

Erfolgreich Deutsch lernen in der Ausbildung

Grundlagen für die Deutschförderung ehemaliger
Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger in der Berufsschule



HINWEIS: Als Ergänzung zu dieser Handreichung finden Sie unter <https://djaco.bildung.hessen.de/materialien/beruf/index.html> Lerngelegenheiten (sprachförderliche Unterrichtsmaterialien) für die verschiedenen Fachrichtungen der beruflichen Bildung.

ERFOLGREICH DEUTSCH LERNEN

Impressum:

Herausgeber: Hessisches Kultusministerium
Luisenplatz 10
65185 Wiesbaden
Telefon: 0611 368-0
www.kultusministerium.hessen.de

Verantwortlich: Ute Schmidt

Redaktion: Ingrid Altenburger, Dr. Martin Blawid, Martina Goßmann, Doris Stahler, Vito Tagliente

Lektorat: Dr. Maria Zaffarana, Wesseling

Gestaltung: Anja Müller-Ries, Frankfurt, www.sixfeetone.de

Titelbild: modifiziert nach Adobe Stock/ONYXprj

Vertrieb: Sie finden diese Publikation auf den Internetseiten des Hessischen Kultusministeriums www.kultusministerium.hessen.de unter Presse » Publikationen. Unter <https://kultusministerium.hessen.de/publikationen-a-z> finden Sie die Gesamtübersicht aller Publikationen.

Bestell-Nr.: 10063

Stand: Dezember 2020

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit der Hessischen Landesregierung herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlwerbern oder Wahlhelfern während eines Wahlkampfes zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Landtags-, Bundestags- und Kommunalwahlen sowie Wahlen zum Europaparlament. Missbräuchlich ist besonders die Verteilung auf Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung. Auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl darf die Druckschrift nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Landesregierung zugunsten einzelner Gruppen verstanden werden könnte. Die genannten Beschränkungen gelten unabhängig davon, wann, auf welchem Wege und in welcher Anzahl die Druckschrift dem Empfänger zugegangen ist. Den Parteien ist jedoch gestattet, die Druckschrift zur Unterrichtung ihrer Mitglieder zu verwenden.

Erfolgreich Deutsch lernen in der Ausbildung

Grundlagen für die Deutschförderung ehemaliger
Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger in der Berufsschule

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|-----------|
| Präambel | 6 |
| Arbeiten mit der Handreichung | 7 |
| <hr/> | |
| 1 Aspekte des Zweitspracherwerbs in der Schule | 8 |
| <hr/> | |
| 1.1 Aspekte des Sprachenlernens | 8 |
| 1.1.1 Mündlichkeit | 8 |
| 1.1.2 Übergreifende Aspekte | 10 |
| 1.2 Zweitspracherwerb | 12 |
| 1.3 Unterrichtsprinzipien | 13 |
| <hr/> | |
| 2 Stolpersteine der deutschen Sprache | 16 |
| <hr/> | |
| 2.1 Stolpersteine auf Wortebene | 16 |
| 2.1.1 Der Artikel und die Pluralform | 16 |
| 2.1.2 Das Verb | 16 |
| 2.1.3 Funktionsverbgefüge | 17 |
| 2.1.4 Komposita | 17 |
| 2.1.5 Modalpartikeln | 17 |
| 2.2 Stolpersteine auf Satzebene | 18 |
| 2.2.1 Nominalstil | 18 |
| 2.2.2 (Erweiterte) Partizipialattribute | 18 |
| 2.2.3 Verb-Endstellung im Nebensatz | 18 |
| 2.2.4 Schachtelsätze | 18 |
| 2.2.5 Passivkonstruktionen und unpersönliche Formulierungen | 19 |
| 2.3 Stolpersteine auf Textebene | 19 |
| 2.3.1 Pronomen | 19 |
| 2.3.2 Weitere Proformen | 19 |
| <hr/> | |
| 3 Lernbereiche der Deutschförderung | 20 |
| <hr/> | |
| 3.1 Lesen | 20 |
| 3.1.1 Was heißt Lesen können? | 20 |
| 3.1.2 Schwierigkeiten bei Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache | 21 |
| 3.1.3 Fördermöglichkeiten | 22 |
| 3.2 Schreiben | 23 |
| 3.3 Hören | 26 |
| 3.4 Sprechen | 27 |
| 3.5 Exkurs: Makroscaffolding | 30 |
| 3.6 Wortschatz als Querschnittskompetenz | 32 |
| 3.7 Exkurs: Robustes Wortschatztraining | 33 |

