

Handreichung zur Sprachförderung

**zusammengestellt durch die Steuergruppe „Sprache“
(Bezirksregierung Arnsberg)
2005/2006**

Inhalt

Statt einer Vorbemerkung	2
„Ich geh Mathe“	3
Überlegungen zu Fördermaßnahmen (nach H. Rösch.)	5
Vorschläge für Schulvereinbarungen	9
Organisationsmodelle	19
Grammatiken für den Unterricht und zum Selbststudium	26
Literatur	27

Anhang:

Anlage 1 Typographische Mitteilungen	28
Anlage 2 Aspekte der DaZ/DaM Förderung nach Mitteilungsbereichen	29
Anlage 3 Übungsideen (Rösch)	31
Anlage 4 K. Wortmann	35
Anlage 5 Stolpersteine der deutschen Sprache und Hilfen zur kontrastiven Spracharbeit	36
Anlage 6 Lernplakat für Lehrerinnen und Lehrer	41

Kontakt: LRSD' Hildegard Vörös-Rademacher

Statt einer Vorbemerkung:

(...)

„Traurig war es nicht, eher gefährlich“, sagte der Mann. „Du kannst mich übrigens Opa Menzel nennen. ‚Herr Menzel‘ klingt so steif. In der Zeitung stand, dass die amerikanischen Kriegsschiffe ausgelaufen sind.“

„Schlimm“, sagte Mehmet.

„Ja, schlimm“, bestätigte Herr Menzel.

„War das Wasser oder Öl oder was ist da ausgelaufen?“, fragte Mehmet.

Herr Menzel guckte den Jungen irritiert an. „Wasser? Öl?“, fragte er. „Die Schiffe sind ausgelaufen.“

„Ich meine, was da rausgelaufen ist“, versuchte der Junge ihm zu erklären.

Herr Menzel musste lachen. „Nichts ist rausgelaufen. Auslaufen bedeutet, dass sie losgefahren, dass sie in See gestochen sind.“ „In den See gestochen haben“, verbesserte ihn Mehmet.

„Nein, das war korrekt. Es heißt im Deutschen: Sie sind in See gestochen“, sagte Herr Menzel.

Mehmet schaute ihn von der Seite an. „Das klingt, als könnte einer nicht richtig Deutsch“, sagte er. „Sie sind in See gestochen. Es muss doch ‚haben‘ heißen und ‚die See‘.“

Herr Menzel sagte: „Du nimmst es mit der Sprache wirklich sehr genau. Das kommt wahrscheinlich daher, weil du Türke bist und Deutsch für dich erst mal neu und ungewohnt ist.“

„Ich bin kein Türke, ich bin Deutscher“, sagte Mehmet. „Hab ich Ihnen doch gesagt. Und das mit dem Wort ‚auslaufen‘ ist sowieso merkwürdig.“

„Was soll daran merkwürdig sein?“, fragte Herr Menzel.

„Die Vase bei mir auf dem Fensterbrett hat einen Sprung. Deswegen war gestern eine Pfütze unter der Vase. Da hat die Schwester gesagt: ‚Oh, da ist ja Wasser ausgelaufen.‘“

„Ja, und?“, fragte Herr Menzel. „Was ist daran merkwürdig? Mit ‚auslaufen‘ meint man ‚herauslaufen‘. Sie hätte auch sagen können, das Wasser sei herausgelaufen.“

„Aber später hat dieselbe Schwester gesagt, sie bringt jetzt die Vase weg, die ausgelaufen ist!“

„Ich weiß immer noch nicht, was du meinst“, sagte Herr Menzel. „Du hast doch gerade erzählt, dass die Vase einen Sprung hat. Also wird sie wohl auslaufen. Oder?“

„Verstehen Sie nicht: Entweder kann eine Vase auslaufen oder das Wasser. Man kann doch nicht dasselbe Wort für beides nehmen. Die Vase kann doch nicht herausgelaufen sein.“

„Hm. Darüber habe ich noch nie nachgedacht“, sagte Herr Menzel. „Das solltest du dir vielleicht aufschreiben. Dann kannst du in der Schule deinen Lehrer mal danach fragen. Später, wenn sie dich hier wieder rausgelassen haben.“ (...)

(aus: Maar, Paul: Mehmet. In: Große Schwester, fremder Bruder. Oetinger, Hamburg 2004)

„Ich geh’ Mathe“ ... Überlegungen zum Spracherwerb

Heidi Dohna

von „Sprach-Abweichlern“,

„Ich geh’ Mathe, wo gehs’ du?“ Dieser Ausspruch stammt nun nicht aus dem Munde eines Schülers, sondern aus dem Munde einer Kollegin auf die Frage, an welcher Fachkonferenz sie teilnehmen werde.

Lässt man diese Satzruine genüsslich über die Lippen perlen, erscheint einem der Ausspruch „Ich geh’ Westring!“¹ keineswegs mehr befremdlich.

Die Frage, ob sich die Schüler den Sprachgewohnheiten der Unterrichtenden angepasst haben oder die Unterrichtenden denen der Schüler, bleibt offen.

Sicher ist aber, dass ein wesentlicher Teil der Versprachlosung seine Ursachen in der Oberflächlichkeit der Sprachvorbilder von Kindern und Jugendlichen findet.

Sicher ist auch, dass die Versprachlosung vieler Kinder beim Übergang in die Sekundarstufe I so verfestigt ist, dass es nur noch eingeschränkt möglich ist, ihnen ein Sprachgefühl zu vermitteln, das sich an der sogenannten Hochsprache (Standardsprache) orientiert.

Von daher bekundet eine zielgerichtete Sprachförderung zwar den erklärten Willen die sprachlichen Defizite nicht länger nur zu beklagen, sondern zu versuchen, Korrekturen in der sprachlichen Entwicklung vorzunehmen, aber jedem muss klar sein, dass Veränderungen im Sprachgebrauch bei einem Teil der SchülerInnen vermutlich nur in geringem Maße, auf jeden Fall nicht schnell messbar sein werden, da der strukturelle Spracherwerb (Sprache als System) hinsichtlich der gewünschten Standardsprache mit Beginn der Pubertät weitgehend abgeschlossen ist.

Die Fähigkeit den eigenen Wortschatz zu erweitern ist allerdings ebenso gegeben wie die Fähigkeit richtig schreiben zu lernen, allein die „Umwandlung“ des Privatsprachsystems in das Standardsprachsystem wird zunehmend schwieriger

So beklagenswert der Ist-Zustand ist, jedem Unterrichtenden sollte bewusst sein, dass den SchülerInnen selbst der geringste Vorwurf gemacht werden kann. Kinder, deren Familiensprache Deutsch ist, wachsen in dem Bewusstsein auf, dass die Sprache, die sie sprechen, die Richtige ist. Versprachloste Kinder haben eine Muttersprache erworben, von dem ihr Hirn „zutiefst überzeugt“ ist, dass sie richtig ist, denn sie haben sie von Menschen übernommen, die ihnen nahe stehen und sie ständig umgeben. Diese Personen sprechen ihre Sprache, ihre Mutter-, Vater-, „Freundes“-sprache. Sie ist also im Bewusstsein und bezogen auf die Festplatte Gehirn richtig. Weder im Bewusstsein noch auf der Festplatte wird sich etwas ändern, wenn man nur Bruchstücke dieser Sprache versucht umzuleiten. Das Gehirn kann diese Bruchstücke nicht zuordnen. (Kontextfreier Grammatikunterricht ist, wie viele regelmäßig erfahren, nicht effektiv.)

Es speichert sie ab in der Abteilung: „Das bringt mir einen Vorteil in einer gewissen Situation“, verändert aber nicht die Verknüpfung „Ich geh Mensa“ im Gehirn, denn die ist als richtig, sprich vertraut und positiv besetzt, abgespeichert.

Will man also diesen Automatismus aufbrechen, muss man versuchen die „Formatierung der Festplatte Gehirn“ zu verändern bzw. zu erweitern. Denn für die Versprachlosten bedeutet der Erwerb der Standardsprache den Erwerb einer „zweiten“ Muttersprache und damit im Hirn eine Menge Durcheinander, weil sich zwei konkurrierende Systeme mit vielen Überschneidungen gegenüberstehen. Das ist ein völlig anderer Prozess als der Erwerb einer Zweitsprache!

Es ist für „Sprach-Abweichler“ und „Neusprachler“ gleichermaßen von Bedeutung, wie ihnen die zu erlernende Sprache dargeboten wird. Korrekturen müssen immer im Kontext der beabsichtigten Aussage erfolgen und sollten gegebenenfalls korrekt vorgesprochen werden, da das Ohr ein wichtiger Vermittler von richtigen Sprachmustern ist; das vielgescholtene Lehrerecho kann also, richtig angewandt, eine Renaissance erleben. Sprache vollzieht sich als Text. Nicht das isolierte Wissen um die richtige Grammatik führt zum korrekten Sprachgebrauch, sondern die Verknüpfung der verschiedenen Bausteine zu einem Text. **Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben** bilden eine Einheit. Diese vier Kompetenzbereiche sollten immer Bestandteil des Unterrichts sein, eine Verknüpfung untereinander haben und sich in angemessener Weise ergänzen.

... von „Neusprachlern“

Einen anderen Lernprozess durchlaufen unsere „Neusprachler“, also alle die, deren Muttersprache nicht Deutsch ist. Zwar hat das, was die „Neusprachler“ zum Besten geben, durchaus Ähnlichkeit mit der Sprache der „Sprach-Abweichler“. Der „Sprach-Abweichler“ versteht allerdings in aller Regel die Standardsprache, auch wenn er sie nicht selbst anwendet. Der „Neusprachler“ versteht sie nicht notwendigerweise.

Dies wird am deutlichsten bei den Kompetenzbereichen **Hören und Lesen**. Während versprachloste deutschsprachige Kinder trotz aller Defizite Hörtexte durchaus verstehen (Überfrachtete Sachtexte sind hier ausgenommen), haben „Neusprachler“ oft keinen Zugang, weil ihnen das Vokabular fehlt und/oder die Satzstrukturen zu komplex sind. Befremdlich für den Lehrenden ist darüber hinaus, dass „Neusprachler“ häufig gut lesen, sinn darstellend, wie man meint, jedoch ebenso häufig nicht verstehen, was sie lesen. Auch wenn die Ursachen für diese Fehlentwicklung nicht bei den weiterführenden Schulen allein zu suchen sind, dürfen wir nicht die Weiterführung dieser Fehlentwicklung betreiben. „Neusprachler“, und dies sind zu einem hohen Prozentsatz Kinder türkischsprachiger Herkunft, haben die deutsche Sprache nicht mit den Methoden des Fremdsprachenerwerbs vermittelt bekommen. Sie werden mit der Einschulung in einer Sprache alphabetisiert, die sie noch nicht altersgemäß beherrschen. Sie lernen das Schreiben von Wörtern, die sie nicht kennen, und das Lesen von Texten, die sie nicht verstehen. Wer je eine Fremdsprache erworben hat, weiß, dass für den Fremdsprachenerwerb die Muttersprachenkenntnisse von großer Bedeutung waren,

¹ Berufsbildende Schulen in Herne

nicht weil die eins zu eins Übersetzungen helfen würden, sondern weil für das schrittweise Verstehen der Fremdsprache die Muttersprache Voraussetzung war. Zwar sieht die Stundentafel für alle Schulformen, soweit die personellen Voraussetzungen gegeben sind, Muttersprachlichen Unterricht von bis zu fünf Stunden wöchentlich vor, eine Trennung zwischen Muttersprache und Zweitsprache im „normalen“ Unterricht erweist sich aber als kontraproduktiv.

Wir müssen lernen, die Mehrsprachigkeit in unseren Lerngruppen als Gewinn und nicht als Behinderung in unserem täglichen Tun zu begreifen. D. h. wir müssen die vorhandenen Kenntnisse **wertschätzend** und „**kontrastiv**“ einbinden, damit sowohl Motivation für das Erlernen der Zweitsprache entstehen, als auch eine Vernetzung des Neuen mit dem Vorhandenen im Gehirn vollzogen werden kann.

Während man im Allgemeinen noch damit umgehen kann, dass der mündliche Sprachgebrauch nicht der gewünschten Standardsprache entspricht, ist die Schmerzgrenze schnell überschritten, wenn der vierte Kompetenzbereich, das **Schreiben**, ins Spiel kommt. Aber auch hier gilt, dass der „Neusprachler“ ebenso wie der „Sprach-Abweichter“ nur das umsetzen kann, was er gelernt hat.

Menschliche Kommunikation findet im Wesentlichen mündlich statt. Schriftliche Kommunikation nimmt einen deutlich geringeren Teil ein. Unterricht ist auf mündliche Kommunikation aufgebaut (Das gilt nicht für die zu bearbeitenden Inhalte.), politische Diskussionen werden selten schriftlich geführt, das Protokoll einer Versammlung ist deutlich kürzer als die Gesamtheit der Redebeiträge und ein guter Vortrag kann sicher belebt und untermauert werden durch visuelle Hilfsmittel, lebt aber von der sprachlichen Darstellungskunst, der Rhetorik des Vortragenden. Dennoch ist natürlich festzuhalten, dass in keinem Lebensabschnitt der schriftliche Sprachgebrauch eine so hohe Bedeutung hat, wie in der Schulzeit, wird doch der schulische Erfolg zu einem ganz erheblichen Maße von der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit abhängig sein. Das Dilemma allerdings besteht darin, dass man erst dann richtig schreiben kann, wenn man richtig sprechen kann, d. h. die Ausbildung der Kompetenzen **Hören** und **Sprechen** muss genügend gründlich erfolgen, bevor die schriftlichen Kompetenzen mit Aussicht auf Erfolg entwickelt werden können.

