

Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache: Spracherwerbstheorien und Förderkonzept Hinweise zu einer empfehlenswerten Buchveröffentlichung Buchvorstellung: Werner Röhrig

Die Ausbildung der Erzieherinnen und Lehrkräfte umfasst in der Regel keine Seminare zum Zweitspracherwerb in der deutschen Sprache. Dies ist angesichts des hohen und in Hessen im Landesdurchschnitt steigenden Anteils prozentualen Anteils von Schülerinnen und Schülern aus zugewanderten Familien ein großes Versäumnis.

Dieses DaZ - Defizit der Lehrkräfte in der Lehrerfortbildung auszugleichen, erfordert eigentlich eine Weiterbildungsmaßnahme.

An den Universitäten wird Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache als 4semestriges Zusatzstudium angeboten. Dieses Zusatzstudium baut in der Regel auf ein bereits mit Staatsexamen abgeschlossenes Sprachenstudium auf, hat aber bisher für die Einstellung als beamtete Lehrkraft keine besondere Relevanz.

Ein Weiterbildungskurs für bereits beamtete Lehrkräfte würde - bei realistischer Einschätzung der Ressourcen - nur einen kleinen Teil von Lehrkräften und Erzieherinnen qualifizieren.

Es müssen aber inzwischen in fast allen Kindergärten und Schulen Kinder aus zugewanderten Familien unter Gesichtspunkten des Zweitspracherwerbs gefördert werden.

Das gegenwärtige zentrale und regionale Angebot zu dieser Thematik in der Lehrerfortbildung kann den Bedarf quantitativ nicht abdecken. Auf die einzelne Schule (bzw. Schulverbünde) bezogene Fortbildungsgruppen können leichter eine größere Anzahl von Lehrkräften erfassen.

Schließlich wird das strategische Ziel Nr. 1 „Alle Kinder können am Ende des 2.Schuljahres sinnerfassend lesen“ nur erreicht werden können, wenn die Förderung der Kinder aus zugewanderten Familien sowohl im Regelunterricht als auch in DaZ - Förderkursen intensiviert und erfolgreicher gestaltet wird.

Für Lehrerfortbildungsangebote in Lehrerarbeitsgruppen zum strategischen Ziel Nr. 1 stellt sich daher zunächst die folgende Frage:

Gibt es **eine** Veröffentlichung, die für alle Lehrkräfte eine grundlegende theoriebezogene und zugleich die Praxis unterstützende Informationen zusammenfasst und ohne externe Beratung aufbereitet werden kann?

Der Schroedel - Verlag erfüllt mit der Buchveröffentlichung „Deutsch als Zweitsprache – Sprachförderung – Grundlagen – Übungsideen – Kopiervorlagen (2003) diesen Anspruch.

Zu den Autorinnen und Autoren gehören:

Heidi Rösch, Ruth Ahrens, Inci Dirim, Hans-Eberhard Piepho, Karla Röhner-Münch, Uta Tschachmann.

Der Basisteil fasst linguistische und didaktische Grundlagen für die Spracharbeit in der Grundschule zusammen.

Der Ideenteil liefert praktische Tipps in Form von Übungen und Aktivitäten für die Arbeit mit Kindern auf ihrem Weg zur deutschen Sprache.

Die exemplarischen Kopiervorlagen können direkt im Unterricht eingesetzt werden.

Besonders zu würdigen ist, dass die Übungsideen auf konkrete Förderbereiche bezogen sind. Diese Förderbereiche umfassen die Sprachbereiche, die sich als Problembereiche beim Zweitspracherwerb der deutschen Sprache herausgestellt haben.

Aus diesem 223 Seiten umfassenden Buch sollten einige Informationen für ein Einstiegsreferat oder mehrere Einzelbeiträge arbeitsteilig aufbereitet und erörtert werden.

Ein Erwerb dieses Buches ist für die konkrete Weiterarbeit nicht nur zu empfehlen, sondern für eine gezielte Veränderung der Unterrichtspraxis Voraussetzung. Es sollte in jeder Grundschule in mehreren Exemplaren - zumindest aber in einem Exemplar - vorliegen.