4 Sprachsensibler Umgang mit Aufgabenstellungen 36

5 Sprachstandserhebung 38

5.1 C-Test 38

5.2 Sprachprofilanalyse 42

5.3 Niveaubeschreibungen 45

5.4 Sonstige Verfahren 45

6 Deutschförderung in den einzelnen beruflichen Fachrichtungen 48

6.1 Bautechnik 49

6.2 Metalltechnik 50

6.3 Textiltechnik und Bekleidung 52

6.4 Elektrotechnik 54

6.5 Farb- und Raumgestaltung 55

6.6 Hotel- und Gastronomiegewerbe / Ernährung und Hauswirtschaft 56

6.7 Körperpflege 58

6.8 Gesundheit 59

6.9 Wirtschaft und Verwaltung 60

6.10 Grüne Berufe 61

6.11 Fahrzeugtechnik 62

Literaturverzeichnis 65

Präambel

Der Erfolg von Jugendlichen in Schule und Beruf hängt entscheidend davon ab, wie sie die deutsche Sprache beherrschen. Mit seinem schulischen Gesamtsprachförderkonzept trägt das Hessische Kultusministerium wissenschaftlichen Erkenntnissen dazu bereits über Jahre hinweg Rechnung, um Jugendliche nichtdeutscher Herkunftssprache in ihrem Spracherwerbsprozess zu unterstützen. Die Deutschförderung Geflüchteter und Zugewanderter, die ehemals ohne beziehungsweise mit geringen Deutschkenntnissen nach Deutschland gekommen sind und eine Ausbildung begonnen haben, ist ein weiterer Baustein dieses Gesamtsprachförderkonzepts. Nur wenn Geflüchtete und Zugewanderte erfolgreich und dauerhaft in den Arbeitsmarkt vermittelt werden können, kann Integration wirklich und nachhaltig gelingen.

Die vorliegende Handreichung richtet sich an Kolleginnen und Kollegen, die in der Berufsschule in Hessen unterrichten. Sie soll ihnen dabei helfen, Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache in ihrem Spracherwerbsprozess zu fördern und Unterricht auf seine sprachensible Ausrichtung hin zu reflektieren. Sie greift grundlegende Fragestellungen aus dem Bereich der Zweitsprachförderung von Jugendlichen nichtdeutscher Herkunftssprache mit direktem Bezug zum Unterricht in der Berufsschule auf und bietet Anregungen und Werkzeuge, um sie in Sprachfördermaßnahmen und im sprachsensiblen Unterricht konkret umzusetzen.

Sprachliche Stolpersteine in Berufs-, Fach- und Bildungssprache werden an unterrichtsrelevanten Beispielen dargestellt, sodass Lehrkräfte diese bei der Planung ihres Unterrichts angemessen berücksichtigen können. Dabei werden die fachlichen und die sprachlichen Ebenen unmittelbar miteinander verknüpft, um dazu beizutragen, dass die Schülerinnen und Schüler berufliche Handlungskompetenz erlangen.

Diese Handreichung umfasst beispielhafte Ausführungen zu Sprachfördermaßnahmen in allen Phasen der Ausbildung. Entsprechend werden in der Handreichung keine Lernziele, -prozesse und -inhalte festlegt, die innerhalb einer bestimmten Zeit erreicht werden sollen. Es werden auch keine Rahmenbedingungen des Lernens beziehungsweise weitere organisatorische Aspekte bestimmt. Der Fokus liegt auf einem möglichst breiten und exemplarischen Angebot, das Lehrkräfte anwenden können und sollen.

Um den Ausbildungserfolg zu steigern, arbeiten in der schulischen Praxis Lehrkräfte mit beruflicher Fachrichtung und Lehrkräfte mit einer Qualifikation für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) zusammen. Die Handreichung soll ihnen in diesem Zusammenhang Orientierung und Sicherheit geben und den Vermittlungs- und Ausbildungsprozess unterstützend begleiten.

Arbeiten mit der Handreichung

Die vorliegende Handreichung behandelt zunächst Aspekte des Zweitspracherwerbs in der Schule und Prinzipien, die sich aus diesen Aspekten für den Unterricht ergeben (Kapitel 1). Darüber hinaus wird auf ausgewählte Stolpersteine der deutschen Sprache auf Wort-, Satz- und Textebene eingegangen (Kapitel 2).

Der darauffolgende Abschnitt (Kapitel 3) beschäftigt sich mit den Lernbereichen der Deutschförderung: Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen. Die Fertigkeit des Lesens bei Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache sowie Möglichkeiten der Förderung werden ausführlicher dargestellt.

Schwerpunkt in Kapitel 4 sind die Anforderungen, die sich mit sprachsensiblen Aufgabenformaten verknüpfen.

Im Anschluss daran werden in Kapitel 5 ausgewählte Instrumente zur Sprachstandserhebung vorgestellt. Sie sind für punktuelle Einblicke in den Fortschritt der Lernenden geeignet, aber auch für längerfristige Beobachtungen und damit verbundene Diagnoseansätze.

Kapitel 6 bietet einen Überblick über die Besonderheiten und Stolpersteine der deutschen Sprache aus fachlicher Perspektive

- der Bau- und Metalltechnik,
- der Textiltechnik und Bekleidung,
- der Elektrotechnik,
- der Farb- und Raumgestaltung,
- der Ernährung, Hauswirtschaft/Hotel- und Gaststätten,
- der Körperpflege,
- der Gesundheit,
- der Wirtschaft und Verwaltung,
- der Grünen Berufe sowie
- der Fahrzeugtechnik.

Die Handreichung lässt somit verschiedene Möglichkeiten des Umgangs zu: Sie ermöglicht zum einen, sich generell mit dem Thema DaZ-Förderung in den Sprachfördermaßnahmen vertraut zu machen, kann aber zum anderen auch als Nachschlagewerk dienen, wenn sich die Nutzerinnen und Nutzer mit nur einem Aspekt beschäftigen möchten.

Ergänzend werden konkrete Planungshilfen, Praxisbeispiele unterschiedlicher Fachrichtungen, Tipps zum Erstellen von Materialien, erprobte Methoden und Aufgabenformulierungen zur Verfügung gestellt und passwortgeschützt im Kursmanagementsystem Moodle hinterlegt.

