbüchern des Regelunterrichts leisten dies häufig nicht. Es können jedoch Bilder, Schaubilder, Grafiken oder Tabellen aus den jahrgangsstufenrelevanten Lehrbüchern verwendet werden, wenn sie im Unterricht auf einem den IVK-Schülerinnen und -Schülern entsprechenden sprachlichen Niveau präsentiert und besprochen werden.

Diese Checkliste für die Auswahl von Texten und die Erstellung von Unterrichtsmaterialien, die sehr allgemein gehalten ist und natürlich an das jeweilige Sprachniveau der Schülerinnen und Schüler angepasst werden muss, kann dabei unterstützen.⁵⁷

Checkliste für die Auswahl und die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien		
Texte sollten – wenn möglich – ...		
1	... vorwiegend Hauptsätze enthalten.	<input type="checkbox"/>
2	... nur folgende Nebensätze enthalten: Kausalsätze: <i>weil, da, ...</i> Konditionalsätze: <i>wenn, falls, ...</i> Konzessivsätze: <i>obwohl, während, ...</i> Relativsätze: <i>z. B. das Buch, das ich dir geliehen habe, ...</i> einfache dass-Sätze: <i>z. B. Ich glaube, dass ... / Ich vermute, dass ...</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3	... weitestgehend im Präsens verfasst sein.	<input type="checkbox"/>
4	... für die Vergangenheit überwiegend das Perfekt nutzen.	<input type="checkbox"/>
5	... das Präteritum nur selten (z. B. mit den Verben: <i>sein, haben, können, müssen, dürfen, wollen, sollen, lassen</i>) verwenden.	<input type="checkbox"/>
6	... keine Passivformen enthalten (z. B. <i>Der Bundeskanzler wird auf Vorschlag des Bundespräsidenten vom Bundestag gewählt.</i>).	<input type="checkbox"/>
7	... keine Passiversatzformen enthalten (z. B. <i>Hieraus erklärt sich, dass ...</i>).	<input type="checkbox"/>
8	... keine Formen des Konjunktiv I und Konjunktiv II enthalten.	<input type="checkbox"/>
9	... keine erweiterten Partizipialkonstruktionen enthalten (z. B. <i>ein für alle Beteiligten vollkommen überraschender Sachverhalt</i>).	<input type="checkbox"/>
10	... nicht zu viele Nominalisierungen enthalten (besser: <i>Sie freuten sich, weil er zurückkam.</i> statt: <i>Sie feierten seine Wiederkehr.</i>).	<input type="checkbox"/>
11	... keine zu langen Komposita enthalten bzw. diese zerlegen und erläutern (z. B. <i>der Wiedererkennungswert, die Arbeitsplatzbeschaffungsmaßnahme, ...</i>).	<input type="checkbox"/>
12	... nur Bilder enthalten, die wirklich im Zusammenhang mit dem Text stehen.	<input type="checkbox"/>



Checkliste für die formale Gestaltung von Arbeitsmaterialien		
Für alle Arbeitsmaterialien gilt:		
1	Ausreichend große Schriftgröße wählen: mindestens 14!	<input type="checkbox"/>
2	Eine Schriftart wählen, in der die Buchstaben eindeutig erkennbar sind und die mit der Schrift, die die DaZ-Lernenden z. B. in Basisklassen gelernt haben, übereinstimmt. (Achtung: <a> ist besser als <a>!)	<input type="checkbox"/>
3	Ausreichend große Zeilenabstände verwenden, um Notizen zu ermöglichen.	<input type="checkbox"/>
4	Zeilenabstand für Linien, auf denen die Schülerinnen und Schüler schreiben sollen, so wählen, dass das Schreiben gut möglich ist.	<input type="checkbox"/>
5	Seitenränder so gestalten, dass auch dort Platz für Notizen (z. B. Worterklärungen, Übersetzungen etc.) ist.	<input type="checkbox"/>
6	Seiten insgesamt übersichtlich gestalten und nicht zu eng mit Texten, Bildern und Grafiken bedrucken.	<input type="checkbox"/>
7	Texte in sinnhafte Abschnitte gliedern, Überschriften und Zwischenüberschriften einfügen.	<input type="checkbox"/>
8	... nur Bilder enthalten, die wirklich im Zusammenhang mit der Aufgabe stehen. (s. o.)	<input type="checkbox"/>