Also gilt, dass eine Kompetenz nur erworben werden kann, wenn diese Grundvoraussetzungen vom Lehrenden beachtet werden und hinreichend viel Zeit eingeräumt wird, diese Kompetenz einzuüben.

... von „Andersschreibern“

Nach wie vor wird im Bewusstsein nicht nur der Unterrichtenden die Richtigschreibung der Wörter als Synonym für den korrekten Gebrauch der Sprache verwendet.

Zweifelsohne muss es Ziel schulischen Handelns sein, allen SchülerInnen die richtige Schreibung der Wörter nahe zu bringen und ihnen Wege zu zeigen, wie sie ihre erworbenen Kenntnisse auf neu erworbenes Vokabular anwenden können. Allerdings

ist das Erlernen der richtigen Schreibweise ein künstlicher Prozess. Es gibt kein Zentrum im Gehirn, das für die Richtigschreibung vorgesehen ist. Schreiben muss man also vermittelt bekommen, man lernt es anders als die Muttersprache nicht automatisch.

Während Sprache eine unabdingbare Voraussetzung für den Menschen ist, sich als soziales Wesen zu behaupten, ist die Richtigschreibung eben dieser Sprache zwar für die schriftliche Verständigung enorm hilfreich, jedoch nicht unbedingt Voraussetzung. Dennoch wird die Richtigschreibung nicht nur am Ende der Grundschulzeit als häufig ausschlaggebender Maßstab für die Zuweisung zu weiterführenden Schulen genutzt, mangelnde Rechtschreibfähigkeit schließt nach wie vor viele durchaus intelligente Menschen von Berufen aus, selbst von denen, in denen die Rechtschreibkompetenz nur eine untergeordnete Bedeutung hat.

Die Tatsache, dass „Andersschreiber“ (d.h. Kinder, die sehr wohl Regeln zur Phonem-Graphem-Zuordnung benutzen, aber eben noch nicht die korrekten) sehr früh erfahren, dass sie den Anforderungen nicht genügen, Sorgenfalten auf die Stirn von LehrerInnen, Eltern und Therapeuten zaubern, sich ausgegrenzt fühlen und spätestens mit dem 3. Schuljahr Versagensängste entwickeln, ist für die Entwicklung der Rechtschreibkompetenz nicht förderlich und wirkt sich nicht selten auf alle anderen schulischen Leistungen aus. So wichtig es ist, dafür Sorge zu tragen, dass möglichst jeder lernt richtig zu schreiben, so wichtig ist es aber auch, diesen Prozess ruhig und geduldig zu begleiten. Vielen Kindern fehlt es weniger an Konzentration als an Strategien zur Selbsthilfe. Diese Strategien sind in erster Linie begleitend zu jedem Unterricht zu vermitteln (u.a. Schulvereinbarungen S. 16: „Zeit zum Abschreiben geben“), sie sind nur in schwerwiegenden Fällen in separaten Förderkursen (kontextbezogen!) zu trainieren und sind nicht als Kern von Sprachförderung anzusehen.

... und was daraus folgt für diejenigen, die sie begleiten, die Standardsprache zu erlernen.

Ein wie auch immer organisatorisch umgesetzter separater Sprachförderunterricht birgt die Gefahr, dass das Bemühen **aller** um die Förderung der deutschen Sprache nachlässt. Genau dieser Entwicklung soll das vorliegende Handout entgegenwirken, indem das Verhältnis von Förderkursen und Fachunterricht definiert wird, alle vier Kompetenzbereiche gleichrangig nebeneinander stehen und ein geeigneter Kontextbezug aus Gründen der Motivation und der Abläufe im Gehirn unverzichtbar ist. Es gibt Hilfen, Tipps, Tricks, verweist auf manche neue, manche alte Methode, es macht, so hoffen wir, bewusst, dass Sprachförderung eine gewinnbringende Aufgabe aller derer ist, die das gemeinsame Ziel haben, Kindern und Jugendlichen einen Platz in unserer Gesellschaft einzuräumen, der sie nicht ausgrenzt und ihnen berufliche Perspektiven eröffnet, die ihren Fähigkeiten entsprechen.

Lernen ist, wie wir wissen, ein lebenslanger Prozess. Auch wenn es schmerzhaft ist: hinsichtlich einer auf Akzeptanz, Mehrsprachigkeit, Verständnis und Erfolg ausgerichteten Sprachförderung müssen wir alle offensichtlich ebensoviel lernen, wie wir es von unseren Schülern und Schülerinnen erwarten.

Überlegungen zu Fördermaßnahmen in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Deutsch als Muttersprache (DaM)

(basierend auf Heidi Rösch (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache, Sprachförderung in der Sekundarstufe I*)

Siehe auch: Vorschläge für Schulvereinbarungen

Ausgangsthese:

Schüler/innen nichtdeutscher und deutscher Herkunftssprache(n) haben oft gleichermaßen Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache. Unterschiedlich sind die Erscheinungsformen und die Ursachen. Lernschwierigkeiten fordern deshalb sowohl unterschiedliche als auch gleiche Formen der Bearbeitung. Die Fremdsprachendidaktik liefert hier wertvolle Hinweise.

<u>Deutsch als Zweitsprache</u>		<u>Deutsch als Muttersprache</u>	
Personale Voraussetzungen für wirkungsvolles und nachhaltiges Fördern			
Individuelle Zuwendung			
Stärkung des Lernalers durch Vermittlung von Sicherheit, Identität und Respekt und den Aufbau eines positiven Selbstkonzepts			
Berücksichtigung der <i>Interkulturalität</i>		Berücksichtigung der <i>sozialen Erfahrungen</i> des Lernalers	
Motivierung für die deutsche Sprache als Landes- und Verkehrssprache		Motivierung für die deutsche Sprache als Standardsprache	
Methodische Prinzipien einer wirkungsvollen Sprachförderung und –entwicklung			
Explizite Förderangebote zur Entwicklung von Basiskompetenzen in Kleingruppen			
Weiterführende/Ergänzende Sprachförderung im Regelunterricht durch Verbindung von Sprach- und Sachlernen			
Spiralcurriculare Förderung durch die gesamte SI			
DaZ als Unterrichtsprinzip		Sprachreflexion als Unterrichtsprinzip	
Nutzung der Methodenkompetenz der Fremdsprachenfächer (z.B. kontextuelle Ermittlung von Schlüsselbegriffen; systematische kontrastive Wortschatzarbeit [d.h. mit Bezug zur Erstsprache]); Textentlastung, Unterstützung von Formulierungsprozessen)		Nutzung der Methodenkompetenz der Fremdsprachenfächer (z. B. kontextuelle Ermittlung von Schlüsselbegriffen; Wortschatzerweiterung durch Wortfeldarbeit, Textentlastung, Unterstützung von Formulierungsprozessen)	
Feste Regeln für die unterrichtliche Sprachverwendung (z. B. ganze Sätze; kontrastive Fragehaltung zu Wortschatz und Grammatik, Standardsprache/Fachsprache)		Feste Regeln für die unterrichtliche Sprachverwendung (z. B. ganze Sätze; Verhältnis v. Alltagssprache/Standardsprache/Fachsprache)	

Förderkurse sind kein Nachhilfeunterricht für den Fachunterricht, sondern vermitteln Basiskompetenzen und Voraussetzungen für gelenktes und selbstgesteuertes Sprachenlernen im Fachunterricht.

Siehe auch: Vorschläge für Schulvereinbarungen

Didaktisch-methodische Prinzipien von DaZ-Förderkursen *(die in Variation auch für DaM-Kurse Geltung haben)*

Allgemeine Prinzipien

- Themen aus der Lebenssituation der Lernenden nehmen (interkulturelle Perspektive)
- Integration der erstsprachlichen Kenntnisse
- Lernerzentrierung
- Frontalphasen kurz halten – auf individuelles und kooperatives Lernen setzen, um möglichst viel Sprechzeit zu gewähren
- alle Kompetenzbereiche ansprechen (vom mündlichen zum schriftlichen Gebrauch)
- Korrektur systematisch, aber nicht als dauerndes unmittelbares Nachbessern vornehmen
- Lehrersprache (z. B. in Arbeitsanweisungen) als Lerngegenstand behandeln
- Methoden der Selbstkorrektur einüben
- Visualisierung des Unterrichts (Lernplakate etc.)
- Feedback geben (Lob, „Sprachdiplom“, Leistungsnote)

Basiskompetenzen:

Hörverstehen / Sprechen

Leseverstehen / Schreibkompetenz

Wortschatz

- Strukturwortschatz (z. B.: Konjunktionen, Präpositionen, Adverbien)
- Register
- Wortarten/ Wortbildungsregeln
- Wörterbucharbeit

Grammatik

- Syntaxerwerb, Inversionsregeln², Verbvalenzen³ (z.B. Objektbezug)
- Deklinationen
- Konjugationen (inkl. Zeitformen und Passiv)

² Im Deutschen müssen die die Personalform des Prädikats und das Subjekt umgestellt werden, wenn der Satz durch ein anderes Satzglied eingeleitet wird. Beispiel: Ein Kamel verschluckte sich im Dortmunder Zoo an einem Kaugummi. → Im Dortmunder Zoo verschluckte sich ein Kamel an einem Kaugummi.

³ Unter Verbvalenz versteht man die Fähigkeit des Verbs zur Bildung eines vollständigen Satzes eine bestimmte Zahl von „Ergänzungen“ aufzunehmen (z.B. lehren + 2 Objekte).

Vermittlungsprinzipien des DaZ/DaM-Unterrichtes im engeren Sinne

Hören, Zuhören und Verstehen:

- Hörübungen zu Intonationsmustern, zur Erkennung von Schlüsselwörtern / von Schlüssel- und Detailinformationen (z. B.: betont [vor]lesen, laut – leise [vor]lesen, Pausen „lesen“, Wörter, Sätze klingen lassen; Stimme heben, senken – Wirkung beschreiben lassen)
- mit Höraufträgen versehen (z. B.: Achte beim Zuhören besonders auf die Tierarten, die in der Wüste leben.)
- mit Leitfragen unterstützend strukturieren (z. B. die 5 W-Fragen)
- durch Aktivierung von Vorwissen entlasten
- durch Grafiken und Bilder ergänzen

(s.a. Rösch, S. 65)

Sprechen und Sprechen üben:

- unterschiedliche Sprecharten üben (z. B. freies Sprechen, sachorientiertes Sprechen, mediengestütztes Sprechen)
- Formulierungsprozesse durch Bilder, Stichwörter, Handlungsgeländer, Mind-maps stützen
- genau sprechen lassen – rhetorische Mittel einführen und trainieren lassen

(s.a. Rösch, S. 68)

Lesen und Leseverstehen:

- Leseprozess systematisieren – mehrere Lesedurchgänge mit unterschiedlichen Funktionen einplanen (Wortklärung, Markierung etc.)
- Mittel der Förderung des Verstehensprozesses nutzen und bewusst machen, z. B.: Vorwissen aktivieren, Kontextbezug herstellen
Überschriften, Zwischentexte, Hervorhebungen, Bilder, Tabellen nutzen
- Texte u. U. entlasten
- Lesefunktionen klären (Zusammenstellung von Details oder von Globalinformationen, Suche nach spezifischen Informationen)
- Lesestrategien erarbeiten

Schreiben und Schreiben üben:

- gelenktes Schreiben mithilfe von Lückentexten, Schnipseltexten als Vorstufe nutzen
- Erzählkompetenz ausbilden durch Nutzung von Textbausteinen (formatbezogen), durch Bezugnehmen auf Gliederungswörter / Funktionswörter etc., Stichwortlisten
- Trainieren von Aufgabenerfassung und aufgabenorientierter Textplanung

**Die deutsche Sprache? Eine merkwürdige Sprache, wenn es ernst wird sagen die Leute: „Das kann ja heiter werden!“
(Anonym)**

Vermittlungsprinzipien	
Wortschatz: - kontextualisiert einführen - mit Methoden der Visualisierung (Wortnetze, Mind-maps, Lernplakate) arbeiten - kontrastiv zur Erstsprache arbeiten - zwei- bzw. mehrdeutige Wörter hervorheben und erklären - Sprach-Merk-Hefte nutzen (Wortlisten nach Nomen, Verben, Adjektiven, Präpositionen etc.) - Wortschatz funktional systematisieren nach <u>Verweisformen</u>, (z. B. Pronomen) - <u>Strukturwörtern</u> (z. B. Konjunktionen, Adverbien, präpositionale Ausdrücke, Zahlwörter, Verben des Sagens und Meinens) - <u>Inhaltswörtern</u>/Themen (Verben, Nomen, Adjektive) - Wortfelder/ Wortfamilien als Strukturprinzipien nutzen	Grammatik: - kontextbezogene Einführung nach der Methode des entdeckenden Lernens - eigene Regelformulierung - Sprach-Merk-Heft nutzen (Merksätze lernen lassen, nachdem sie inhaltlich und sprachlich erschlossen sind.) - funktionale Behandlung der Grammatik, d. h. Ausbildung einer Minimalgrammatik der typischen Stolpersteine - Redemittel entlang von Mitteilungsbereichen erarbeiten (z.B. Qualifizieren, Quantifizieren, Begründen etc. - Anlage 2) - schematische Übungen zum Einschleifen nutzen, aber nicht dominieren lassen - grammatisches Bewusstsein schärfen
Weiterführung der Sprachförderung im Fachunterricht durch Aufnahme der DaZ-Prinzipien	
- Lehrersprache anpassen: Die Lehrersprache ist nicht die Fachsprache, sondern die Sprache auf dem Weg zum Fach – LehrerInnen sind immer auch wichtige Sprachvorbilder . - Inhaltswörter konzeptgestützt einführen - Vokabelheft/Sprach-Merk-Heft führen lassen / Vokabeln durch Wortnetze / Lernplakate üben und festigen (vgl. DaZ) - Wörter mit Zusatzinformationen versehen (Artikel, Deklination, Pluralbildung etc.) - Wiederholungszyklen (z. B. als Einstieg) einbauen - Texte und Aufgabenstellungen entlasten / Verstehens- bzw. Leserituale aus dem DaZ-Unterricht nutzen (z. B. reziprokes Lesen) - fachspezifische Textformate einüben (Aufbau klären, Textbausteine herstellen, sprachl. Hilfen für die Formulierung von Gelenkstellen an die Hand geben, Modelltexte erstellen und nutzen) - DaZ-didaktische Schleifen für Sprachphänomene einbeziehen (z. B. Diskurs über den Satzbau) - Zeit für die Überarbeitung von Texten geben	

Vorschläge für Schulvereinbarungen zur Unterstützung der sprachlichen Förderung von Schülern und Schülerinnen mit und ohne Migrationshintergrund

Anmerkung: Fett gedrucktes in der 2. Spalte ist unverzichtbar.