Diese Ergänzungen zur Handreichung sind das Ergebnis der Arbeit von Lehrkräften mit beruflicher Fachrichtung und DaZ-Qualifikation an hessischen Schulen. Die Erstellungs- und Erprobungsphase ist durch das Team von Prof. Dr. Alfred Riedl, Inhaber eines Lehrstuhls für Didaktik der Mathematik an der Technischen Universität München, begleitet worden.

1 Aspekte des Zweitspracherwerbs in der Schule

1.1 Aspekte des Sprachenlernens

Sprache kann unter zahlreichen Aspekten betrachtet werden, um die einzelnen Lernbereiche zu strukturieren. Dabei ergeben sich immer Überschneidungen.

Eine erste grobe Unterscheidung in **Mündlichkeit** und **Schriftlichkeit** liegt nahe. Gesprochene und geschriebene Sprache unterscheiden sich auf medialer Ebene voneinander. So lassen sich Aspekte zusammenfassen, die gelernt werden müssen, um beispielsweise ein Gespräch zu führen. Für die schriftliche Kommunikation werden wiederum andere Bereiche der Sprache benötigt.

1.1.1 Mündlichkeit

Gemeinsame außersprachliche Situationen, Dialogsituationen und die Möglichkeit zu spontanen und expressiven Äußerungen schaffen eine Sprache der Nähe. Zur Mündlichkeit gehören die sprachlichen Fertigkeiten Hören und Sprechen. Beide Fähigkeiten müssen sowohl rezeptiv als auch produktiv vorhanden sein.

Um sprechen zu können, muss auf einen erworbenen Wortschatz zurückgegriffen werden, wobei es wichtig ist, die benutzten Wörter auch aussprechen zu können. Des Weiteren sind beim Sprechen Pausen einzulegen und angemessene Betonungen zu treffen. Darüber hinaus müssen die Worte der Situation und der jeweiligen Gesprächspartnerin oder dem jeweiligen Gesprächspartner angemessen gewählt und das Gespräch strukturiert werden, um überhaupt verstanden zu werden. Erst wenn all diese Aspekte gut zusammenwirken, gelingt es einer Person, sich verständlich und dem Gegenüber angemessen auszudrücken und ihr Anliegen zum Ausdruck zu bringen. Die Prosodie beschreibt das, was umgangssprachlich häufig als Intonation bezeichnet wird. Dazu zählen Akzente:

Welche Silbe im Wort wird betont? Im Deutschen liegt die **Betonung** oft auf der **ersten Silbe** (zum Beispiel „laufen“, „Vater“). Deshalb spricht man beim Deutschen auch von einer Stammsilbenbetonung. Zwar gibt es durchaus auch Wörter, die eine andere Betonung aufweisen, aber diese sind meist aus anderen Sprachen entlehnt oder übernommen (zum Beispiel „Kamin“, „kaputt“) (Harrington 2011). Zusammengesetzte Wörter haben in der Regel mehrere Akzente - also betonte Silben - aber nur einen Hauptakzent (zum Beispiel „Planungsphase“).

So wie Silben im Wort betont werden, werden auch bestimmte Wörter im Satz betont. Dafür gibt es im Deutschen bestimmte **Satzbetonungsmuster**, die Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern vertraut sind, weil sie mit diesen Mustern von Geburt an konfrontiert werden. Einem Sprachlernenden kommen sie aber vermutlich eher fremd vor; sie müssen erst erlernt werden: Das Wichtigste im Satz ist zu betonen. Bis zur wichtigen Aussage mit der Stimme zu „steigen“ oder zu „fallen“, erzeugt bei der ZuhörerIn oder beim Zuhörer eine bestimmte Wirkung. (Kroemer 2016) So wirkt es beispielsweise arrogant oder belehrend, wenn die Stimme im Satz kontinuierlich fällt. Oder die Sprecherin oder der Sprecher wird nicht ernst genommen, wenn am Ende eines Satzes nicht mit einem Fallen deutlich gemacht wird, wie wichtig einem das Anliegen ist. Ohne Satzbetonungsmuster wäre für Zuhörerinnen und Zuhörer nicht mehr erkennbar, was das Wichtigste im Satz ist und welche Zwischentöne

beim Sprechen zum Ausdruck gebracht werden. Um Sprachen zu lernen, sind diese Aspekte genauso wichtig wie ein ausgereifter Wortschatz.

Weitere wichtige Merkmale im Ausdruck der Mündlichkeit sind **Melodie**, **Lautstärke** sowie **Sprechgeschwindigkeit** und **Pausen**.

Artikulation ist, wo und wie welche Laute gebildet werden. In vielen Sprachen gibt es Laute (Vokale und Konsonanten), die es in anderen Sprachen nicht oder nur selten gibt. Beispielsweise sind vielen Menschen, die Deutsch lernen, dunkle Frikative, wie beispielsweise das „ch“, Umlaute wie das „ü“ und das „ö“ fremd.

Hierbei spielt das phonologische Sieb der Muttersprache eine entscheidende Rolle: Wenn Lernende auf eine neue Sprache treffen, gelingt es ihnen nur, die Laute wahrzunehmen, die sie aus ihrer Muttersprache bereits kennen. Andere - fremde - Laute nehmen sie nicht als solche wahr, sondern ordnen sie den Lauten zu, die sie bereits kennen. Um fremde Laute hörend (also lautwahrnehmend) voneinander unterscheiden zu können, braucht es viel Übung. Erst wenn dies gelingt, kann damit begonnen werden, die entsprechende Lautbildung zu üben.