Hinweis: Selbstverständlich können und sollten Texte in ihrer Formatierung (unterschiedliche Schriftarten, Schriftgrößen etc.) variiert werden, weil die Schülerinnen und Schüler lernen sollen, mit unterschiedlichen Schriftbildern und unterschiedlicher Textgestaltung umzugehen. Im ersten DaZ-Lernjahr ist es jedoch wichtig, die Schülerinnen und Schüler nicht zu überfordern und sie auf mögliche Stolpersteine hinzuweisen, so dass sie den Umgang mit unterschiedlich gestalteten Texten bewusst trainieren können.



Verweise im Text

- 1 Vgl. BSB 2018.
- 2 Ausnahmen bilden IVK ESA und IVK MSA. Diese sind in der Regel zweijährig.
- 3 Vgl. BSB 2011a, 2011b und 2011c.
- 4 Vgl. <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de> (letzter Zugriff: 06.12.2019).
- 5 Vgl. <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de> (letzter Zugriff: 06.12.2019).
- 6 Vgl. <https://www.kmk.org/themen/deutsches-sprachdiplom-dsd.html> (letzter Zugriff: 06.12.2019).
- 7 Der „Hamburger Schreibordner“ (BSB 2019) bietet hierfür eine große Auswahl von Übungsmöglichkeiten auf den Niveaustufen A1, A2 und B1.
- 8 Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) wurde ursprünglich für den Fremdsprachenunterricht entwickelt. Die Beispiele in den Beschreibungen der Niveaustufen (z.B. „Reisen im Sprachgebiet“) entstammen demzufolge häufiger der Lebenswelt Fremdsprachenlerner als der Zweitsprachenlerner.
- 9 Vgl. BSB 2011a, 2011b und 2011c.
- 10 Da der Rahmenplan „Deutsch als Zweitsprache in Internationalen Vorbereitungsklassen“ (BSB 2011b) die Kompetenzen Lese- und Schreibflüssigkeit nicht explizit behandelt, werden hier im Rahmen eines „Exkurses“ kurz dargestellt, zumal deren Training insbesondere für DaZ-Lernende von großer Wichtigkeit ist.
- 11 Vgl. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache 2013.
- 12 Vgl. BSB 2011a, 2011b und 2011c.
- 13 Vgl. Trägerkonsortium BiSS 2017.
- 14 Vgl. Trägerkonsortium BiSS 2017.
- 15 Vgl. <https://wiki.edu-ict.zh.ch/quims/fokusa/mua> (letzter Zugriff: 06.12.2019).
- 16 Vgl. <https://biss-sprachbildung.de> (letzter Zugriff: 06.12.2019).
- 17 Vgl. <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de> (letzter Zugriff: 06.12.2019).
- 18 Vgl. BSB 2011a, 2011b und 2011c.
- 19 Vgl. LI 2015.
- 20 Vgl. LI 2015.
- 21 Vgl. LI 2015.
- 22 Vgl. LI 2015.
- 23 In Anlehnung an LI 2015 erstellt.
- 24 Vgl. LI 2015.
- 25 Vgl. LI 2015.
- 26 Vgl. LI 2015.
- 27 Vgl. LI 2015.
- 28 Vgl. LI 2016: 207ff und 251ff.
- 29 Vgl. LI 2015.
- 30 Vgl. BSB 2011b: 23.
- 31 In Anlehnung an BSB 2011b: 24.
- 32 Vgl. BSB 2011a, 2011b und 2011c.