Handlungsfeld	Vereinbarung	Tipps und Hinweise
Allgemeines	Das ordentliche Führen von Mappen bzw. Heften ist gekennzeichnet durch: Datierung der Einträge; Überschriften; Abschnitt-Bildung, Sauberkeit; keine Einträge mit Kugelschreiber, Edding oder Bleistift; keine themenfremden Einträge; bei Mappen: Inhaltsverzeichnis und Nummerierung der Seiten	Die Motivation kann deutlich erhöht werden, wenn die Mappen und Hefte nicht nur inhaltlich, sondern auch formal in der Fachleistungsbewertung Berücksichtigung finden
Baustein: SPRECHEN und HÖREN	- Antworten in ganzen Sätzen ermöglichen und verlangen (auch in „Tests“; ggfls. verbessern) - Anlässe für Schüleräußerungen schaffen - unterschiedliche Sprecharten üben (z.B.: freies Sprechen, sachorientiertes Sprechen, mediengestütztes Sprechen) - rhetorische Mittel einführen und trainieren - Satzverknüpfungen (z.B. Konjunktionen) einführen und trainieren	• Unterrichtsorganisation nach dem Dreischritt „Think - Pair - Share“, d.h. Denken: In dieser Phase des Unterrichts arbeiten alle Schüler alleine. Austauschen: Jetzt findet der Vergleich von Ergebnissen, die Diskussion abweichender Resultate etc. in Partnerarbeit oder in der Kleingruppe statt. Vorstellen: Die Ergebnisse der Partnerarbeit oder des Teams werden in der Klasse vorgestellt, verbessert, korrigiert usw • Fragestellungen und Arbeitsaufträge, durch die alle Schüler und Schülerinnen aktiviert werden mitzuarbeiten, z.B. in Wiederholungsphasen: „Tausche dich mit deinem Partner darüber aus, was wir in der letzten Stunde besprochen haben, vergleicht dabei eure Aufzeichnungen“, in Erarbeitungs- und Sicherungsphasen: ➤ „Zeigt bitte nicht gleich auf, ich werde gleich einige von euch fragen.“ ➤ „Jeder hat 15 Sekunden Zeit darüber nachzudenken, ...“

Baustein: SPRECHEN und HÖREN		Rechne damit, dass du das Ergebnis deiner Überlegungen den anderen gleich mitteilen musst.“ ➤ „Denke für dich darüber nach und bereite dich darauf vor, dass du über dein Ergebnis mit deinem Nachbarn sprechen musst. • Wichtig hierbei ist, Fragestellungen zu vermeiden, bei denen sich nur wenige beteiligen, weitere kooperative Arbeitsformen: Fish-bowl etc.
	Kooperatives Lernen Literatur:	
	1. Margit Weidner, Kooperatives Lernen im Unterricht, Kallmeyer 2003, 3-7800-4934-1; 2. Heinz Klippert, Kommunikationstraining –Übungsbausteine für den Unterricht, Beltz, 11. Auflage 2000, 3-407-62426-3; 3. Carmen Druyen / Heiner Wichterich, Neunzehn Ideen für Paar-Aktivitäten. Learn-line.nrw.de/Angebote/Schulberatung.Soest 2003 4. Brüning, Ludger; Saum, Tobias: Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung. NDS Essen 2006	
	- korrekte Aussprache von Fachbegriffen, Namen, Bezeichnungen einüben und verlangen	
	- stets auf grammatische Korrektheit achten (nicht nur bei den Schüler/Innen) (Anlage 4)	
	- durch richtige Wiederholung bei Sprechfehlern ein korrektes Sprachbeispiel geben (wenn es kommunikativ angemessen erscheint, von den Schüler/Innen	

	wiederholen lassen)	
	- auswendig lernen von Regeln, Merksätzen und zentralen Definitionen ... und diese vortragen lassen	
	- ausgewählte, geübte/bekannte Texte laut vorlesen lassen (dabei auf korrektes, konzentriertes Lesen mit angemessener Betonung achten; nur ausgewählte Fehler berichtigen (lassen))	
		z.B. Funktional sind eigene Berichte, Erzählungen, Kommentare, Dialoge. Ein Vor-Üben mit einem Übungspartner in Murmellautstärke und unter Vorgabe von rhetorischen „Kniffen“ (Stimmführung, Betonung, Pausen) unterstützt den Erfolg. <u>Dafür eignet sich nicht die Erstbegegnung mit Erarbeitungstexten.</u>

Vorschläge für Schulvereinbarungen zur Unterstützung der sprachlichen Förderung von Schülern und Schülerinnen mit und ohne Migrationshintergrund

Handlungsfeld	Vereinbarung	Tipps und Hinweise
Baustein: WORTSCHATZARBEIT	- wichtige neue Fachbegriffe immer auf die gleiche Weise <u>einführen</u>	z.B. Nomen im Singular und Plural (ein Igel, viele Igel / der Igel, die Igel), Verben mit „Stammformen“ und einem Beispielsatz, um die Anbindung der Objekte klar zu machen (mikroskopieren, er mikroskopiert, er mikroskopierte, er hat mikroskopiert; Sezer mikroskopiert eine Zwiebelhaut.) zum Eintrag gehört eine kurze sachliche Erklärung (wie im Fremdsprachenunterricht)
	- wichtige neue Fachbegriffe , unbekannte Wörter in ein schülereigenes „Wörterbuch“ aufschreiben / abschreiben lassen	z.B. Fachglossar als Anhang in der Fachmappe; oder <u>zentral geführte Mappe</u> für den gesamten Unterricht der Klasse, je nach Jahrgang (fächerübergreifende Absprachen notwendig): Schnellhefter mit einem Blatt pro Buchstaben des Alphabets, auf denen die Wörter in der Reihenfolge ihrer Besprechung eingetragen werden; innerhalb der Buchstaben wird auf eine alphabetische Ordnung verzichtet (kein störanfälliger Karteikasten); zur Kontrolle Gesamtliste führen lassen, aus der verpasste oder vergessene Wörter übernommen werden können (Computer) monatlich zwei "Wörtersammler" bestimmen, die für das Zusammentragen der Gesamtliste verantwortlich sind
	- Fachbegriffe lernen lassen und abfragen	zur Umwälzung des Wortschatzes Wett- / Ratespiele als Anfangsritual durchführen lassen; (Vorbild: Fremdsprachenunterricht)

Baustein: WORTSCHATZARBEIT	- neue Fachbegriffe evtl. auch in Lexika nachschlagen lassen	von Schüler/Innen mit anderer Erstsprache das Wort auch in ihrer Sprache suchen lassen
	- wichtige Fachbegriffe der Unterrichtsreihe auf Lern-Plakaten festhalten und eine Zeit lang im Klassenraum/Fachraum aushängen	Wörter im Klassenraum für den gesamten Unterricht / für ein Fach im Fachraum z. B. an der Seitentafel sammeln / zu einer Unterrichtseinheit im Vorhinein eine Wörterliste erstellen und zugänglich machen
	Fach- und Klassenräume sollten schrittweise mit Lexika und Wörterbüchern (auch mehrsprachig) ausgestattet werden⁴:	
	1. DUDEN Deutsch als Fremdsprache. Standardwörterbuch. Bibliographisches Institut, Mannheim 2002 2. Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Kartoniert Hrsg. v. Dieter Götz, Günther Haensch u. Hans Wellmann. Neubearb. XXVI, 2002 ISBN 3-468-96705-5, 25,90 EUR 3. Duden Schülerlexikon. Gebunden. Aktuelles Wissen für die 5. Bis 10. Klasse. 8., aktualis. Aufl. 816 S. m. zahlr. meist farb. Abb. Ktn. – Skizzen. 2004 Bibliographisches Institut, Mannheim. ISBN 3-411-04268-0, 24,95 EUR 4. Wenn möglich und günstig erhältlich, zweisprachige Wörterbücher (Türkisch-Deutsch/Deutsch-Türkisch, etc.) der jeweiligen vertretenen Erstsprachen 5. Von Wort zu Wort. Schülerhandbuch Deutsch. Cornelsen ISBN 3-464-61826-9 etc.	

⁴ Es kann hierbei überlegt werden, ob statt der gängigen Anschaffung des „Duden“ oder eines anderen reinen Rechtschreibwörterbuches nicht die Anschaffung eines Wörterbuches für Deutsch als Fremdsprache erfolgt. Dies ermöglicht neben dem Nachschlagen der korrekten Schreibung auch, zusätzliche Informationen über das Wort (z.B. Bedeutungsvarianten, Einbindung in den Satz) zu erhalten.

Vorschläge für Schulvereinbarungen zur Unterstützung der sprachlichen Förderung von Schülern und Schülerinnen mit und ohne Migrationshintergrund

Handlungsfeld	Vereinbarung	Tipps und Hinweise
Baustein: LESEN	- Alle müssen sich an die vereinbarten Texterschließungsmethoden halten	Die Schule muss sich auf ein möglichst einheitliches, über die Jahrgänge hinweg progressiv gestaltetes Texterschließungsritual festlegen (z.B. 5-Schritt-Lese-Methode; reziprokes Lesen; W-Fragen-Methode, Gliederungsmethode) Dazu gehört auf jeden Fall: - zunächst still lesen lassen, - mit dem Bleistift Unbekanntes und Unverstandenes markieren - auch: Verstandenes (mit einem anderen Stift) markieren, Stellen als Ausgangsbasis für das weitere Verstehen nutzen - Aufgaben bezogen zielführende Informationen markieren - und (strukturiert) notieren
	- nach Möglichkeit Texte vor entlasten (Wörterklärungen, Vereinfachungen, Vortext, zielführende Fragen zum Entdecken von Informationen im Text)	
	- sinnentnehmendes Lesen methodisch fördern	Fragen an den Text (W-Fragen-Methode) stellen, Erstellen von Gliederungen, Textvorhersagen anhand von Überschrift(en)/ Begleitbildern; Kurz-Zusammenfassung Lesekonferenz - Wie lese ich einen Text, so dass ich ihn verstehe? Beschreibung der Methode: • Jeder liest den Textabschnitt still. Unterstreicht mit Bleistift unbekannte Wörter (Einzelarbeit). • Klärt zunächst die unbekannten Wörter! • Das erste Gruppenmitglied stellt Fragen zum Inhalt des Textabschnitts. Die anderen Gruppenmitglieder antworten. • Das zweite Gruppenmitglied versucht den Textabschnitt zusammenzufassen. • Das dritte Gruppenmitglied fordert die Gruppenmitglieder auf Wörter zu erklären oder unklare Textstellen zu erläutern. • Die Gruppe sucht einen Satz aus, der den Inhalt des

Baustein: LESEN		Abschnitts zusammenfasst. Jeder notiert sich diesen Satz. • Das vierte Gruppenmitglied wagt eine Vorhersage darüber, was im folgenden Textabschnitt stehen könnte. Für den nächsten Abschnitt wechseln die Aufgaben im Uhrzeigersinn. Pair- Reading, d. h. einen Text vorlesen, zuhören und das Gehörte zusammenfassen, Beschreibung der Methode: • Der Lehrer bildet Paare, die gemeinsam arbeiten. • Beide Partner lesen leise den ersten Abschnitt oder A liest B vor. • Schüler B hat die Aufgabe, den gelesenen Abschnitt mit eigenen Worten wiederzugeben und dem Partner vorzustellen. • Schüler A hört aufmerksam zu, macht sich evtl. Notizen und überprüft die Darstellung, verbessert Fehler oder Ungenauigkeiten, ergänzt, was fehlt. • Jetzt wenden sich die Schüler dem nächsten Abschnitt zu und wechseln die Rollen. • Der Ablauf wiederholt sich solange, bis man am Ende des Textes angekommen ist. • Zum Schluss schreibt jeder eine Zusammenfassung und stellt sie dem anderen vor. • Die Textkenntnis kann nun abschließend in Form einer W-Fragenuhr abgeprüft werden.
	- entsprechend den 5 Kompetenzstufen zunehmend die Fähigkeit zur Entnahme von einfachen bis komplex verschlüsselten Informationen bis hin zum textbezogenen Deuten, Rekonstruieren und Bewerten entwickeln	1. Auffinden und Wiedererkennen von Informationen auf der Textoberfläche 2. Einfaches Verstehen 3. Grundlegendes Verstehen, einfaches Schlussfolgern 4. Differenziertes Verstehen, Schlussfolgern 5. Differenziertes Verstehen, Schlussfolgern, Rekonstruieren