Bereits die Beiträge von Heidi Rösch: „*Deutsch als Zweitsprache in der Schule*“, „*Zweitspracherwerb theoretisch gesehen*“, „*Lernbereiche der DaZ – Förderung*“, „*Pädagogische Prinzipien des Interkulturellen Lernens*“ und „*Didaktische Prinzipien und Umgang mit Sprachlernschwierigkeiten*“

bieten sich für eine arbeitsteilige Aufbereitung für eine Fortbildungsgruppe an.

Spracherwerbstheorien

Im Grundlagenteil des Buches fasst Heidi Rösch die zentralen und wichtigen Aspekte der Spracherwerbstheorien und der didaktisch-methodischen Schlussfolgerungen zusammen.

Es lassen sich grob zwei Spracherwerbstheorien unterscheiden:

Eine Theorie betont die Interdependenz zwischen Erst- und Zweitspracherwerb. Konsequenz wäre eine zweisprachige Erziehung, die entweder auf dem Prinzip der Koordination

Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache

beider Sprachen basiert (d.h., dass die Kinder beide Sprachen nebeneinander durch eine personen- oder situationsgebundene Sprachtrennung erwerben) oder aber dem Prinzip einer kombinierten Spracherziehung folgt, bei der ein bewusster Umgang mit Sprachunterschieden bzw. Interferenzen vorherrschen.

Im Blick auf die Gefahr einer doppelten Halbsprachigkeit wird bezogen auf Minderheitenkinder in aller Regel die enge Verbindung zwischen beiden Sprachen einem Nebeneinander vorgezogen.

Die andere Richtung betrachtet u.a. den ungesteuerten Zweitspracherwerb als sekundären bzw. zweiten Spracherwerb, der deutlich später einsetzt als der Erstspracherwerb - nämlich im Kindergarten-, Schul- oder auch erst im Erwachsenenalter (vgl. Klein 1984, S. 27).

Der Zweitspracherwerb basiert auf der Ausbildung von Lernaltersprachen, die nicht einfach eine Teilmenge der Zielsprache sind, sondern auch Sprachformen enthalten, die weder in der Zielsprache noch in der Erstsprache vorkommen. Im Verlauf des Zweitspracherwerbs entsteht eine immer größere Deckung zwischen Lernaltersprache und Zielsprache.

Heidi Rösch folgt der „Interlanguage – Hypothese“ (Selinker 1982), dass der Zweitspracherwerb auf der Ausbildung von Lernaltersprachen basiert.

Heidi Rösch (DaZ 2003, S. 14 f) weist darauf hin, dass der Erfolg des Zweitspracherwerbs von internen und externen Faktoren abhängt. Sie betont folgende Zusammenhänge:

„Antrieb bzw. Motivation wird bestimmt durch die soziale und schulische Integration, durch kommunikative Bedürfnisse und Notwendigkeiten, ggf. auch durch den Aufenthaltsstatus, die kulturelle Disposition und Erziehung in der Familie, aber auch in den besuchten Erziehungs- und Bildungseinrichtungen.

Von besonderer Bedeutung sind Einstellungen zur Zielsprache, zur deutschsprachigen Umgebung und zur deutschen Schule genauso wie zur Erstsprache und zur Mehrsprachigkeit von Minderheitenangehörigen, was die Frage des Sozialprestiges der Erstsprache und der kulturellen Akzeptanz von Minderheitenangehörigen einschließt.

Der Zugang hängt von der zweitsprachlichen Eingabe (Input), dem Kontakt zur Zweitsprache und den kommunikativen Möglichkeiten ab. Besondere Bedeutung haben demzufolge das Wohnumfeld, das schulische Umfeld, die Freizeit- und Begegnungsmöglichkeiten sowie die Mediennutzung. Ist diese Sprachumgebung erstsprachlich geprägt, so wirkt dies hemmend auf den Zweitspracherwerb.

Entscheidend ist allerdings nicht nur die Menge, sondern auch die Qualität des zweitsprachlichen Inputs und der Interaktion mit Sprechern des Deutschen.“

Die Entwicklung des Sprachvermögens kann individuell sehr verschieden verlaufen. Die Einflussfaktoren sind:

- der erreichte Stand in der Erstsprache und der Grad des Schriftspracherwerbs in der Erstsprache,
- dem Zeitpunkt des Beginns des Zweitspracherwerbs,
- den Spracherwerbserfahrungen sowie
- den entwickelten Sprachlernstrategien.