Modalpartikeln sind meist kleine Wörter, die eine Bedeutung verstärken oder abmildern. Deshalb heißen sie oft auch Abtönungswörter. Zu ihnen gehören beispielsweise „doch“, „mal“, „denn“, „ruhig“, „eh“ und „halt“. So macht es für jede Muttersprachlerin und jeden Muttersprachler einen Unterschied, ob jemand sagt:

Hast du das Fenster zugemacht?
 Hast du *denn* das Fenster zugemacht?
 Du hast *doch* wohl das Fenster zugemacht?

Für sich alleine lassen sich die Modalpartikel aber nicht erklären oder im Wörterbuch nachschlagen. Trotzdem sind sie ein sehr wichtiger Bestandteil unserer Sprache, weil sie die hintergründige Information einer Aussage beeinflussen und mittragen (Rösler 2012).

Feedback-Signale machen deutlich, dass eine ZuhörerIn oder ein Zuhörer dem Gespräch weiterhin folgt. Sie können von einem „ich weiß“ über ein „ja“ bis zu einem einfachen „hmhm“ reichen. Ohne Feedbacksignale wäre ein Gespräch irritierend. Ebenso würden muttersprachlich Sprechende von falsch platzierten Feedbacksignalen irritiert werden.

Elemente der Gesprächsstrukturierung unterteilen ein Gespräch beziehungsweise verdeutlichen, an welcher Stelle sich das Gespräch gerade befindet. So signalisiert ein „Entschuldigen Sie bitte ...“, einen klaren Gesprächsbeginn, während „Na dann ...“ ein Gesprächsende darstellen könnte. Im Laufe eines Gesprächs machen ein „Ja, aber ...“ oder ein „Ich verstehe, was du meinst ...“ deutlich, dass das Gehörte aufgenommen worden ist, aber nun zu einer Gegenargumentation angesetzt wird (Hanschel 2016). Fehlen die oft kulturell geprägten Gesprächsstrukturierungsmittel, wird schnell eine unangenehme Wirkung bei der GesprächspartnerIn oder dem Gesprächspartner erzielt. Startet in Deutschland ein Gespräch mit einer fremden Person auf der Straße direkt mit einer Frage statt mit einem „Entschuldigen Sie bitte ...“, wird die SprecherIn oder der Sprecher als unhöflich angesehen. Dabei muss nicht mangelnde Höflichkeit der Grund dafür sein, sondern eventuell einfach die Unkenntnis solcher Gesprächsstrukturierungen.

Um Schreiben und Lesen zu beherrschen, müssen Lernende in der Lage sein, Laute in Schriftzeichen umzuwandeln (Graphem-Phonem-Zuordnung) sowie aus Schriftzeichen oder deren Kombination Laute zu erkennen (Phonem-Graphem-Zuordnung). Erst dann ist es ihnen möglich, etwas korrekt zu verschriftlichen (Orthografie), Laute zu Silben und Wörtern zusammenziehen und bei besserer Lesefähigkeit einen Sinn entnehmen zu können.

1.1.2 Übergreifende Aspekte

Während die beiden dargestellten Kategorien Mündlichkeit und Schriftlichkeit klar voneinander getrennt werden können, gibt es in der Sprache aber auch Bereiche, die sowohl die Mündlichkeit als auch die Schriftlichkeit betreffen. Von diesen vielfältigen übergreifenden Aspekten sollen einige wichtige hier dargestellt werden.

Gestik und **Mimik** der Sprecherin oder des Sprechers unterstreichen, was gesagt wird. Eine Meinung zu einem besprochenen Thema wird auf diese Weise „ungesagt“ zum Ausdruck gebracht.

Bei allem Gesagten oder Geschriebenen werden Haltungen und Wertevorstellungen deutlich. Das wird durch **Formulierung**, **Betonung** oder **Auswahl der passenden Wörter** zum Ausdruck gebracht.

Eng damit verbunden ist auch die Verwendung verschiedener sprachlicher Register. Dies sind **charakteristische Rede- und Schreibweisen** in bestimmten Kommunikationssituationen. Mit einer oder einem Vorgesetzten ist die gewählte Sprache beispielsweise anders als mit einer guten Freundin oder einem guten Freund. Auch hier fällt die Wahl - meist unbewusst - auf einen gewissen Sprachstil und bestimmte (adressatengerechte) Ausdrücke.

Eine weitere Unterscheidung wird vorgenommen zwischen BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) und CALP (Cognitive Academic Language Proficiency). Während BICS eher die Form der mündlichen Kommunikation bezeichnet, verortet man CALP eher im schriftsprachlichen Bereich. Analog dazu hat Feilke ein Konzept von Sprache der Nähe und Distanz entwickelt. Das Konzeptionell-Mündliche greift beispielsweise auf eine eher unkonkrete, unvollständige Sprache zurück. Im Gespräch wird nicht unbedingt jeder Satz zu Ende geführt, es werden einfache Begriffe wie „Ding“, „machen“, „tun“ verwendet oder es wird einfach auf Dinge (begleitet durch „Das da“ oder „Hier neben“) gezeigt, ohne sie konkret benennen zu müssen.