Vorschläge für Schulvereinbarungen zur Unterstützung der sprachlichen Förderung von Schülern und Schülerinnen mit und ohne Migrationshintergrund

Handlungsfeld	Vereinbarung	Tipps und Hinweise
Baustein: ABSCHREIBEN/ SCHREIBEN	- auf lesbares Schriftbild achten (z.B. eindeutige große und kleine Buchstaben) - Dies gilt insbesondere auch für Tafelanschriften und OHP-Folien, die übersichtlich und gut lesbar sein müssen! (s.u. Tipps und Hinweise) - nicht nur Textblätter austeilen, sondern Schüler/Innen auch selbst abschreiben lassen	
	- hierbei Zeit zum Abschreiben einkalkulieren, das Abschreiben systematisieren, Korrektheit und Sauberkeit verlangen und exemplarisch kontrollieren;	Abschreiben von der Tafel/OHP heißt für das Kind: • Es kopiert keine Wortbilder – aus dem Wortbild wird Sprache, aus Sprache wird Schrift. • Es hat noch keine umfassende Erfahrung mit unterschiedlichen Schriftbildern → Versuch einer Orientierung an der vereinfachten Ausgangsschrift / Druckschrift • Es überblickt noch nicht längere Textabschnitte → Überschaubare Texteinheiten schaffen, die das Kind sich merken kann; Schlüsselbegriffe farbig markieren. • Vor allem im 5., aber auch noch im 6. Schuljahr ist es für das Kind noch eine große Hürde ein Wort an der Tafel zu suchen, den Blick auf das Blatt zu richten, mitzusprechen (s.o.), zu schreiben und zur Überprüfung wieder die richtige Stelle an der Tafel/OHP zu suchen. → Abschreiben dient u.a. der Sicherung der Ergebnisse, ist daher Bestandteil des Unterrichts und muss in der Unterrichtsplanung mit hinreichend Zeit einkalkuliert werden.

Baustein: ABSCHREIBEN/ SCHREIBEN	- Zeit für Überarbeitung von eigenen Texten einplanen (ganz bewusst auch bei Klassenarbeiten und Tests durch Zeitzugaben)	
	- Gelegenheit zur gegenseitigen Kontrolle durch die Schüler/Innen selbst geben	
	- ab Jg. 7 Noten von Tests und Arbeiten auf Grund der hohen Fehlerzahl oder wegen des unlesbaren Schriftbildes mindern	Beachten: In Jahrgang 5 und 6 werden in der Regel im Rechtschreib-Unterricht die wesentlichen Aspekte der Rechtschreibung wiederholt. Erst danach können alle Fehler voll gewertet werden. Bestimmte Gebiete der Grammatik und der Interpunktion können erst ab Jahrgang 7 vorausgesetzt werden. (Hauscurriculum!)
	- geringere Fehlerzahlen positiv anmerken - für gelungene Arbeit positives Feedback geben	Es ist wichtig, den Spagat zu schaffen, Fehler zu bewerten und gleichzeitig den Kenntnisstand der Schüler/Innen, insbesondere derjenigen mit sprachlichen Defiziten und anderen Erstsprachen als Deutsch, angemessen einzubeziehen. Welche Fehler sind nachvollziehbar, weil der Stoff noch nicht unterrichtet wurde (s.o.)? Welche Fehler sind aus der anderen Erstsprache der Schüler/Innen zu erklären (falsche Präpositionen, fehlende Artikel etc.)? Welche persönlichen Fortschritte hat der Schüler/ die Schülerin gemacht?
	- bei durchgesehenen Fachmappen (exemplarische) Verbesserungen verlangen	
	- Rechtschreibfehler mit „R“ markieren, sonstige Fehler (Grammatik, Ausdruck) ebenfalls anstreichen	Immer wieder auch im Duden oder im Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache die korrekte Schreibweise nachschlagen lassen; danach die korrekte Schreibweise verlangen

	- einheitliche Korrekturzeichen verwenden / Bewertungsschlüssel beachten	Es ist wichtig, dass die Schule eine Korrekturkultur entwickelt, zu der es gehört, dass die Korrektur selbstverständlicher Bestandteil des Schreibprozesses ist und dass alle Lehrkräfte mit den selben Korrekturzeichen arbeiten (Sie müssen nicht so ausdifferenziert sein wie im Fach Deutsch aber auf jeden Fall differenzieren zwischen R-Gr-Sb-W!) und nach <u>einem</u> Bewertungsschlüssel für sprachliche Richtigkeit verfahren.
--	---	--

Schuleigene Organisationsmodelle zur Sprachförderung - zusammengestellt durch die Steuergruppe „Sprache“ der BR Arnsberg

Arten von Kurskonzepten

- Fachgebundenes Kurskonzept
- Kurskonzept ohne Fachanbindung
- Mischmodell

Fachgebundenes Kurskonzept

- **Beispiel 1: Gesamtschule**
- 6-zügig, ca. 1100 Schülerinnen und Schüler
- ca. 40% Migranten, überwiegend türkischer Herkunft

- **Jahrgang 5/6⁵:**
 - Anbindung des Förderkurses 5/6 an das Fach Deutsch
 - Erweiterung des Hauscurriculums Deutsch um einen Bezug für die DaZ-Förderung
 - wöchentlich zweistündig für alle Fördergruppen parallel im Stundenplan (Randstunden): Vertiefung des Unterrichts in ausgewählten Bereichen, dabei Erarbeitung von Kernaspekten der Grammatik, Wortschatzarbeit, Leseförderung, Schreibförderung, u.U. Betreuung der Hausaufgaben etc.; entscheidend: kein „Nachhilfeunterricht“, sondern gezielte DaZ-Förderung in Anbindung an das Fach Deutsch

- **Beispiele Fördercurriculum (Auszüge):**

Thema	Klassenarbeit im Deutschunterricht	DaZ-Schwerpunkt in der Fördergruppe
• Wortarten anhand ausgewählter Textsorten ○ Nomen ○ Verben ○ Personalpronomen ○ Adjektive	• Bestimmung von Wortarten • Verändern eines Textes unter Einsatz der Kenntnisse über Wortarten	• Zusammenarbeit mit MSU • Präteritum (Erlernen unregelmäßiger Verben) • Deklination von Nomen, Adjektiven und Artikeln

Thema	Klassenarbeit im Deutschunterricht	DaZ-Schwerpunkt in der Fördergruppe
• Ganzschrift • (evtl.) Lesetagebuch als begleitendes Arbeitsjournal • eigene Texte schreiben oder Bilder malen • Satzarten	• Fragen zum Inhalt • Kreatives Schreiben: Perspektivwechsel	• Begleitende Arbeit (Lesetraining) • Erstellung eines eigenen „Wörterbuches“ (Lernstrategien) • Beantwortung von Fragen zum Text: Antworten in ganzen Sätzen (Klärung: Was ist ein vollständiger Satz?), Präsens

- **Jahrgang 5-8:**
 - zusätzliche Stunde Sprachförderung für Migranten beim Fachlehrer in den Jahrgängen 5-8 je in dem Fach Mathematik, Biologie, Gesellschaftslehre, Chemie, parallel zu einer Arbeitsstunde
 - Erstellung von Material für die Stunden unterrichts- und einheitsbezogen durch einen Deutsch- und einen Fachlehrer des Jahrgangs
 - Beteiligung aller Fächer im Bereich der Sek. I; Sensibilisierung der Fachlehrkräfte im Verlauf eines Sek. I - Durchganges

- Feedback
 - Beteiligung und Leistung in der Fördergruppe gehen positiv in die Fachnote ein

⁵ Rechtschreibförderung erfolgt im Rahmen von zwei doppelt besetzten Stunden des Faches Deutsch.

Schuleigene Organisationsmodelle zur Sprachförderung - zusammengestellt durch die Steuergruppe „Sprache“ der BR Arnsberg

Beispiel 2: Gesamtschule

- 6-zügig mit gymnasialer Oberstufe, ca. 1200 SchülerInnen
- ca. 90 % Kinder mit Migrationshintergrund (neue Entwicklung in der Sek. I seit einigen Jahren),
- hauptsächlich türkischer Herkunft (folgend in abnehmender Reihenfolge: marokkanischer, libanesischer, bosnischer, italienischer ... Herkunft)

• Jahrgang 5/6

- Organisation:
 - 1) **Anbindung an das Fach Gesellschaftslehre (GL) = Sprachwerkstatt, 2-stündig, Doppelbesetzung mit Deutschlehrkraft und Fachlehrkraft; GL, Computereinsatz**
 - 2) **Anbindung an den Deutschunterricht**
DaZ-Unterricht , 3-stündig (zwei Randstunden, eine Stunde parallel zum Deutschunterricht)
 - 3) **zusätzlich zwei Fachstunden Deutsch pro Woche; davon die Parallelstunde zum DaZ-Unterricht als Deutschförderunterricht**
 - 4) **Kooperation mit an der Schule erteiltem muttersprachlichen Unterricht *Türkisch***

• Inhalte:

- zu 1) - Anbindung an die Themen des GL-Unterrichts
 - Methoden der Textentlastung
 - Projektarbeit (handlungsorientiert)
- zu 2) - Material: „Wortstark“, „Werkstatt Deutsch als Zweitsprache“ (Schroedel-Verlag)
 - Grammatik: Wortarten
 - Schreiben
 - Hören
 - Lesen
- zu 3) - mehr Zeitraum für Übungsphasen und Kontrollen
 - Anleitung zum selbstständigen Lernen und Korrigieren
 - Übungen zum Hörverständnis

- zu 4) - kontrastives Arbeiten
 - Wortschatzerweiterung und -einübung durch selbstgestellte Wortregister

• Jahrgang 7/8

- Organisation:
 - **Anbindung an die Fächer Chemie (2-stündig) und Physik (2-stündig) ; aus drei Klassen werden vier Lerngruppen gebildet**

• Inhalte:

- **Einüben von Fachsprache durch experimentelles, handlungsorientiertes Arbeiten**
- **problemorientiertes Arbeiten mit präziser Verschriftlichung des Lösungsweges und Ergebnisses**
- **Einüben von kurzen Referaten**

• Jahrgang 9/10

- Organisation:
 - **Anbindung an das Fach Berufsorientierende Maßnahmen (BOM)/Wirtschaftslehre, 2stündig**

• Inhalte:

- **Interessensprofil/Selbsteinschätzung**
- **Berufe erkunden (Referate zum Berufsbild)**
- **Vor- und Nachbereitung des Betriebspraktikums (Berichte)**
- **Verfassen von Bewerbungsschreiben**
- **Bewerbungstraining (Rollenspiel)**

• Jahrgang 11

- Organisation:
 - 1) **Ableichkurse Deutsch mit unterschiedlichen Schwerpunkten:**
 - Grammatik-methodischer Kurs
 - Ausdruck – methodischer Kurs
 - Sprachfeinheit – methodischer Kurs
 - 2) Klausurberatung

Schuleigene Organisationsmodelle zur Sprachförderung - zusammengestellt durch die Steuergruppe „Sprache“ der BR Arnsberg

- Inhalte:
 - zu 1) - Orientierung an den durch einen „Sprachtest 11“ erkennbaren sprachlichen Defiziten, dem schulinternen Curriculum und wissenschafts-propädeutischem Arbeiten
 - zu 2) - Orientierung an den durch die Klausuren erkennbaren individuellen sprachlichen und methodischen Defiziten
- Feedback
 - Zuweisung und Teilnahme zum/am DaZ- und LRS-Unterricht⁶ wird im Zeugnis bescheinigt, zusätzlich werden Urkunden dem Zeugnis beigelegt
 - Urkunden und kleine Präsente für die Teilnahme an Wettbewerben im sprachlichen Bereich

⁶ Der Bereich der Rechtschreibförderung findet bei der Vergabe von Stunden zur „Sprachförderung in den Jahrgängen 5 und 6“ und bei der Vergabe von „Stunden zur Integrationshilfe“ (IH) keine Berücksichtigung, da er als Teil des Faches Deutsch betrachtet wird.

Kurskonzept ohne Fachanbindung

- **Beispiel 1: Gesamtschule**
- 6-zügig, ca. 1100 Schülerinnen und Schüler
- ca. 55% Migranten
- Erweiterung des Fächerkanons der Schule um das Fach „Sprache“ (Zeugnis) in Jg. 5 und 6
- Aufteilung jeder Klasse in drei Gruppen:
 - Förder-Gruppe (deutschsprachig, für Kinder mit altersgemäßer bis überdurchschnittlicher Sprachkompetenz)
 - Förder-Gruppe (deutschsprachig, für Kinder mit deutlichen Defiziten in der deutschen Muttersprache)
 - DaZ-Gruppe
- wöchentlich zweistündig für alle Fördergruppen einer Klasse parallel im Klassenplan
- Erteilung durch alle Lehrer (DaZ bevorzugt Fremdsprachenlehrer)
- Kollegen erarbeiten Curriculum und Material
 - Curriculum soll zukünftig ganzheitlicher gestaltet werden und sich stärker an der Fremdsprachendidaktik und dem natürlichen Spracherwerb orientieren. (Hören-Sprechen-Lesen-Schreiben)
- Zurzeit gültiges Curriculum mit folgenden Schwerpunkten am Beispiel des 5. Jahrgangs⁷:
 - Wie entsteht Sprache? Wie ist die deutsche Sprache aufgebaut?
 - Entwicklung von Sprache, Wortarten (Nomen, Verb, Adjektiv, Präposition, Pronomen)
 - Fallbildung der Nomen
 - Zeitenbildung
 - Steigerung der Adjektive
 - Präposition und Objekt
 - Fallbildung bei Personalpronomen,
 - Possessivpronomen

⁷ Rechtschreibförderung findet für alle Kinder nach *Sommer-Stumpenhorst* „Rechtschreibwerkstatt“ im Deutschunterricht statt.