Nach dem derzeitigen Stand der Forschung (vgl. Heidi Rösch, DaZ 2003, S. 15f) lassen sich folgende Erwerbsphasen festhalten:

In einer ersten Phase wird relativ schnell die Grundwortstellung (Subjekt-Verb-Objekt) erworben.

Anschließend werden Adverbien vorangestellt.

Satzklammer, Inversion und Verbendstellung in Nebensätzen werden von vielen Lernenden relativ spät erworben, wobei die Verbklammer - v.a. bei sehr kurzen Sätzen, die nur ein Negationswort oder ein Adverb im Mittelfeld haben - zuerst gelernt wird.

Dies scheint auch die Beachtung der Inversionsregeln zu erleichtern. Schwierigkeiten bereitet die Inversion in Aussagesätzen, während die Inversion bei Fragen nach den meisten Untersuchungen kein großes Problem darstellt.

Die genannten Erwerbsphasen sind - bezogen auf die Förderung des Zweitspracherwerbs - nicht als Instrument für die Steuerung des sprachlichen Inputs zu verstehen, sondern können einen groben Rahmen für die Beurteilung des erreichten Sprachstandes und Anregungen für die Synchronisation des ungesteuerten und gesteuerten Zweitspracherwerbs geben.

Der Endzustand variiert:

Es kann eine der Erstsprache vergleichbare Sprachkompetenz erreicht werden, die bei Kindern und Jugendlichen unter Umständen einem Sprachwechsel (von der Erst- zur Zweitsprache als dominanter oder auch einziger Sprache) entspricht.

In diesem Zusammenhang ist allerdings auch auf die Gefahr der Fossilierung hinzuweisen, d.h., dass der Zweitspracherwerb 'versteint', sich nicht weiterentwickelt oder ein Rückfall in frühere Stadien des eigenen Zweitspracherwerbs erfolgt.

Zweitspracherwerbsprobleme und -strategien

Heidi Rösch (DaZ 2003, S. 16ff) fasst in einer Übersicht die zentralen Probleme und Erwerbsstrategien zusammen.

Folgende Probleme zeigen sich bei Schülern und Schülerinnen aus zugewanderten Familien mit erschwerten Zweitspracherwerbsbedingungen:

Die Kinder haben im Vergleich zu Gleichaltrigen einen begrenzten Wortschatz und Probleme in der Begriffsbildung. Hierbei entwickeln die Schülerinnen und Schüler Strategien, die

Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache

einerseits zu Normverstößen führen, andererseits aber auch zeigen, welche Kompetenzen die Lernenden bereits ausgebildet haben.

So deuten **Überdehnungen** (wenn z.B. *Becher für* alle Trinkgefäße oder die Präposition *in* für alle möglichen und unmöglichen Situationen verwendet wird, Paraphrasierungen und Sprachschöpfungen (wenn z.B. *Kopfhose* auf eine Kopfbedeckung hinweist) auf kreative Lernleistungen.

Übergeneralisierungen (wenn z.B. die Partizipbildung schwacher Verben auf starke übertragen wird und es zu Formulierungen kommt wie *ich habe geesst*) signalisieren, dass die Lernenden diese Vergangenheitsform bereits erworben haben, sie aber noch nicht ausdifferenzieren können.

Ähnliches kann sich in dem schon genannten Gebrauch der einen Präposition „in“ oder des Artikels „die“ für alle Sprachsituationen, in denen ein Artikel gebraucht wird, zeigen.

Tilgungen bestimmter Elemente (wie das Weglassen des Subjekts in Sätzen mit Inversion), deren Gebrauch die Lernenden eigentlich schon beherrschen, können darauf hindeuten, dass die Lernenden noch unsicher sind im Umgang mit dieser für sie noch neuen Struktur und/oder gerade dabei sind, diese zu erwerben.

Neben diesen eher unbewussten und durchaus konstruktiven Strategien zeigen sich aber auch bewusst(er) eingesetzte **Vermeidungsstrategien** gegenüber Formen, deren Gebrauch den Lernenden Schwierigkeiten bereiten, die in manchen Fällen zu regelrechten „Täuschungsmanövern“ werden können, um die zweitsprachlichen Schwierigkeiten zu vertuschen. **Hier besteht die große Gefahr der Fossilierung.**

Interferenzen finden sich, wenn Strukturen der Erstsprache auf die Zweitsprache übertragen werden, sie können zu einem positiven Transfer oder auch zu Fehlern führen.