Konzeptionell-schriftliche Texte sind in der Sprache der Distanz verfasst. Schreibende und Lesende sind weit voneinander entfernt, der Text wird zu einer anderen Zeit - und in der Regel auch an einem anderen Ort - geschrieben als gelesen. Deshalb muss die Schreiberin oder der Schreiber eine konkretere Sprache verwenden, Dinge exakt benennen und Sätze sehr präzise formulieren, da die Leserinnen und Leser keine Möglichkeit haben, Rückfragen zu stellen. Auch hier spielen also Wortwahl, Satzbau und Satzstruktur und Ausdruck eine große Rolle.

Auch in unterschiedlichen Domänen werden andere Fachsprachen verwendet. Beispielsweise ist ein medizinischer Fachtext anders formuliert (in ihm ist nicht selten der Satzbau anders oder es werden andere Nebensatz- und Satztypen verwendet) als ein Fachtext für Hobbyangler und oder Kleingärtnerinnen. Abbildung 1 zeigt die entsprechenden Zusammenhänge.

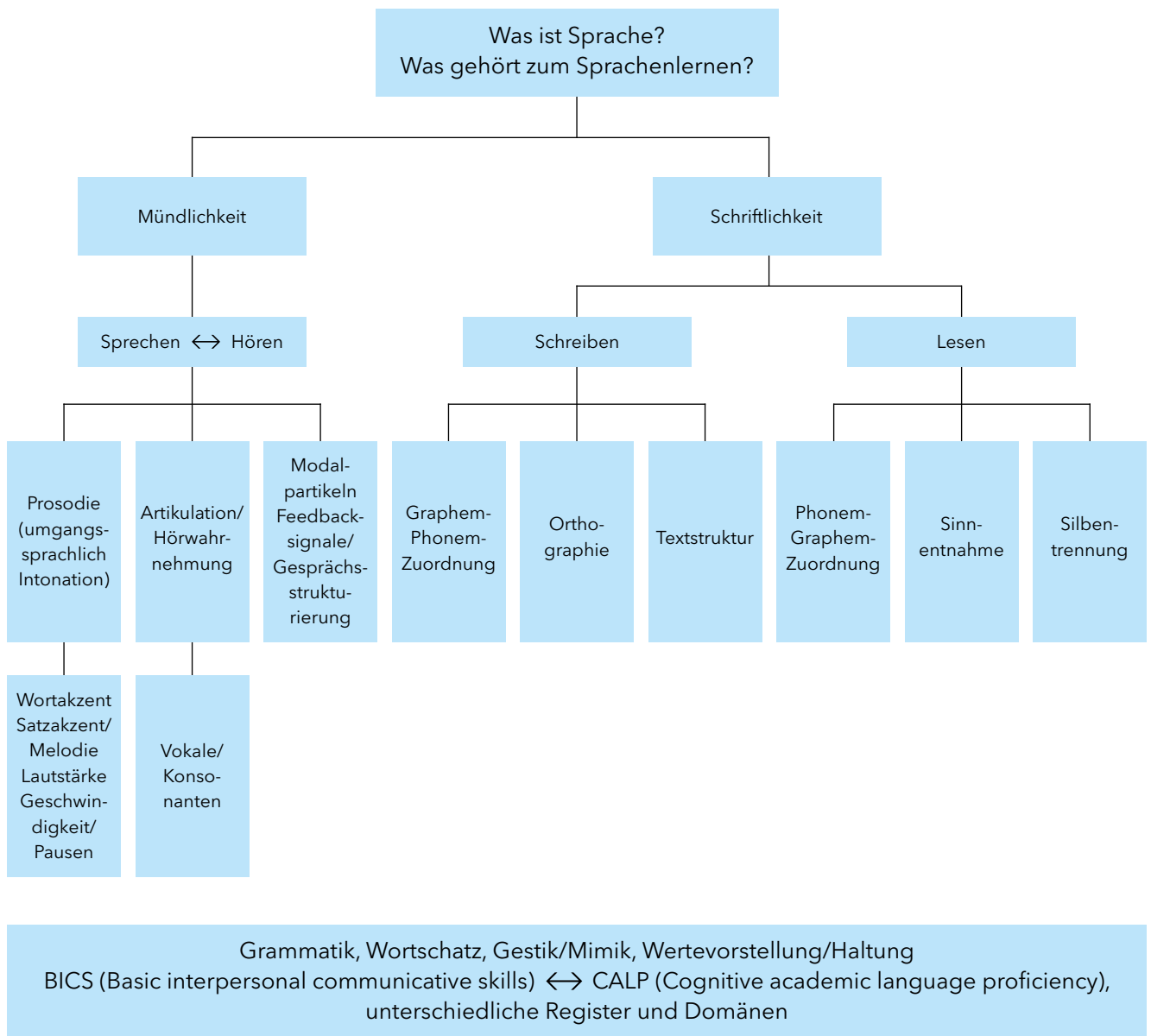


Abbildung 1: Ebenen des Sprachenlernens - BICS und CALP

1.2 Zweitspracherwerb

Der Zweitspracherwerb wird von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst, die sich zum Teil gegenseitig bedingen und individuell unterschiedlich ausgeprägt sein können (Rösch 2005 / aufbauend auf Klein 1979, Nodari 2002).

Zu den **internen Faktoren** zählen unter anderem die bisherigen individuellen Begegnungen mit Sprache und mit Lernen: Hat jemand Lernstrategien entwickelt, die Schule besucht, bereits andere Sprachen gelernt? Wird die Erstsprache fundiert in Wort und Schrift beherrscht? Diese Faktoren lassen sich zwar nicht direkt beeinflussen, sind aber bei der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen, zumal die individuelle Lernmotivation davon geprägt sein kann. Interne Faktoren bestimmen auch über bevorzugte Lernwege.