Schuleigene Organisationsmodelle zur Sprachförderung - zusammengestellt durch die Steuergruppe „Sprache“ der BR Arnsberg

- Lesetraining
 - Lesekompetenz/Umgang mit Texten; verbindliches Material: **Lese-Lern-Maschine 5/6, Cornelsen**
 - individualisiertes Lesetraining im **Sprachlabor**
- Methodentraining
 - Arbeitstechniken/Umgang mit Texten
 - Lesen, erfassen und bearbeiten von Arbeitsaufträgen/Aufgabenstellungen
 - Schlüsselbegriffe suchen
 - Arbeit mit dem Wörterbuch
 - Arbeit mit einem zweisprachigen Wörterbuch (DaZ)
 - Anlegen eines Vokabelheftes (DaZ)
 - schriftliches Formulieren von Lösungswegen
- Feedback
 - Kurztests zur Notenfindung

Beispiel 2: Gesamtschule

- 6-zügig, ca. 1150 Schülerinnen und Schüler
- ca. 40 % Kinder mit Migrationshintergrund, Mehrzahl türkischer Herkunft, eine starke Minderheit ist marokkanischer Herkunft
- Jahrgang 5/6: **Erweiterung des Fächerkanons um das Fach „Sprache“ (2-stündig) und das Fach „Leselust“ (1-stündig)**

Fach „Sprache“

Aufteilung jeder Klasse in drei Gruppen

- **Fördergruppe (deutschsprachig)**
- **Fördergruppe (deutschsprachig)**
- **DaZ-Gruppe**
- **Fördergruppe DaM⁸ - Inhalte:**
 - Lesetechnik
 - Textverständnis
 - Hörverständnis
 - Texte überarbeiten
 - Kreatives Schreiben
 - Szenisches Spiel
- **Fördergruppe DaM – Inhalte**
 - Arbeit nach dem Konzept von *Hilburg Aufrecht „Lese- und Rechtschreibschwächen“⁹*
 - *Pädagogisch-Therapeutisches Unterrichtskonzept*
- **DaZ - Inhalte:**
 - **Arbeit mit „Das Deutschmobil“ Band 2 (Klett)**

⁸ DaM: Deutsch als Muttersprache

⁹ Der Bereich der Rechtschreibförderung findet bei der Vergabe von Stunden zur „Sprachförderung in den Jahrgängen 5 und 6“ und bei der Vergabe von Stunden zur „Integrationshilfe (IH)“ keine Berücksichtigung, da er als Teil des Faches Deutsch betrachtet wird.

Schuleigene Organisationsmodelle zur Sprachförderung - zusammengestellt durch die *Steuergruppe „Sprache“ der BR Arnsberg*

Fach Leselust

- Intensive Leseförderung in Kombination mit dem Einsatz des Online-Programms Antolin
- Begleitung durch Deutschlehrer und Eltern (Lesepaten)
- Feedback:
 - DaZ - Kurztests – Rückmeldung über Lernfortschritte
 - Zusatzbescheinigung zum Zeugnis (Teilnahme, Teilnahme mit Erfolg, Teilnahme mit gutem Erfolg)
 - Zusatzbescheinigung „Leselust“ (Rückmeldung über Leseleistung)
- Weitere Merkmale:
 - Erteilung durch SprachförderlehrerInnen
 - Kollegen erarbeiten Material und Curriculum

Mischmodelle

- **Beispiel 1: Gesamtschule**
- 8-zügig, ca. 1350 Schülerinnen und Schüler
- ca. 80% Migranten, mehr als 20 Nationalitäten
- Förderung von zwei Stunden wöchentlich in der Fördergruppe einer Klasse, Anbindung an das Fach Deutsch: Wortschatzarbeit, Leseförderung, Grammatik, Vertiefung des Unterrichtsstoffes
- zusätzlich: Projekt „Pro-DaZ“, dabei keine Anbindung an ein Fach oder Thema im DaZ-Kurs
- **Projekt „Pro-DaZ“**
 - Material: BR Münster „Pro-DaZ“
 - je Projekt drei bis vier Unterrichtsvormittage, drei Projekte pro Schuljahr
 - Organisation: Lehrerinnen und Lehrer an diesem Tag im Plan freigeblockt, dafür „Abarbeiten“ der Stunden in den Projektblöcken
 - zusätzlich in höheren Jahrgängen Förderung in den Fachsprachen durch Erstellung von Material und Koordination von Unterricht
 - Beispiel Curriculum:
 - Projekte im 5. Schuljahr:
 - Zootiere
 - Einführung Wortarten
 - Artikeltraining, Pluralendungen
 - Konjugation Präsens (3. Ps. Sg. u. Pl.)
 - Feste feiern/Hexen
 - Artikeltraining
 - Satzbaumuster
 - Konjugation Präsens (1. u. 2. Ps. Sg.)
 - Bildung von Komposita
 - Märchen: Kalif Storch
 - Akkusativtraining
 - Präteritum (regelm./unregelm. Verben; 3. Ps. Sg. u. Pl.)

Schuleigene Organisationsmodelle zur Sprachförderung - zusammengestellt durch die *Steuergruppe „Sprache“ der BR Arnsberg*

- Feedback
 - Bemerkung auf dem Zeugnis über die Teilnahme an der Sprachförderung
 - Qualität der Beteiligung geht mit in die Fachnote Deutsch ein

- **Beispiel 2: Gesamtschule**
- 7-zügig, ca. 1400 Schülerinnen und Schüler
- ca. 50% Migranten
- Deutsch um zwei Stunden verstärkt

1. Extra-Deutsch

- zielt auf SchülerInnen, die sprachlich gefordert werden müssen, auf SchülerInnen deutscher Herkunft aus spracharmer Umgebung und auf SchülerInnen mit sprachlichen Defiziten aufgrund eines Migrationshintergrundes
- Erweiterung des Angebotes der Schule um die Fördermaßnahme „Extra-Deutsch“
- Aufteilung jeder Klasse in zwei Anforderungsniveaus; Testung des 5. Jahrgangs nach HST im Bereich Lesekompetenz:
 - Förder-Gruppe (für Kinder mit altersgemäßer bis überdurchschnittlicher Lesekompetenz)
 - Förder-Gruppe (für Kinder mit Defiziten in der Lesekompetenz)
- wöchentlich einstündig für beide Fördergruppen einer Klasse parallel im Klassenplan
- Erteilung durch DeutschlehrerInnen
- FK Deutsch legt für Jahrgang 5/6 Curriculum und Material verbindlich fest:
 - Förderung der Lesekompetenz
 - Wortschatztraining
- Material: Lese-Lern-Maschine 5/6 (Cornelsen)
Arbeitstechniken D1, (Klett)
Texte lesen, Texte verstehen (Westermann)

2. Zertifikatskurse Lesen und Schreiben

- Zur Stützung der Sprachförderung:
 - in Jg.5 Zertifikatskurs „Lesen“;
 - in Jg.6 Zertifikatskurs „Schreiben“

Im Sinne der Nachhaltigkeit sollen Curriculum und Material **zukünftig** auch für alle weiteren Jahrgänge verbindlich gemacht werden.

Schuleigene Organisationsmodelle zur Sprachförderung - zusammengestellt durch die Steuergruppe „Sprache“ der BR Arnsberg

Deutsch-Basis (DaZ)

- zielt auf SchülerInnen mit Migrationshintergrund mit deutlichen Defiziten im Spracherwerb in der Zweitsprache Deutsch
- keine Anbindung an ein Fach
- Erteilung durch Deutsch- und FremdsprachenlehrerInnen
- zwei Stunden wöchentlich Grundförderung nach den Prinzipien des DaZ-Unterrichts.

Konzeptbegleitende Maßnahmen

- Leseförderkonzept für Jg. 5 verbindlich; dient der Stützung des Sprachförderkonzeptes und soll jahrgangsspezifisch fortgeführt werden, dabei enge Zusammenarbeit mit der Bücherei.
- Werkstatt Kooperative Lernformen: kooperative Lernformen stützen den Sprachförderunterricht und tragen zur Effizienz bei.
- Kompetenzkurs Sprache: zielt auf SchülerInnen, die die Sekundarstufe II anstreben (zweistündig, Randstunden).

Evaluation

- Basisdaten zur Evaluation werden zu Beginn des Schuljahres 05/06 im Bereich erfasst:
 - Noten
 - Zuweisungen zu Förderschulen
 - Kurszuweisungen
 - Schulabschlüsse
 - Übergänge zur Sekundarstufe II
- Feedback
 - Leistungen in der Deutschförderung gehen derzeit in die Deutschnote ein.
 - Bemerkung/Note auf dem Zeugnis wird angestrebt.

Aber für alle Schulen gilt:

Über das Kurskonzept hinaus...

- kann DaZ- und DaM- Förderung nicht nur in den „Förderbereich“ verlegt werden;
- ist eine Sensibilisierung von Kollegen und Kolleginnen aller Fächer für die DaZ- und DaM Problematik notwendig;
- bringt nur eine konsequente Koordinierung der Förderung über alle Fächer hinweg Erfolg;
- wird eine Fortsetzung sprachfördernder Maßnahmen mit Eintritt in die Sekundarstufe II notwendig.
- sollte ein Förderkonzept nach Maß für jede Schule entwickelt werden orientiert an
 - Bedarf
 - Ressourcen
 - organisatorischem Rahmen
 - vereinbarten Verbindlichkeiten

Grammatiken für den Unterricht und zum Selbststudium:

Wohl wissend, dass man um die richtige Wahl einer Grammatik lange und vortrefflich streiten kann, wissend auch, dass es unter den ca. 200 deutschsprachigen Grammatiken auch immer noch bessere gibt, schlägt die Steuergruppe „Sprache“ aus unten genannten Gründen folgende Grammatiken für den Gebrauch von SchülerInnen und LehrerInnen vor:

Tietz, Heike: Basisgrammatik – Deutsch plus. 2. Aufl. Cornelsen Verlag, 2006.

Diese Grammatik ist nicht nur übersichtlich und kindgerecht aufgebaut, d.h. farblich gestaltet und knapp, aber alles Wesentliche abdeckend, sie nimmt Rücksicht darauf, dass nicht alle Kinder beim Übergang in die Sekundarstufe I die lateinischen Fachbegriffe kennen, sie erklärt kurz an einem Beispiel die Bedeutung von Sprache, verdeutlicht, warum lateinische Bezeichnungen wichtig sind und ordnet die Wörter anschaulich den Wortarten zu.

Ausgehend vom Verb als der wichtigsten Wortart werden die unterschiedlichen Wortarten eingeführt und ihre Erscheinungsformen mit zahlreichen verdeutlicht.

Bevor eine Einführung der Satzglieder erfolgt, wird erklärt, was ein Satz ist und warum man letztendlich nur sinnvoll kommunizieren kann, wenn man in Sätzen spricht und schreibt.

Besonders für Kinder mit Migrationshintergrund sind die Kapitel zu Wortbildung und Wortfamilien geeignet.

Die gleichzeitige Einbindung der englischen Elementargrammatik kann nur positiv sein, zumal sich daraus genügend Anlässe ergeben auch die grammatischen Strukturen anderer Sprachen in Augenschein zu nehmen.

Diese Grammatik ist gleichermaßen lesbar und verständlich für all die KollegInnen, die im Fachunterricht immer wieder in Erklärungsnot geraten und aus Sorge, die grammatischen Strukturen nicht richtig darstellen zu können, ganz auf Hilfen zur Sprech- und Schreibförderung verzichten.

Roche, Jörg; Webber, Mark: Mini Grammatik. Deutsch als Fremdsprache. Klett Verlag, 1997.

Diese Kurzgrammatik ist weniger für die Schülerhand gedacht, weil sie grammatische Grundkenntnisse voraussetzt und in ihren Erklärungen sprachlich anspruchsvoll ist. Darüber hinaus ist das Layout für Schüler recht unattraktiv. Der fortgeschrittene Lerner, der sich bewusst mit der deutschen Sprache auseinandersetzt, findet allerdings alle wichtigen Informationen zur deutschen Grammatik und Hinweise zu den Stolpersteinen, die diese Sprache reichlich bietet. Besonders hilfreich sowohl für den Deutschlernenden als auch für LehrerInnen ist nicht nur die Liste der unregelmäßigen Verben, sondern auch die Angaben zu Verben mit festen Präpositionen und die Liste der reflexiven Verben.