Weit gravierender sind allerdings Sprachmischungen wie in dem Satz *Jetzt boya machen*, in denen Wortschatz und Strukturen beider Sprachen vermischt werden: *boya* (Substantiv) meint im türkischen Farbe, *boyamak* (Verb) malen; das deutsche Verb *machen* könnte hier an die Infinitivendung -mak des Türkischen angelehnt sein.

In einem solchen Fall sollten die Schüler und Schülerinnen dringend angeleitet werden, beide Sprachen zu trennen und ggf. zu erkennen, dass es sich um verschiedene Sprachen handelt.

Anders verhält es sich mit dem **Code-Wechsel**, wenn die Lernenden zwischen beiden Sprachen hin und her springen, weil ihnen z.B. in einer der Sprachen die Worte fehlen.

Grammatikalische Probleme zeigen sich u.a. in schriftlichen Texten, während sich in der mündlichen Kommunikation bei vielen Schülerinnen und Schülern eine hohe umgangssprachliche Kompetenz entwickelt, die allerdings Tendenzen zur Fossilierung zum Teil verschleiert.

Probleme im Verstehen und Gebrauchen der Schulsprache werden verstärkt ab der 3. Klasse auch bei

Kindern mit umgangssprachlichen Kompetenzen sichtbar - ein Hinweis darauf, dass nur bestimmte Register ausgebildet sind und die Betroffenen - aufgrund mangelnder Segmentierungsfähigkeit - Probleme beim Übertragen sprachlicher Mittel von der einen auf eine andere Situation haben.

Heidi Rösch warnt vor der Auffassung, Förderunterricht könne alle Erwerbsprobleme in einer Zweitsprache lösen.

Auf Schülerinnen und Schüler aus zugewanderten Familien wirken Bildungsferne, mangelnde Lesekultur etc. des Elternhauses sowie allgemein schwierige Lernvoraussetzungen und eine problematische psychosoziale Disposition genauso behindernd wie auf Schüler und Schülerinnen deutscher Erstsprache. Sie können aber durch eine unzureichende sprachliche Förderung in den Schulen noch verstärkt werden.

Auch der Regelunterricht braucht eine DaZ - didaktische Aufbereitung

Die Probleme, die Kinder aus zugewanderten Familien mit den Lernfeldern des Deutschunterrichts haben, zeigen, dass für den Deutschunterricht das gleiche gilt wie für jedes andere Fach:

„Die fachlichen Anteile (im Deutschunterricht der Grundschule: mündlicher Sprachgebrauch, Erstlesen und Erstschreiben, Lesen, Texte verfassen und Sprachbetrachtung) **müssen für DaZ - Kinder anders aufgebaut und vermittelt werden als für einsprachige Kinder. Besonderes Gewicht ist auf die Absicherung der sprachlichen Anteile zu legen, die nur durch eine DaZ - didaktische Aufbereitung erreicht werden kann.**

Des Weiteren müssen fachliche Lernbereiche wie das Verfassen von Texten mit DaZ - Kindern expliziter, ggf. auch in kleineren Lernschritten und mit vielfältigeren Übungsangeboten entfaltet werden.

Trotz dieses Unterschiedes betont Heidi Rösch: „*Schreibregeln und -schemata können nur in Auseinandersetzung mit der Schrift entwickelt werden. Das gilt in besonderem Maße für DaZ - Kinder, die nur wenige deutsche Wörter erlernt oder Schreibschemata ausgebildet haben, anhand derer sie den Lernprozess von der streng phonologischen Schreibung zur Integration von orthografischen Mustern und später auch struktureller Erkenntnisse vorantreiben können. Dabei geht es nicht darum, die Schreibregeln und -schemata zu vermitteln, sondern die Kinder darin zu unterstützen, diese selbst zu entdecken und damit zu experimentieren.*“

Für die Entscheidung für das eigene didaktisch-methodische Vorgehen aller beteiligten Lehrkräfte einer Schule sollte angesichts der Methodenvielfalt für den Erstleseunterricht erst nach kritischer Reflexion vorhandener Konzepte und Reflexion der Erfahrungen in mehrsprachigen Klassen getroffen werden.

Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache

In der Sekundärliteratur werden zwei Grundvarianten für den DaZ – Unterricht reflektiert:

Das erste Modell geht von den Redeabsichten aus, die in die 4 Grundfertigkeiten (Hörverstehen - Sprechen und Lesen und Schreiben) übergeführt werden, für die jeweils die sprachlichen Mittel benannt, methodisch - didaktische und diagnostische Hinweise gegeben werden und schließlich eine situative Einbindung vorgeschlagen wird.

Das zweite Modell, dessen zentrale Basis diagnostische Hinweise darstellen, stellt das Thema, die situative Einbindung ins Zentrum und plant didaktische Schleifen zu sprachlichen Lerninhalten (Redemittel, Grammatik, Modi der Kommunikation), Methoden und Fachwissen. Dabei berücksichtigt es explizit die ästhetische Dimension des Unterrichts und strebt eine, klare Verbindung zu Teilfertigkeiten des Deutschunterrichts und zu anderen Fächern bzw. Lernbereichen an.

Die meisten Autorinnen und Autoren entscheiden sich für das 1. Modell. Es wird zwar darauf hingewiesen, dass das zweite Modell das weiterreichende und auch das in der Grundschulpädagogik weithin vertretene ist.

Sie warnen jedoch davor, DaZ - Unterricht konsequent von einem Sach- und nicht von einem Sprachthema aus zu planen. Die Gefahr der Dominanz des Sachthemas gegenüber den sprachlichen Lerninhalten ist groß - genau wie die Gefahr, dass die sprachlichen Lerninhalte keiner Progression folgen, eher zufällig erscheinen bzw. auf der Ebene der Wortschatzarbeit verharren und es nicht gelingt, Strukturen zu festigen und bewusst zu machen. Wird DaZ - Unterricht von einem Sachthema her geplant, so müssen u.a. die auf sprachliches Lernen im engeren Sinne bezogenen Anteile mit Inhalt gefüllt und im Unterricht so gestaltet werden, dass sie ins Bewusstsein der Lernenden gelangen können.

Dies stellt eine besondere Herausforderung für die Gestaltung von Lehrwerken für den Sachunterricht dar. Es ist keine Seltenheit, dass Wortschatz und Sprachstrukturen von Lehrbucheinheiten für den Sachunterricht selbst für deutsche Kinder zu Überforderungen führen.

Die DaZ - Expertinnen und Experten favorisieren daher das 1. Modell. Dieses Modell bietet differenziertere Vorgaben für sprachliches Lernen. In diesem Modell werden nicht wie im traditionellen Grammatikunterricht üblich die sprachlichen Mittel bzw. die Grammatik (Syntax und Morphologie) ins Zentrum gestellt, sondern die Redeabsichten und Mitteilungsbereiche. Diese geben dann nicht nur den Wortschatz und die Redemittel, sondern auch die zu festigende Grammatik (Syntax und Morphologie) vor.

Heidi Rösch empfiehlt zur konkreten Planung des Anfangsunterrichts eine Kombination als drittes Planungsmodell, das die grammatischen Lerninhalte mit Mitteilungsbereichen und/oder Themen verbindet, Wortschatz und Redemittel exemplarisch benennt sowie Beispielsätze formuliert.

Mitteilungskompetenz:

Womit kann man was ausdrücken?

Das Konzept der Mitteilungsbereiche wurde von Hans Barkowski, Ulrike Harnisch und Sigrid Krumm (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 - Kindern im Vorschulalter adaptiert.

Es verfolgt das Ziel, mit den Lernenden die sprachlichen 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. beim Einkaufen) oder ein Thema (z.B. Bauernhof), sondern das Mitteilungsbedürfnis der Lernenden, das in folgende Mitteilungsbereiche gefasst wird:

„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 durch 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).

Qualifizieren meint Handlungen, Geschehnisse, Zustände sprachlich zu bestimmen; Menschen, Dinge, Sachverhalte zu charakterisieren, bewerten und 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.

Quantifizieren meint Größen, Mengen, Gewichte, Preise, Altersangaben etc. benennen und fordert zum Umgang mit Relationen (der Komparation) auf.

Ortsangaben machen zielt darauf ab, 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).