Die **externen Faktoren** sind beeinflussbar. Dazu gehören zum Beispiel die Vielfalt und Qualität der Sprachkontakte, die Mediennutzung in der Zielsprache sowie das Umfeld der Lernenden. Je hochwertiger und intensiver die Sprachkontakte sind, desto schneller kann die Zweitsprache erworben werden. Ein intensives Sprachbad schafft ein implizites Sprachgefühl und setzt auch erste Anknüpfungspunkte für Sprachstrukturen und Wortschatz.

Der Zweitspracherwerb ist ein kognitiver und kreativer Prozess. Einerseits wird durch Beobachtung und Nachahmung gelernt, andererseits dadurch, dass mehr oder weniger bewusste Strategien angewendet werden. Lernende hören oder lesen etwas, bilden immer wieder Hypothesen dazu, überprüfen diese (meist unbewusst) im Gespräch, spezifizieren die Hypothesen oder verwerfen sie, wenn sie merken, dass sie sich nicht auf andere sprachliche Ausdrücke übertragen lassen.

Während dieses Prozesses bilden sich verschiedene Lernaltersprachen heraus, die zwar fehlerhaft, aber verständlich sind. Diese sogenannten **Zwischensprachen** (Interimssprachen) enthalten bereits Elemente des Deutschen, Einflüsse der Herkunftssprache oder anderer zuvor gelernter Sprachen oder auch eigene kreative Sprachformen (Zum Beispiel: „*Er arbeit in Supermarkt*“ oder „*Sie hat gebringt*“).

Der Spracherwerb ist also kein linearer Prozess, in dem bereits erarbeitete und geübte Strukturen von den Lernenden immer korrekt angewendet werden. Während Satzbau und Verbformen schneller erlernt werden, haben Lernende in der Regel lange Zeit Schwierigkeiten mit dem Genus-System und den Deklinationsformen im Deutschen. Aus diesem Grund müssen bestimmte Formen und Strukturen nach dem Spiralprinzip immer wieder verdeutlicht und trainiert werden. Dabei sollte jeder Lehrkraft bewusst sein, dass Sprachenlernen Zeit benötigt.

In der Regel deckt sich im Verlauf des Spracherwerbs die Lernaltersprache immer mehr mit der Zielsprache. Die auf diesem Weg durchlaufenen Stufen können durch Sprachstandsindikatoren (beobachtbare Einzelphänomene) ermittelt werden, da sie oft einem festen Ablauf entsprechen. Am Beispiel der folgenden drei Bereiche werden diese typischen Erwerbsphasen verdeutlicht:

1. Lexik

Hierbei sind folgende Stufen des Spracherwerbs zu beobachten (Benholz/Iordanidou 2005):

- a) geringer Wortschatz, unmarkierte Wörter (Allerweltswörter wie *Ding, tun, machen, kriegen*), kurze Lexeme, falsche Artikel, bald Plurale, Komposita, dann Ableitungen
- b) zunehmende Verwendung von Artikeln, häufig korrekte Artikel, Auftreten von Akkusativformen
- c) Auftreten von Präpositionen mit oft falschen Fällen, erste Dativformen
- d) zunehmend sichere Fallbildung nach Verben und Präpositionen (Rektion)
- e) nur noch gelegentlich Rektionsfehler, Artikelfehler und falsche Plurale, sichere Verwendung des Genitivs

2. Kasus (Fallbildung)

Für den Kasusgebrauch lässt sich folgende Erwerbsabfolge feststellen (Glumpler/Apeltauer 1997):

Nominativ > Akkusativ > Dativ (und/oder Präpositionalkasus) > Genitiv

3. Negation

Der Gebrauch von Negationswörtern entwickelt sich folgendermaßen (Glumpler/Apeltauer 1997):

nein > nicht > kein > niemals > nirgends/niemand

a) „Nein“ oder „nicht“ wird zur Bildung von Einwortsätzen genutzt, die sich auf vorausgehende Äußerungen beziehen. *Nein! Nicht!*

b) Das Negationswort wird vor dem Verb platziert.

„Ich nicht lesen.“ „Du nein kommen.“

c) In Verbindung mit Kopula- und Modalverben werden die Negationswörter korrekt gebraucht.

Das ist nicht richtig. Das kann ich nicht.

Bezogen auf die Satzstruktur bedeutet dies, dass erst dann, wenn die Inversion (Umstellung von Subjekt und Prädikat) beherrscht wird, Negationselemente richtig platziert werden (nach dem Verb und vor den infiniten Teilen des Satzes).

1.3 Unterrichtsprinzipien

Es wird empfohlen, sich an gemeinsam zu vereinbarenden Prinzipien zu orientieren, wenn didaktisch-methodische und schulorganisatorische Entscheidungen anstehen, damit Spracherwerb und Lernmotivation gut gefördert werden können.

• Verbindung von Sprach- und Fachlernen

Fachlernen kann nur stattfinden, wenn Lernende die entsprechende (Fach-)Sprache verstehen. Deshalb muss Deutschförderung Aufgabe aller Fächer und Lehrkräfte sein. Dabei müssen sowohl der Fachwortschatz als auch die besonderen Sprachstrukturen und grammatikalischen Phänomene, die in einem Fach vorherrschen, systematisch erarbeitet werden.