Literatur:

• *Spracherwerb/Gehirnforschung*

- Singer, Wolf: "Früh übt sich..." Zur Neurobiologie des Lernens. In: Mantel, Gerhard (Hg.): Ungenutzte Potentiale. Wege zu konstruktivem Üben, Mainz: Schott 1998. S. 43-53.
- Singer, Wolf: Was kann ein Mensch wann lernen? Ergebnisse aus der Hirnforschung. In: TPS - Evangelische Zeitschrift für die Arbeit mit Kindern, Theorie und Praxis der Sozialpädagogik - Sammelband Kinder - Lernen - Bildung, Seelze/Velber: Kallmeyer 2002. S. 4-9.
- Spitzer, Manfred: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Heidelberg, Berlin: Spektrum Akademischer Verlag 2002.
- Pinker, Steven: The Language Instinct: The New Science of Language and Mind. Penguin 1995.
- Pinker, Steven: How the Mind Works. Penguin 1999.
- Pinker, Steven: Word and Rules. The Ingredients of Language. Phoenix mass market 2000.

• *Deutsch als Zweitsprache*

- H. Rösch (Hg.), Unterrichtspraxis Grundschule. Deutsch als Zweitsprache – Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen zur Sprachförderung. Braunschweig: Schroedel Verlag 2003.
- H. Rösch (Hg.), Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe I - Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen. Braunschweig: Schroedel Verlag 2005.
- Häussermann, Ulrich; Piepho, Hans-Eberhard, Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache: Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie. München: iudicium 1996.
- Leisen, Josef (Hrsg.), Methoden-Handbuch deutschsprachiger Fachunterricht. Bonn: Varus Verlag 1999.

• *Wörterbücher*

- Deutsch als Fremdsprache. Standardwörterbuch – Das Wörterbuch für alle, die Deutsch als Fremdsprache lernen. Mannheim: Duden 2002
- Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. München: Langenscheidt 2006

• *Andersschreiber*

- Balhorn, Heiko; Brügelmann, Hans (Hrsg.), Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen aus der Forschung. Lengwil: Libelle Verlag 1995
- Naegele, Ingrid; Valtin, Renate (Hrsg.), LRS in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. B2: Schulische Förderung und außerschulische Therapien. Weinheim: Beltz Verlag 2000
- Sommer-Stumpenhorst, Norbert, Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten: vorbeugen und überwinden. Berlin: Cornelsen Scriptor³1993

• *Übungsmaterial*

- Lernbuch: Lesen. Seelze: Friedrich Verlag 2004 (plus CD)
- Lese-Lernmaschine, neue Rechtschreibung, 5/6 (7-9). Berlin: Cornelsen 2004 (2000)

• *Sonstiges*

- Manz, Hans, Die Welt der Wörter. Sprachbuch für Kinder und Neugierige. Weinheim: Beltz-Verlag⁴1996
- Krüss, James, Die Wipp-Wapp-Häuser. Aus: Mein Urgroßvater und ich. Hamburg: Oetinger 2000 (1956)
- Janßen, U, Steuernagel U.: Die Kinder-Uni. Forscher erklären die Rätsel der Welt. München: DVA¹¹2004
- Die schönsten Griechischen Sagen. Neu erzählt von Dimitar Inkiow. Hamburg: Ellermann 2005. Besonders gut als Audio CDs – IGEL Records.
- Brüning, Ludger; Saum, Tobias: Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung. Essen: NDS 2006

"typographische mitteilungen", zeitschrift des
bildungsverbandes der deutschen buchdrucker,
berlin, 26. jahrgang, august 1929, Seite 186:

*"die rechtschreibung ist eine förmliche geistige folter für die
jugend, eine folter wie die übermäßige arbeitszeit, für deren
herabsetzung die besten menschen jahrzehntlang gekämpft und
gehitten haben.*

*deutsche rechtschreibung, das ist noch der unverfälschte geist
des militarismus, das ist noch dressur zum gottbegnadeten
untertanenverstand und kadavergehorsam, das ist noch die alte
deutsche, autoritäre erziehung in reinkultur.*

*die deutsche rechtschreibung ist ein hohn auf die demokratische
erziehung.*

*dieser unfug, den wir immer noch dulden, ist die brutale
rechtschreibung des klassenstaates."*

Ein Richtigschreiber weiß
nicht, wie das ist, ein
Andersschreiber zu sein!

Kristof Mehlich (12 Jahre)

Früher hat Grass an der
deutschen Einigung, noch früher
Walser am Vietnamkrieg gelitten.
Heute, und das zwei Jahre zu
spät, leiden sie an der
Rechtschreibreform."

Nina Grunenberg

"Die Rechtschreibung ist der Geheimcode, mit dem
sich die gebildete Elite vom Proletariat abgrenzt."

Felix Holderied

„Der eine hat eine falsche
Rechtschreibung und der andere eine
rechte Falschschreibung."

Georg Christoph Lichtenberg
Philosoph (1742-1799)

Aspekte der DaZ/DaM-Förderung nach Mitteilungsbereichen

(Auszug aus Heidi Rösch (Hg.), Deutsch als Zweitsprache, Sprachförderung in der Sekundarstufe I. Braunschweig: Schroedel 2005, S. 32-34)

<i>Mitteilungsbereiche</i>	Das Konzept der Mitteilungsbereiche ¹⁰ verfolgt das Ziel, mit den Lernenden die sprachliche Mittel zu erarbeiten, die notwendig sind, um die Kluft zwischen Mitteilungsbedürfnis und Mitteilungsvermögen in der Zweitsprache zu schließen. Im Vordergrund steht also nicht eine bestimmte Situation (z.B. die Organisation eines Schulfestes) oder ein Thema (z.B. das Klima), sondern das Mitteilungsbedürfnis der Lernenden, das in folgende Mitteilungsbereiche gefasst wird:	<i>Ortsangaben</i>	➤ Ortsangaben machen zielt darauf, Angaben über die Position, Herkunft bzw. Richtung von Personen, Dingen, Handlungen, Geschehnissen zu benennen. Grammatisch geht es dabei um lokale Präpositionen (v.a. Wechselpräpositionen) und Verben (v.a. Richtungs- und Positionsverben).
<i>Identifizieren</i>	➤ Identifizieren meint, Menschen und Dinge so zu benennen, dass sie eindeutig unterscheidbar sind. Realisiert werden kann dies durch Wortschatzarbeit (Nomen, Adjektive und ihre Deklination), aber auch das Üben von Lokal- Temporal- und Relativsätzen. Denkbar ist auch die Unterscheidung zwischen Jungen und Mädchen (im Bereich von Nomen und Pronomen), zwischen Einzelnen und Vielen (Singular und Plural), zwischen Mein und Dein (Possessivpronomen, gehören ...)	<i>Zeitangaben</i>	➤ Zeitangaben machen zielt auf die Benennung zeitlicher Zusammenhänge, das Ausdrücken von Vergangenem und Zukünftigem. Zur Anwendung kommen Zeitangaben (Wochentage, Monate, Tageszeiten etc.), Zeitadverbien, Präpositionen (<i>nach</i> , <i>seit</i> etc.), Konjunktionen (<i>nachdem</i> , <i>seitdem</i> , <i>als</i> etc.) und natürlich die Zeitformen der Verben (die DaZ-Lernenden häufig Schwierigkeiten machen).
<i>Qualifizieren</i>	➤ Qualifizieren meint, Handlungen, Geschehnisse, Zustände sprachlich zu bestimmen; Menschen, Dinge, Sachverhalte zu charakterisieren, zu bewerten und zu vergleichen. Realisiert werden kann dies durch das Üben von Adjektiven, Adverbien, der Komparation, aber auch von Relativsätzen. In diesem Zusammenhang bietet sich auch die Beschäftigung mit Berufen an, gesellschaftlichen Rollen, ggf. ethnischen Gruppen in Schule und Gesellschaft.	<i>Begründen</i>	➤ Begründen: Die sprachlichen Mittel sind hier sehr vielfältig; besonders zu erwähnen sind die Adverbien <i>darum</i> , <i>deswegen</i> , <i>deshalb</i> , <i>nämlich</i> , die Konjunktionen <i>denn</i> , <i>da/weil</i> und Wendungen wie <i>aus Spaß</i> , <i>aus Wut</i> , <i>weil ich halt Lust hatte</i> , <i>wegen gestern</i> , <i>wegen meines Bruders</i> etc.
<i>Quantifizieren</i>	➤ Quantifizieren meint, Größen, Mengen, Gewichte, Preise, Altersangaben etc. und fordert zum Umgang mit Relationen (der Komparation) auf.	<i>Zwecke/Absichten</i>	➤ Zwecke/Ziele/Absichten ausdrücken ist schwer abzugrenzen von Begründungen; besondere sprachliche Mittel sind die Konjunktionen <i>damit</i> und <i>dass</i> , Infinitivkonstruktionen, Adverbien wie <i>dafür</i> , <i>deswegen</i> , <i>dazu</i> und präpositionale Angaben wie <i>warten auf</i> , <i>denken an</i> , <i>etwas tun für</i> etc.
		<i>Nachfragen</i>	➤ Nachfragen: Die sprachlichen Mittel konzentrieren sich auf W-Fragen (verschiedene Fragepronomen, Unterscheidung zwischen Fragen nach Dingen und Personen - <i>womit/mit wem</i>) und auf durch Inversion gebildete Fragen (<i>Hast du die Aufgabe verstanden?</i>). Darüber hinaus werden mündliche Äußerungen häufig durch Intonation oder den situativen Kontext als Fragen markiert.

¹⁰ Das Konzept wurde von Hans Barkowski, Ulrike Harnisch und Sigrid Kumm (vgl. 1980, S. 111-113) für den Deutschunterricht mit Erwachsenen entwickelt und von Annette Müller und Heidi Rösch (vgl. 1985, S. 54-56) für die Sprachförderung mit DaZ-SchülerInnen im Vorschulalter adaptiert.

Aspekte der DaZ/DaM-Förderung nach Mitteilungsbereichen

(Auszug aus Heidi Rösch (Hg.), Deutsch als Zweitsprache, Sprachförderung in der Sekundarstufe I. Braunschweig: Schroedel 2005, S. 32-34)

Bedingungen

- Bedingungen/Voraussetzungen/Abläufe benennen meint die Versprachlichung von wenn-dann-Beziehungen sowie Abläufe von Handlungen, Geschehnissen, Sachverhalten usw., die sich bedingen oder in einem zeitlichen oder sachlichen Zusammenhang stehen. Relevante Sprachmittel sind die Konjunktionen *wenn, falls, entweder - oder, sowohl ... als auch*, aber auch Wendungen wie *vorausgesetzt, dass ...* oder Präpositionalangaben wie bei *schönem Wetter*.

Zwänge Abhängigkeiten Befehle

- Zwänge, Abhängigkeiten, Notwendigkeiten, Ge-/Verbote, Befehle sind eng verbunden mit dem letztgenannten Mitteilungsbereich; allerdings werden hier zusätzlich andere Sprachmittel relevant: die Bedeutung und Verwendung von Modalverben (v.a. *müssen, sollen, dürfen* und die Verneinung), *sein/haben + zu + Infinitiv* (*der Text ist abzuschreiben/du hast Hausaufgaben zu machen*), Imperativformen, indirekte Aufforderung (*du bist laut*) und Wendungen wie *es ist nötig, dass ...*, *Schluss jetzt!*, *das muss sein*, Verbotsschilder (*Betreten verboten, für jugendliche unter 16 Jahren nicht geeignet etc.*) und Sätze wie *So, jetzt schreibt ihr das ab!*, *beeilt euch doch, wir sprechen jetzt noch über ein Problem etc.*

Wille/Wunsch/Hoffnung

- Wille, Wunsch, Hoffnung, Traum, gedankliches Planspiel: Hierbei geht es um die Versprachlichung von Bildern und Vorstellungen, gedachter Bedürfnisse und gewollter Wirklichkeiten. Die Sprachmittel, die diese Art von Realitätsbezug erkennen lassen, sind *wollen, möchten, (sich) wünschen (dass), träumen (dass), hoffen (dass), sich sehnen nach* etc., aber auch Adverbien wie *vielleicht, hoffentlich* und der Irrealis (*Wären wir doch schon da!*) oder der Potenzialis (*Wir könnten doch jetzt schwimmen gehen*), häufig in Kombination mit Wenn-Sätzen (*Wenn ich volljährig wäre, würde ich ...*)

Zitieren

- Sprache und Gedachtes zitieren kann in direkter und indirekter Form erfolgen. Neben Zitaten geht es um die wörtliche oder sinngemäße Wiedergabe von Gehörtem, Gelesenem, Erlebtem usw. Dazu bedarf es mit *dass* eingeleiteter Gliedsätze, aber auch präpositionaler Angaben (*nach seiner Meinung*), indirekter Fragesätze und Relativsätze (*er hat mir gesagt, wann er kommt*) sowie Verben und Wendungen des Zitierens: *ich habe gehört, sie hat erzählt, er meint* etc.