Zeitangaben machen zielt auf die Benennung zeitlicher Zusammenhänge, das Ausdrücken von Vergangenem und Zukünftigem. Zur Anwendung kommen Zeitangaben (Wochentage, Monate, Tageszeiten etc.), Zeitadverbien, Präpositionen (*nach, seit etc.*), Konjunktionen (*nachdem, seitdem, als etc.*) und natürlich die Zeitformen der Verben (die DaZ - Lernenden häufig Schwierigkeiten machen).

Begründen: Die sprachlichen Mittel sind hier sehr vielfältig; Besonders zu erwähnen sind die Adverbien *darum, deswegen, deshalb, nämlich*, die Konjunktionen *denn, da/weil* und Wendungen wie *aus Spaß, aus Wut, weil ich halt Lust hatte, wegen gestern, wegen meines Bruders etc.*

Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache

Zwecke/Ziele/Absichten

ausdrücken ist schwer abzugrenzen von Begründungen; Besondere sprachliche Mittel sind die Konjunktionen *damit* und *dass*, Infinitivkonstruktionen, Adverbien wie *dafür*, *deswegen*, *dazu* und präpositionale Angaben wie *warten auf*, *denken an*, *etwas tun für etc.*

Nachfragen:

Die sprachlichen Mittel konzentrieren sich auf W-Fragen (verschiedene Fragepronomen, Unterscheidung zwischen Fragen nach Dingen und Personen - *womit/mit wem*) und auf durch Inversion gebildete Fragen (*Hast du die Aufgabe verstanden?*). Darüber hinaus werden mündliche Äußerungen häufig durch Intonation oder den situativen Kontext als Fragen markiert.

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, 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*, *Spielen untersagt etc.*) und Sätze wie *So, jetzt schreibt ihr das ab!*, *beeilt euch doch*, *wir singen jetzt noch ein Lied etc.*

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 Potentialis (*Wir könnten doch jetzt schwimmen gehen*), häufig in Kombination mit wenn - Sätzen (*Wenn ich größer 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 Gliedsätze, die mit *dass* eingeleitet werden (*Er sagt, dass...*), aber auch präpositionale Angaben (*nach seiner Meinung*), indirekte 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.“ (Heidi Rösch 2003, S.50ff)

Mitteilungsbereiche und Fachunterricht

Die Ausformulierung der möglichen Mitteilungsbereiche zeigt, dass eine Anbindung an verschiedene Fächer möglich und sinnvoll ist: So kann im Mathematikunterricht z.B. Quantifizieren auch unter sprachlichen Aspekten geübt werden. Im Sachkundeunterricht können Orts- und Zeitangaben, aber auch die Verbalisierung von Zusammenhängen besonders trainiert werden. Im Deutschunterricht wird das Formulieren von Gedanken, Wünschen etc. unter zweitsprachlichen Aspekten geübt. Dabei lässt sich jeder der genannten Mitteilungsbereiche in unterschiedlichen Spracherwerbsphasen mit einfachen oder komplexen Sprachmitteln bearbeiten, sodass die Orientierung an den genannten Mitteilungsbereichen spiralcurricular zu realisieren ist.

Im Anschluss zu einem einführenden Kurzreferat oder auch mehreren Kurzbeiträgen zu den jeweiligen Einzelkapiteln, kann sich eine arbeitsteilige Gruppenarbeit anschließen:

Die Übungsideen und Kopiervorlagen fordern gerade zu einer gezielten Zuordnung von Übungsangeboten zu den Schwierigkeitsbereichen der deutschen Sprache heraus.

Im Anhang haben die Autorinnen und Autoren die Grundlagen des DaZ - Unterrichts und die Übungsideen zu einem **Beobachtungsbogen für die Sprachförderung im Hinblick auf die „Stolpersteine“ (Schwierigkeiten) der deutschen Sprache zusammengefasst:**

Stolperstein – Einzelphänomen – Beispiel für die Beobachtung – Information und Förderung – Erreichter Erfolg.

Zu folgenden Schwierigkeiten (Stolpersteinen) der deutschen Sprache werden Hinweise und Förderangebote verlistet:

[Lautung und Artikulation - Wortschatz, Wortbedeutung, Wortvermittlung – Formenbildung – Satzbau – Textaufbau.](#)

Die Förderangebote bzw. Grundinformationen zu je einem Schwierigkeitsbereich könnten jeweils von einer Lehrkraft vorgestellt und anschließend erörtert werden. Nach der Erprobung im Unterricht könnte sich eine Evaluation des Erfolgs anschließen.