Orientiert sich der Sprachförderunterricht an den Fachinhalten, können Lernende das erworbene Sprachwissen direkt und gewinnbringend anwenden. Dies steigert die Motivation und die Schülerinnen und Schüler beteiligen sich dadurch besser am Unterricht.

Bei der Entwicklung von der Alltags- zur Unterrichts- und Fachsprache benötigen die Schülerinnen und Schüler so viel Unterstützung wie nötig und gleichzeitig so viel Herausforderung und Selbstständigkeit wie möglich.

• Sprachbewusster Unterricht

Sprachlernprozesse können durch den bewussten Umgang mit Sprache und dadurch, dass sprachliche Phänomene verdeutlicht werden, unterstützt werden. Zweitsprachlernende benötigen – eingebettet in den Fachunterricht – Anregungen zur Sprachreflexion und Regelsysteme, um ihre Spracherfahrungen zu systematisieren. Die Bewusstheit für Sprachstrukturen erleichtert das Textverständnis und die Textproduktion. Es ist damit wichtiger als orthografische Korrektheit.

Sofern es möglich ist, können Sprachvergleiche mit der Muttersprache hilfreich sein. Dieser Transfer kann (und muss) zum Teil von den Schülerinnen und Schülern erstellt werden. Von Lehrkräften wird nicht erwartet, dass sie alle Sprachen und deren Besonderheiten kennen. Aber sie sollten das Wissen der Lernenden über andere Sprachen anregen und über diesen Weg dafür sorgen, sich der Sprachstrukturen bewusst zu werden und ein allgemeines Sprachbewusstsein auszubilden.

- **Interkulturelles Lernen**

Interkulturelle Kompetenz ist notwendig, um sich in einer neuen Umgebung zu orientieren und kulturspezifische Normen und Verhaltensweisen (zum Beispiel Begrüßungsformen, Wertevorstellungen) zu verstehen. Die Sensibilisierung für sprachliche und kulturelle Vielfalt ermöglicht es, eigene Wertvorstellungen zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Anregungen hierzu bieten beispielsweise der Austausch über Grunderfahrungen (Gefühle, Beziehungen ...) und Lebensweisen (Feste, Rituale ...), die häufig ähnlich sind.

- **Selbstständiges und individualisiertes Lernen**

Handlungsorientiertes spielerisches Lernen sorgt dafür, dass verschiedene Lernkanäle gleichzeitig angesprochen werden und sich Erlerntes eher festigt und abrufbar bleibt. Vielfältige Lern- und Leseanregungen und ein umfangreiches Angebot an Aufgaben und Übungen mit Möglichkeiten zur Selbstkontrolle motivieren und steigern die Selbsttätigkeit. Die Vermittlung von Lern- und Lesestrategien, etwa von Techniken des Vokabellernens und Verfahren zur Texterschließung, stärkt die Selbstständigkeit. Die Schülerinnen und Schüler lernen auf diese Weise Verfahrensweisen kennen, um sich selbst zu helfen und nicht immer auf die Lehrkraft oder Muttersprachlerinnen und -sprachler angewiesen zu sein.

Ein individuelles Portfolio oder Lerntagebuch erleichtert die Dokumentation des individuellen Lernfortschritts. Für Lernende und für die Lehrkraft bietet sich dadurch die Möglichkeit, passgenauer an individuellen Schwerpunkten und Zielsetzungen zu arbeiten. Die Individualität bei Gestaltung und Inhalten motiviert zusätzlich.

- **Differenzierung und Individualisierung**

Damit unterschiedliche Lernniveaus, Lerntypen und Lernerfahrungen in heterogenen Lerngruppen berücksichtigt werden können, ist es notwendig, Lerninhalte situationsangemessen und auf die Lernenden bezogen anzupassen. Zeichnungen und Symbole oder Strukturierungshilfen zur eigenen Textproduktion unterstützen die Lernenden bei der Begriffsbildung. Wenn anschaulich gearbeitet wird und inhaltlich komplexe Zusammenhänge vereinfacht werden, erleichtert dies das Verständnis. Lerninhalte sollten mithilfe von verschiedenen Darstellungsebenen dargeboten werden, um unterschiedliche Typen von Lernenden zu berücksichtigen und anzusprechen (Leisen 2013). Eine Differenzierung sollte sich auf fachliche und sprachliche Schwierigkeiten beziehen. Auch über Medien oder Sozialformen lässt sich auf eine Weise differenzieren, dass schwächere Schülerinnen und Schüler gefördert und stärkere gefordert werden können.

- **Sinnvolles Wiederholen und Üben**

Übungen und Wiederholungen sollten nicht nur an das Ende einer Unterrichtsstunde verlagert oder als Hausaufgaben mitgegeben werden, sondern didaktisch sinnvoll im Unterrichtsablauf integriert werden. Eine gute Übung beinhaltet immer auch Möglichkeiten, individuell über Lerninhalte und Vorgehensweisen zu reflektieren sowie Gelerntes zu sichern. Ganzheitliche Übungen ermöglichen es, Inhalte im Kontext zu erfassen und sie unmittelbar unter kommunikativen und funktionalen Aspekten einzuordnen. Ein Lernen von zusammenhanglosen Teilaspekten führt nicht zu einem Verständnis für Sprache. Lehrkräfte sollten neue Inhalte immer an altes Wissen und Können anknüpfen, um direkt eine sinnvolle Verortung der neuen Phänomene und Inhalte zu ermöglichen. Variantenreiche und vielfältige Übungen steigern die Motivation und unterstützen somit auch den Lernerfolg. Neue Inhalte sollten frühzeitig wiederholt und angewendet werden. Je länger die Pause zwischen neuem Inhalt und Übungsphase ist, desto schwieriger wird es, den Lerninhalt in Erinnerung zu rufen. Häufig kurz zu üben, ist meist sinnvoller als selten lange zu üben. Je mehr Gelegenheiten Schülerinnen und Schüler erhalten, Sprache zu verwenden, desto eher können aus den erworbenen sprachlichen Mitteln grammatikalische Regeln abgeleitet werden.