Übungsideen¹¹

Einleitung	98
1. Grammatik	100
1.1. Wortschatz und Wortbildung	100
1.1.1. <i>Das schafft ihr allein!</i> - Übung zur Wortschatzfestigung (Klasse 9/10)	103
1.1.2. <i>Wortbildung reflektieren</i> - Übung zur Kompositabildung (Klasse 7-10), KV 1	103
1.1.3. <i>Ich weiß, was hier nicht hingehört!</i> - Übung zu Wortbedeutungen (Klasse 5-10)	104
1.1.4. <i>Fernsehen und andere Unterhaltung</i> - Übung zur Nominalisierung (Klasse 7-10), KV z	104
1.1.5. <i>Spielregeln für den Arbeitskampf</i> – Übung zur Vernetzung des Fachwortschatzes (Klasse 9/10)	105
1.2. Verben	106
1.2.1. <i>„Jandeln für Ausländer“</i> - Aktivität zur Konjugation (Klasse 5/6)	107
1.2.2. <i>Für Verben werben</i> - Übung zu unregelmäßigen Verben (Klasse 5/6)	108
1.2.3. <i>Zeiten beherrschen</i> - Würfelspiel zu den Zeitformen (Klasse 7/8), KV 3a-c	109
1.2.4. <i>Nachdenken, überlegen, reflektieren</i> - Aktivität zu trennbaren und nicht-trennbaren Verben (Klasse 7/8)	110
1.2.5. <i>Der/die Handelnde bleibt unbenannt</i> - Übung zu Aktiv und Passiv (Klasse 7/8)	111
1.2.6. <i>Karl der Große</i> - Übung zum Passiv (Klasse 7/8)	112
1.2.7. <i>Was muss erledigt werden?</i> - Übung zur Verwendung des Passiv (Klasse 9/10)	113
1.3. Deklination	114
1.3.1. <i>Wir erstellen die Deklinationstabelle</i> - Aufgaben zur Deklination (Klasse 5-7), KV 4	115
1.3.2. <i>Ich sehe was, das du nicht siehst!</i> - Aktivität zum Akkusativ (Klasse 5-7)	119
1.3.3. <i>Wer sieht wie aus?</i> - Übung zur Adjektivdeklination (Klasse 7), KV 5	119
1.3.4. <i>Was ziehst du gerne an?</i> - Aktivität zur Adjektivdeklination (Klasse 6-8)	120
1.3.5. <i>Wer schenkt was?</i> - Aktivität zu Dativ- und Akkusativergänzungen (Klasse 6-8)	121
1.3.6. <i>Gegenstände und ihre Besitzer</i> - Übung zur Verwendung des Genitivobjekts (Klasse 5-8)	121
1.4. Präpositionen	122
1.4.1. <i>„In der Schule“ oder „in die Schule“?</i> – Übung zu Präpositionen im Satz (Klasse 6/7), KV 6	123
1.4.2. <i>Wohin fährst du in den Ferien?</i> - Aktivität zu lokalen Präpositionen (Klasse 5-7)	124
1.4.3. <i>Wo ist was?</i> - Aufgabe zur Verwendung von lokalen Präpositionen (Klasse 5/6)	125
1.4.4. <i>„Mit Hilfe von“ Präpositionen Texte besser verstehen</i> – Übung von Präpositionen der Schriftsprache (Klasse 7/8)	126

¹¹ Heidi Rösch (Hg.), Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in der Sekundarstufe I. Braunschweig: Schroedel Verlag 2005, S. 95-97

1.5. Satzbau	127
1.5.1. <i>Das Verb ist der Chef im Satz -</i> Übung zur Verbstellung im Aussagesatz (Klasse 5/6), KV 7	130
1.5.2. <i>Ich habe Durst - habe ich Durst?</i> - Übung zu Satzarten (Klasse 5/6), KV 8	130
1.5.3. <i>Wo ist das Verb?</i> - Übung zur Identifikation des Verbs (Klasse 5/6)	131
1.5.4. <i>Sätze werden interessanter-</i> Aktivität zu adverbialen Bestimmungen (Klasse 5/6)	132
1.5.5. <i>Abläufe organisieren</i> - Übung zur Akkusativergänzung (Klasse 5/6)	133
1.5.6. <i>Wem gehört was?</i> - Übung zur Dativergänzung (Klasse 5/6)	133
1.5.7. <i>Familienbande</i> - Aufgabe zu Sätzen mit Akkusativ- und Dativergänzungen (Klasse 5/6)	134
1.5.8. <i>Sie singt, er spielt Trompete</i> - Übung zu Satzreihen (Klasse 6/7), KV 9	134
1.5.9. <i>Antworten gefragt</i> - Übung zu Satzgefügen (Klasse 7/8), KV 10	135
1.5.10. <i>Ein Kunde, der stöbert, kauft nicht</i> - Aufgabe zu Relativsätzen (Klasse 7/8), KV 11	136
1.6. Prowörter	137
1.6.1. <i>Wer ist er, sie oder es?</i> - Übung zur Verwendung von Pronomen (Klasse 5-7)	138
1.6.2. <i>Welches Wort gehört wohin?</i> – Aufgabe zu verschiedenartigen Prowörtern (Klasse 6)	139
1.6.3. <i>Textvernetzung-</i> Aufgabe zu Prowörtern in komplexen Texten (Klasse 6-8), KV 12	140
1.7. Mehrsprachigkeit einbeziehen	141
1.7.1. <i>W-Fragen im Vergleich: Deutsch - Türkisch - Arabisch - Russisch</i>	141
1.7.2. <i>Hier und da und dort im Deutschen, im Türkischen und im Russischen</i>	143
1.7.3. <i>Zusammengesetzte Nomen: Deutsch - Türkisch - Russisch</i>	144
1.7.4. <i>Deutsche, türkische, arabische und russische Verwandtschaft,</i>	145
1.7.5. <i>Genus im Türkischen, Persischen, Arabischen und Russischen</i>	146
1.7.6. <i>Singular, Dual und Plural im Deutschen, Arabischen, Türkischen und Russischen</i>	147
2 Sprachlich interagieren	148
2.1. Lerntechniken	148
2.1.1. <i>Wörter suchen ohne zu fluchen!</i> – Übungen zum Gebrauch des Wörterbuchs (Klasse 5-7)	148
2.1.2. <i>Sprach-Bingo</i> - Übung zum Hörverstehen (Klasse 7), KV 13	149
2.1.2. <i>So machst du dir Notizen!</i> - Übung zum Verfassen eines Textes (Klasse 7/8)	151
2.1.3. <i>Stopp! Ich habe es nicht verstanden</i> - Übung zum Nachfragen im 'schnellen Diktat' (Klasse 5,7);	152
2.1.4. <i>Texte überarbeiten!</i> - Übung zur selbstständigen Korrektur (Klasse 6/7), KV 14	153
2.1.5. <i>Texte knacken</i> - Aufgabe zur Entschlüsselung eines komplexen Fachtextes (Klasse 9/10), KV 15	154
2.2. Sprechen und (zu)hören	155

2.2.1. <i>Plapperschlange</i> - Aktivität zum gelenkten Sprechen (Klasse 5)	158
2.2.2. <i>Sprechblasen</i> - Aktivität zum sachorientierten Sprechen (Klasse 7/8)	159
2.2.3. <i>Freisprechschein</i> - Übung und Aktivität zum freien Vortrag (alle Klassen)	159
2.2.4. <i>Argumentationskette</i> - Aktivität zum dialogischen Sprechen (Klasse 9/10)	160
2.2.5. <i>Diskussionszirkel</i> - Aufgabe und Aktivität zum dialogischen Sprechen (Klasse 10)	160
2.3. Lesen: Sachtexte und Literatur	161
2.3.1. <i>Textvermessung: Das Zeilometer</i> -Aktivität zum detaillierten Lesen (Klasse 5/6)	163
2.3.2. <i>Experten gefragt</i> - Übung zum selektiven Lesen (alle Klassen)	163
2.3.3. <i>Hauptsache wichtig</i> - Aufgabe zum sortierenden Lesen (Klasse 7/8)	166
2.3.4. <i>Kino im Kopf</i> - Aktivität zum globalen Lesen (alle Klassen)	166
2.4. Schreiben: Texte entwerfen und verfassen	167
2.4.1. <i>Autorenkollektiv</i> –	
<i>Übung zum gemeinsamen Schreiben zu Bildimpulsen</i> (Klasse 5/6), KV 16	170
2.4.2. <i>Sichtwechsel</i> –	
<i>Übungen zum Schreiben mit literarischen Textvorlagen</i> (alle Klassen)	170
2.4.3. <i>Gedankenflug</i> - Aufgaben zum kreativen Schreiben (Klasse 7-10), KV 17	171
2.4.4. <i>Stilblüten</i> –	
<i>Übungen zum Schreiben von formalisierten Briefen</i> (Klasse 9/10), KV 18	172
2.4.5. <i>Gedankenschritte</i> - Übungen zur Textplanung und Gliederung (Klasse 9/10)	172
2.5. Richtig schreiben	173
2.5.1. <i>Verb oder Nomen?</i> - Übung zu Nomen und Verben (Klasse 5)	174
2.5.2. <i>Wer findet die meisten Ableitungen?</i> - Aufgabe zu Wörterfamilien (ab Klasse 5)	175
2.5.3. <i>Wörtertschlangen</i> - <i>Schlangenwörter</i> -	
Aufgabe zur Segmentierung auf der Wort- und Satzebene (ab Klasse 5)	175
2.5.4. <i>Generatives Schreiben</i> - Training für schriftsprachliche Richtigkeit (ab Klasse 5), KV 19	176
3. DaZ im Fachunterricht	179
3.1. Deutsch und Fremdsprachen	179
3.1.1. <i>„die dienen ihnen“</i> - Aktivität zur Verbrektion und zu Proformen (Klasse 9/10)	180
3.1.2. <i>„Herzflattern“</i> - Aufgabe zu Sprechbildern (Klasse 8)	181
3.1.3. <i>'Die Zeit für ein Verbrechen'</i> - Übung zum Gebrauch des Präteritums (Klasse 8), KV 20	183
3.2. Geschichte und Sozialwissenschaften	184
3.2.1. <i>Autos</i> - Aktivität zum Aufbaueiner Leseerwartung (Klasse 9/10), KV 21	185
3.2.2. <i>Was steckt dahinter?</i> - Übung zur Versprachlichung von Grafiken (Klasse 7-10)	186
3.2.3. <i>Der Hexenhammer</i> -	
Aufgabe zur Arbeit mit historischen Quellentexten (Klasse 7/8)', KV 22	187
3.2.4. <i>Fassen wir also zusammen!</i> -	

Anlage 3

Übung zum Schreiben von Zusammenfassungen (Klasse 7-10)	188
3.3. Mathematik und Naturwissenschaften	190
3.3.1. <i>Einer passt nicht!</i> - Übung zu synonymen Begriffen (Klasse 9/10), KV 3	191
3.3.2. <i>Sags noch einmal!</i> - Übung zur Begrifferschließung (Klasse 7/8)	192
3.3.3. <i>Wir halten zusammen</i> Übung zu Wortfeldern und Wortfamilien der Grundrechenarten (ab Klasse 5), KV 24	193
3.3.4. <i>Es kann nur einen geben!</i> - Übung zu zusammengesetzten Verben (Klasse 7/8), KV 25	194

„Wo führt die Elektronenleiter hin?“

Sie kennen das?

Man meint,

es lief alles prima,

doch dann kommt eine Zwischenfrage.

Man stutzt,

kann das denn wirklich sein?

„Wo führt die Elektronenleiter hin?“

Man schwankt,

belustigt oder fassungslos.

Man kann nicht glauben, was man hörte.

Und fragt

selbstzweifelnd fast schon sich:

„Hab ich denn nichts und niemanden erreicht?“

Schon ist die Welle losgetreten:

*„ . . . **der** Elektronenleiter . . .*

*und nicht **die** . . .*

hat nichts gemein mit einer Leiter,

er leitet Elektronen weiter . . . ”

Katja Wortmann, 2006

Stolpersteine der deutschen Sprache und Hilfen zur kontrastiven Spracharbeit

Schwierigkeiten der deutschen Sprache¹²

Das deutsche Sprachsystem enthält viele Schwierigkeiten, die Kindern und Jugendlichen nicht deutscher Herkunftssprache täglich das Lernen schwer machen. Eine Auswahl dieser Besonderheiten der deutschen Sprache wird im Folgenden aufgelistet. Diese Auflistung soll Lehrpersonen

- Kriterien an die Hand geben, auftretende Verständigungsprobleme besser diagnostizieren zu können
- dafür zu sensibilisieren, was die Schülerinnen und Schüler anderer Muttersprachen leisten müssen, wenn sie sich die deutsche Sprache aneignen.

Lautliche Besonderheiten

Vokale

Für Vokale bietet die deutsche Sprache eine Reihe von Aussprache-Eigentümlichkeiten, die so in den Muttersprachen der Schülerinnen und Schüler anderer Herkunftssprachen nicht existieren:

- lang - kurz (*Riese- Risse*)
- geschlossen - offen (*Ofen - offen*)
- Unbekannt sind oft Umlaute wie ö (*mechte* statt *möchte*), ü (*ibermorgen* statt *üermorgen*).

Konsonanten

Viele Konsonantenverbindungen sind in den Herkunftssprachen unbekannt:

- Konsonantenhäufungen wie in *Marktplatz* oder *Herbstblätter*. Hier helfen sich die Schülerinnen und Schüler manchmal mit Sprossvokalen wie **Filim* statt *Film* oder **Scheperache* statt *Sprache*
- Besondere Konsonantenverbindungen: *schw - schm - pft - pfr- grkl* (Wortanfang), *ng - rz* (Wortende)
- Problem des Knacklautes in Komposita (kein Hinüberziehen des Endkonsonanten zum nächsten Anfangsvokal): *Arbeits-amt, Klassen-arbeit*
- Die Betonung bei Komposita enthält einen Hauptton (Stammsilbe) und einen Nebenton: *Hustenbonbons* wird verstanden als *husten Bonbons?*, *Fragenkataloge* als *fragen Kataloge?*

Grammatische Besonderheiten

Artikel

Viele Herkunftssprachen kennen keine Artikel (Türkisch, Russisch) oder ordnen Nomen/Substantive einem anderen Genus zu:

- *das Sonne (Serbokroatisch)
- *der Sonne (Spanisch und Italienisch)
- *die Satz (Griechisch)

Auswirkungen auf:

- Artikeldeklinaton
- Unterscheidung bestimmter und unbestimmter Artikel
- Formulierungen, wo im Deutschen Nomen ohne Artikel gebraucht werden: Treue schwören, Hilfe holen usw.