- 33 Ergänzt nach BSB 2011b: 17.
- 34 Vgl. BSB 2011b: 13.
- 35 Vgl. BSB 2011b: 13.
- 36 Vgl. BSB 2011b: 14.
- 37 Vgl. z.B. Seukwa 2006.
- 38 Vgl. BSB 2011b: 15.
- 39 Vgl. Quehl/Trapp 2013 und den beiliegenden Lehrfilm „Eine Pfütze am Himmel heißt nicht Pfütze!“.
- 40 Vgl. Portmann-Tselikas und Schmölzer-Eibinger 2008.
- 41 Vgl. z.B. Gibbons 2002, Kniffka 2010 und Kniffka 2012.
- 42 Vgl. z.B. Quehl/Trapp 2013.
- 43 Vgl. BSB 2011b: 12.
- 44 Vgl. z.B. Prediger/Schröder 2004.
- 45 Vgl. BSB 2011b: 17.
- 46 Diese Sichtweise resultiert aus der so genannten „Interlanguage Hypothese“, einer von vielen wichtigen Zweitspracherwerbshypothesen, die wichtige Anhaltspunkte für den Unterricht mit DaZ-Lernenden liefern (vgl. z.B. Boysen 2012).
- 47 Vgl. BSB 2011b: 19.
- 48 Vgl. Köker et al. 2015.
- 49 Vgl. LI 2011.
- 50 Vgl. BSB 2018: 9.
- 51 Ein breites Spektrum an Diagnose- und Fördertools bietet die „BiSS-Tool-datenbank“. Vgl. <http://www.biss-sprachbildung.de> (letzter Zugriff: 06.12.2019).
- 52 Vgl. z.B. Griebhaber 2013.
- 53 Vgl. z.B. Diehl 2000.
- 54 In Anlehnung an Kniffka/Siebert-Ott 2009.
- 55 Die Verbklammer zeigt sich in vielen unterschiedlichen sprachlichen Phänomenen: Modalverben, Perfektformen und trennbaren Verben/Präfixverben. Diese sollten auch in dieser Reihenfolge eingeführt werden. Hinweise auf eine sinnvolle Progression liefert z.B. LI 2015.
- 56 Vgl. z.B. Material D in LI 2015.
- 57 Weitere Checklisten (zur „Didaktischen Analyse zum Einsatz eines Textes im Unterricht“ und zur „Textverständlichkeitsanalyse“) finden sich in Leisen/Seyfarth 2006.
- 58 Quelle: https://www.focus.de/wissen/videos/genial-einfach-13x12-trick-mit-dem-japanischen-kinder-kniff-multiplizieren-sie-einfach-wie-nie_id_5095176.html (letzter Zugriff: 06.12.2019)



Literaturverzeichnis

Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) (Hrsg.) (2011a). Bildungsplan Grundschule. Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen. Online: <https://www.hamburg.de/contentblob/2965708/data/deutsch-zweitsprache-gs.pdf> (letzter Zugriff: 06.12.2019).

Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) (Hrsg.) (2011b). Bildungsplan Stadtteilschule. Jahrgangsstufen 5–11. Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen. Online: <https://www.hamburg.de/contentblob/2372472/data/daz-sts.pdf> (letzter Zugriff: 06.12.2019).

Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) (Hrsg.) (2011c). Bildungsplan Gymnasium. Sekundarstufe I. Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen. Online: <http://www.hamburg.de/contentblob/2373202/data/daz-gym-seki.pdf> (letzter Zugriff: 06.12.2019).

Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) (Hrsg.) (2018). Sprachförderung in der 3. Phase. Eine Handreichung zur Sprachförderung im Anschlussjahr nach der Internationalen Vorbereitungsklasse (IVK). Online: <https://www.hamburg.de/contentblob/10289474/data/handreicherung-3-phase.pdf> (letzter Zugriff: 06.12.2019).

Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) (Hrsg.) (2019). Schreibkompetenzen trainieren von A1 bis B1. Unterrichtsmaterial für Deutsch als Zweitsprache in der Sekundarstufe I. Online: <https://li.hamburg.de/contentblob/12431876/data/pdf-schreibordner-interaktiv.pdf> (letzter Zugriff: 06.12.2019).