Adjektive

Bildung von verschiedenen Flexionsformen:

Die deutsche Adjektivdeklinaton ist vergleichsweise kompliziert: Je nach grammatischem Kontext ändert das Adjektiv die Endung; Beispiele: *der schöne Garten, ein schöner Garten, in einem schönen Garten, den schönen Garten*

Pluralbildung

Möglichkeiten der Pluralbildungen:

Nomen sollten mit Artikel und Pluralform gelernt werden. Keine Änderung: das *Fenster* - die *Fenster*

Umlaut: die *Mutter* - die *Mütter*

Endung - e: der *Brief* - die *Briefe*

Endung - en: der *Mensch* - die *Menschen*

Endung - er. das *Brett* - die *Bretter*

Endung - s: das *Auto* - die *Autos*

Endung - n: die *Waffel* - die *Waffeln*

Umlaut + Endung: das *Haus* - die *Häuser*

Sonderformen: der *Atlas* - die *Atlanten*, der *Kaktus* - die *Kakteen*,

Zwei Pluralformen mit unterschiedlicher Bedeutung: die *Bank* - die *Bänke* - die *Banken*

¹² Landesinstitut für Schule: Schreiberfolg ermöglichen. Handreichungen zur Förderung der Schreibkompetenz in der deutschen Sprache bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe I. Soest: 2002. S. 107 – 116.

Stolpersteine der deutschen Sprache und Hilfen zur kontrastiven Spracharbeit

Präpositionen

Schwer nachzuvollziehen ist, dass die Präpositionen *durch, für, ohne, um, gegen* den Akkusativ erfordern, *aus, bei, mit, nach, seit, von, zu* aber den Dativ.

Die Bildung von *am, im, zum* muss gesondert gelernt werden.

Personalpronomen und Possessivpronomen

Lautgleiche Formen haben unterschiedliche Bedeutungen:
Kommt ihr? Gehört ihr das? Ist das Ihr Haus? Ist das Ihr Haus?

Verbkammer

Zusammengesetzte Verben mit den Vorsilben z.B. *vor, an, ab, nach* usw. werden im Satz getrennt. *Er liest eine Geschichte vor. Sie lesen den Text ab.* Damit verbunden ist eine Bedeutungsänderung zum Ursprungsverb.

Der Unterschied von trennbaren und untrennbaren Verben: *Er entfernt den Fleck. Er fährt den Wagen vor.*

Verbstellung in Haupt- und Nebensatz

Während das Verb im Aussagesatz an zweiter Stelle steht, steht es im Nebensatz am Schluss. *Ich bleibe zu Hause, weil ich krank bin.*

Bildung der Inversion

Er geht in die Schule. aber: Morgens geht er in die Schule.

Lexikalische Besonderheiten

Kompositabildung

Nomen + Nomen – *Klassenraum*

Verb + Nomen – *Schwimmunterricht*

Adjektiv + Nomen – *Buntstift*

Das Bestimmungswort für den Artikel ist das zweite bzw. das letzte.

Nominalisierung

Verben – *das Singen*

Adjektive – *das Schöne*

Wortbildungen durch Vorsilben und Nachsilben

die Teilung, die Einsamkeit

Füllwörter

Doch, mal, denn, nur ...

Komm bitte mal her!

Komm doch bitte her!

Wie es Jan wohl geht?

Da liegt das Buch ja!

Wo bleibst du denn nur?

Syntaktische Besonderheiten

Perfektbildung und Plusquamperfektbildung

Sowohl der Gebrauch von Hilfsverben als auch die Unterscheidung von *haben* und *sein* (nach Verben der Bewegung) bereiten Probleme. Es entstehen Sätze wie: **Er ist Kaffee getrunken. *Sie hat Schule gegangen.*

Hier muss der ständige richtige Sprachgebrauch geübt werden, so dass sich ein Sprachgefühl für die richtige Form entwickelt.

Gebrauch des Passivs

Der Gebrauch des Passivs ist die größte Schwierigkeit für Kinder anderer Herkunftssprachen. Das Passiv wird mündlich kaum zur Kommunikation genutzt und verlangt bei der Textproduktion eine sorgfältige Unterscheidung von Vorgangs- und Zustandspassiv, also Gebrauch von *sein* oder *werden*. *Das Zimmer wird geputzt. (jetzt gerade) Das Zimmer ist geputzt. (also fertig)*

Formen wie *man* und *es*; Beispiel: *In China isst man mit Stäbchen* kann gedeutet werden als **In China wird man mit Stäbchen gegessen.*

Stellung des Verbs im Satz

Fehlerquellen auf Grund der Strukturunterschiede zu den Herkunftssprachen:

Inversion: **Jetzt ich bin in Deutschland. Jetzt bin ich in Deutschland* wird als Frage empfunden.

Verbkammer: **Ich bin angekommen gestern Abend.*

Haupt- und Nebensatz: **Wir sind in Deutschland, weil mein Vater arbeitet hier.* Dieser Satzstellung begegnet man allerdings auch zunehmend bei deutschen Sprechern.

Aufeinanderfolge von zwei konjugierten Verben: **Wenn ich in die Schule gehe, ich lerne Deutsch, statt: Wenn ich in die Schule gehe, lerne ich Deutsch.*

Stolpersteine der deutschen Sprache und Hilfen zur kontrastiven Spracharbeit

Besonderheiten ausgewählter Herkunftssprachen

Besonderheiten der russischen Sprache

Vokale (5 Paare)

- kein Unterschied lang – kurz, geschlossen – offen, betont und unbetont
- Umlaute ä, ö, ü nicht vorhanden.

Konsonanten

- keine Verdopplung
- kein –h-, Umschreibung mit –g-
- kein –h-Laut als Hauchlaut
- -x- graphemisch als –ks- realisiert
- Q-, q- realisiert als -kw-
- -ck- als –sk- gelesen
- kein Dehnungs –h-

Wortbildung

- wenige Wortzusammensetzungen
- keine trennbaren Verben

Artikel

- nicht vorhanden

Nomen/Substantiv

- Die Funktion der 4 Fälle entspricht weitgehend der im Deutschen;
- 3 Genera, Genus an der Endung erkennbar
- Kleinschreibung (Ausnahme Eigennamen)
- Pluraletantum z.T. abweichend **die Schere sind, +die Hose sind*

Adjektiv

- Adjektiv und Nomen/Substantiv stimmen in der Deklination überein.
- Verwechslungsgefahr von attributiven und prädikativen Gebrauch

Pronomen

- es und man fehlen
- Einheitsform für das reflexive Personalpronomen

Zahlwörter

- Reihenfolge der Bestandteile in Zahlenwörtern entspricht der Ziffernfolge.
- Nach einigen Zahlen folgt nicht immer der Plural. **Zwanzig und ein Auto ist auf der Straße.*
- Jahreszahlen und Uhrzeiten werden in Ordnungszahlen angegeben.
- Altersangabe **Mir sind ... Jahre.*

Präpositionen

- Gebrauch wie im Deutschen, mit idiomatischen Abweichungen, z. B. **Ich wohne auf dem 1. Stock.*

Verben

- Konjugation: 3 Zeiten: Präsens, Präteritum, Futur
- Unterschiedliche Personalendungen, deshalb Fehlen des Personalpronomens möglich.
- Hilfsverb *haben* existiert nicht, *sein* existiert nicht im Präsens.
- Trennbare Verben fehlen; viele reflexive Verben
- Modalverben: nur *können* und *wollen*, sonst andere Ausdrucksweise

Negation

- Die Negation steht immer direkt vor dem Verb, das verneint werden soll.
- Kein Unterschied zwischen nicht und kein
- Doppelte Verneinung kann eine Bejahung bedeuten.

Syntax

- Subjekt – Prädikat – Objekt als Satzstellung
- Fragesatz unterscheidet sich nur durch die Betonung.
- Kein Unterschied in der Reihenfolge der Satzglieder im Haupt – und Nebensatz.

Stolpersteine der deutschen Sprache und Hilfen zur kontrastiven Spracharbeit

Besonderheiten der polnischen Sprache

Vokale

- 6 orale, 2 nasale Vokale
- alle Vokale kurz und offen
- Betonung fast immer auf der vorletzten Silbe
- Umlaute nicht vorhanden
- aufeinander folgende Vokale werden getrennt geschrieben

Konsonanten

- Verdopplung wird getrennt gesprochen
- Zischlaute vorhanden
- Konsonantenhäufung möglich
- kein *h* als Hauchlaut
- *ng* wird nasal gesprochen

Nomen/Substantiv

- 7 Kasus und drei Genera, Genus an der Endung erkennbar
- Kleinschreibung
- Pluraletantum: **Die Hose sind lang.*

Pronomen

- *man* und *es* fehlen

Zahlen

- Reihenfolge innerhalb der Zahlwörter entspricht der Ziffernfolge
- Nach einigen Zahlen erfolgt nicht immer der Plural des Verbs:
**Zwanzig und ein Auto ist auf der Straße.*
- Jahreszahlen werden in Ordnungszahlen angegeben.
- Altersangabe: **Ich habe ... Jahre. *Mir sind ... Jahre.*
- Ordnungszahlen ohne Punkt, mit Bindestrich, Endung wird angefügt.

Präpositionen

- Gebrauch wie im Deutschen
- Präposition zieht immer einen bestimmten Kasus nach sich, der nicht mit dem Deutschen identisch sein muss.

Verb

- Deutliche Personalendungen, daher oft Fehlen des Personalpronomens
- Reflexivpronomen unverändert: **Ich wasche sich.*
- Drei Zeiten: Präsens, Präteritum, Futur
- Trennbare Verben fehlen
- Bildung der Vergangenheit ohne Hilfsverben, *haben* ist nicht vorhanden, *sein* hat keine Gegenwart.

Negation

- Doppelte Verneinung

Syntax

- Subjekt, Prädikat, Objekt
- Sinngemäß Zusammengehöriges bleibt ungetrennt
- Fragesatz unterscheidet sich nur durch die Betonung

Stolpersteine der deutschen Sprache und Hilfen zur kontrastiven Spracharbeit

Besonderheiten der türkischen Sprache

Vokale

- alle gleich lang
- keine Diphthonge (*ai* getrennt gesprochen)

Konsonanten

- sehr selten Verdopplung
- Doppelkonsonanten nicht möglich
- *q, ß, w, x* nicht vorhanden

Artikel

- fehlt

Nomen/Substantiv

- 4 Kasus, kein grammatisches Geschlecht
- Komposita werden mit Hilfe des Genitivs gebildet (*die Tür des Schrankes* = *Schranktür*)
- Pluralbildung durch Suffixe *-ler/-lar* je nach Vokalharmonie
- Pluralbildung entfällt bei Mengenangaben, gebildet mit „Stück“ (*zwei Kinder* = *zwei Stück Kind*)

Verb

- hat Personalendungen, Personalpronomen unüblich
- Vergangenheits- und Futurbildung durch Einfügen einer Silbe in das Verb
- an der Verbindung zu erkennen: Stamm – Person – Zeit – Verneinung
- keine Hilfs- und Modalverben, nur mögen

Präposition

- Richtungspräpositionen werden an das Verb mit einem Suffix angehängt

Zahlen

- Reihenfolge entspricht Ziffernfolge

Wortbildung

- wenig Komposita

Syntax

- Verb immer am Ende
- Nebensätze vorhanden
- Fragesätze durch Einfügen einer Silbe in das Verb

Negation

- durch Einfügen einer Silbe in das Verb

Pronomen

- Es gibt *man*, es findet keine Entsprechung

Beispielsätze

Berlinde bir büyük ev var (*Berlin in ein groß Haus ist.) = In Berlin gibt es ein großes Haus.

Yirmi sekiz öğrenci sınıflarımızdadırlar. (*Zwanzig acht Schüler Klassen in sind.) In unseren Klassen sind 28 Schüler.

Anladın mı? (*Verstehst hast du?) Hast du verstanden?

Spreche ich deutlich
und verständlich?
Lasse ich deutlich und
verständlich sprechen?

Habe ich über die Mehr-
fachbedeutung von
Wörtern nachgedacht?
(die Leiter – der Leiter)

Ist mein Tafel-
und Folien-
anschrieb von
allen lesbar?

Habe ich Lesezeit
eingeplant, Unbe-
kanntes und Unver-
standenes markieren
und erfragen lassen?

*So überlegt Lehrer
Lämpel...*

Habe ich Hilfen zur
Erschließung des
Textes gegeben?
(Strukturierung,
Vorinformationen
etc.)

Habe ich die
Mehrsprachigkeit
meiner SchülerInnen
berücksichtigt?

Habe ich Fachvokabular
übersichtlich und damit
lernbar zusammenstellen
lassen?
(Artikel, Wortfamilien ...)

Habe ich ausreichend Zeit
für die Überarbeitung von
Schülertexten eingeräumt?

Habe ich Formulie-
rungshilfen gegeben?
(Satzanfänge, Satzver-
knüpfungen etc.)