Boysen, Julia (2012). Grundlagen zur mehrsprachigen Sozialisation. In: Michalak, M./Kuchenreuther, M. (Hrsg.). Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 27-56.

Diehl, Erika/Christen, Helen/Leuenberger, Sandra/Pelvat, Isabelle/Studer, Thérèse (2000). Grammatikunterricht, alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch. Tübingen: Niemeyer.

Gibbons, Pauline (2002). Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. Portsmouth, NH: Heinemann.

Grießhaber, Wilhelm (2013). Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung. Online: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf (letzter Zugriff: 06.12.2019).

Kniffka, Gabriele (2010). Scaffolding. Online: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf> (letzter Zugriff: 06.12.2019).

Kniffka, Gabriele (2012). Scaffolding – Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. In: Michalak, Magdalena/Kuchenreuther, Michaela (Hrsg.). Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 208–225.

Köker, Anne/Rosenbrock-Agyei, Sonja/Ohm, Udo/Carlson, Sonja A./Ehmke, Timo/Hammer, Sven-ja/Koch-Priewe, Barbara/Schulze, Nina (2015). DaZKom – Ein Modell von Lehrerkompetenz im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In: Koch-Priewe, Barbara/Köker, Anne/Seifried, Jürgen/Wuttke, Eveline (Hrsg.). Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.



Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) (2011). Mehrsprachigkeit zur Entwicklung von Sprachbewusstsein – Sprachbewusstsein als Element der Sprachförderung. Online: <https://li.hamburg.de/contentblob/4274138/data/pdf-mehrsprachigkeit-zur-entwicklung-von-sprachbewusstsein.pdf> (letzter Zugriff: 06.12.2019)

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) (2015). Das Konzept des „Grammatischen Geländers“ für die Unterrichtspraxis. Online: <https://li.hamburg.de/publikationen-2015/4510780/grammatisches-gelaender> (letzter Zugriff: 06.12.2019)

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) (2016). Miteinander leben, Grundrechte vertreten, Gesellschaft gestalten. Materialien für die Wertebildung in Vorbereitungsmaßnahmen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche. Online: <https://li.hamburg.de/contentblob/5172856/data/pdf-wertebildung-komplett.pdf> (letzter Zugriff: 06.12.2019)

Leisen, Josef/Seyfarth, Marion (2006). Was macht das Lesen von Fachtexten so schwer. Hilfen zur Beurteilung von Texten. In: Unterricht Physik 17, Nr. 95, 9-11.

Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (2013). Wirksamkeit von Sprachförderung. Online: https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Expertise_Sprachfoerderung_Web_final_03.pdf (letzter Zugriff: 06.12.2019)

Portmann-Tselikas, Paul/Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008). Textkompetenz. In: Fremdsprache Deutsch, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Heft 39, 5–16.

Prediger, Susanne/Schroeder, Joachim (2003). Mit der Vielfalt rechnen. Interkulturelles Lernen im Mathematikunterricht. In: Mathematik lehren 116 (Februar 2003), 4–9. Online: <http://www.mathematik.uni-dortmund.de/~prediger/veroeff/03-ml-basisartikel.pdf> (letzter Zugriff: 06.12.2019)

Quehl, Thomas/Trapp, Ulrike (2013). Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache. FörMig Material Band 4. Münster: Waxmann.

Seukwa, Louis Henri (2006). Der Habitus der Überlebenskunst. Zum Verhältnis von Kompetenz und Migration im Spiegel von Flüchtlingsbiographien. Münster: Waxmann.

Tägerkonsortium BiSS (2017). Gemeinsam fit im Lesen. Lautlese-Tandems im Schulunterricht. Online: <https://biss-sprachbildung.de/pdf/biss-broschuere-lautlese-tandems.pdf> (letzter Zugriff: 06.12.2019).