- **Berücksichtigung aller Kompetenzbereiche**

Ganzheitliches Lernen kann nur dann gelingen, wenn alle Kompetenzbereiche eingebunden werden. Übungen zum Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben machen den Unterricht abwechslungsreicher. Außerdem erfahren die Lernenden den neuen Lerninhalt direkt in verschiedenen Kontexten und Anwendungssituationen. Auch im Alltag sind die Kompetenzbereiche nicht voneinander getrennt und sinnvollerweise auch nicht trennbar. Sie gehen ineinander über und sollten deshalb gleichzeitig gestärkt werden. Variantenreiche Übungen sorgen dafür, dass zwischen reinem Rezipieren und Produzieren sowie zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit abgewechselt wird.

- **Das Prinzip „Input“ vor „Outcome“**

Der Zweitspracherwerb wird durch feste Entwicklungsstufen vollzogen (vergleiche Seite 9). Sprachliche Phänomene, die noch nicht erworben worden sind, sollten nicht zwanghaft eingeübt und thematisiert werden, da die bisher erworbene sprachliche Grundlage noch nicht ausreichend aufgebaut ist. Trotzdem können komplexere sprachliche Ausdrücke bereits von der Lehrkraft verwendet werden, ohne sie entsprechend zu thematisieren. Schülerinnen und Schüler können in Texten oder festen Wortverbindungen durchaus bereits mit Inhalten komplexerer Entwicklungsstufen konfrontiert werden. Im Alltag ist dies zwangsläufig der Fall. Dadurch entwickeln Lernende intuitiv ein Gefühl für die Komplexität der neuen Sprache. Beim eigenständigen Erlernen oder der späteren Thematisierung von neuen sprachlichen Phänomenen greifen Lernende dann auf bereits vorhandenes Sprachmaterial zurück und bilden somit (bewusst oder unbewusst) Verknüpfungen, die das neu Erlernte besser verankern. Der sprachliche Input – auch wenn der Lernende selbst noch nicht produzieren kann – unterstützt den Sprachlernprozess enorm.

- **Fehler als Chance sehen**

Schülerinnen und Schüler sollten sich dazu angeregt fühlen, offen nachfragen und auch Fehler machen zu dürfen. Aus Fehlern lässt sich schließlich viel lernen. Der Lernfortschritt sollte nicht primär an der Anzahl der Fehler gemessen werden, sondern an der Sprache, die immer komplexer wird. Es sollte darauf geachtet werden, dass bei Lernenden nicht immer dieselben sprachlichen Fehler über längere Zeit auftauchen, damit die Gefahr der Fossilierung von Fehlern ausgeschlossen werden kann. Fossilierungen sind oft hartnäckig und müssen gezielt bearbeitet werden, indem visualisiert, geübt und die Sprachbildungsprozesse verdeutlicht werden.

In Kommunikationssituationen konzentrieren sich Sprechende stärker auf den Inhalt. In diesem Zusammenhang können unmöglich alle Fehler berichtigt werden. Hier ist eine indirekte Korrektur angebracht, indem die Lehrkraft nachfragt oder das Gesagte in der korrigierten Form wiederholt, zum Beispiel: *„Heute mein Vater hat mit dem Zug gekommen.“* – *„Ach so, dein Vater ist heute mit dem Zug gekommen.“* Gleichzeitig können aus den beobachteten Stolpersteinen Übungsschwerpunkte abgeleitet werden, die zum Sprachentwicklungsstand passen.

- **Sprachlich klare Texte und Aufgabenstellungen**

Die Frage, ob man den Schwierigkeitsgrad von Texten an die Fähigkeiten von Leserinnen und Lesern anpasst oder umgekehrt, lässt sich nicht eindeutig beantworten. Aufgabenstellungen sollten jedoch sprachlich immer so gestaltet sein, dass sie in jedem Fall verstanden werden. Können Lernende eine Aufgabe nicht lösen, weil sie sprachlich schwer zu verstehen ist, obwohl die Schülerinnen und Schüler dazu fachlich in der Lage wären, muss die Aufgabe entsprechend angepasst werden.

2 Stolpersteine der deutschen Sprache

Viele empfinden es als sehr schwer, die deutsche Sprache zu erlernen. Ursache dafür sind viele Hürden, die in Form und Umfang in anderen Sprachen nicht vorkommen.

Die nachfolgenden, ausgewählten Stolpersteine sollen Lehrkräfte für die Stellen und Bereiche sensibilisieren, an denen erhöhte Aufmerksamkeit erforderlich ist. Die Stolpersteine zu kennen, hilft dabei, gezielter fördern zu können und Normverstöße, Unsicherheiten oder auch die Vermeidung bestimmter Strukturen zu erkennen und in geeigneter Weise darauf zu reagieren.

2.1 Stolpersteine auf Wortebene

2.1.1 Der Artikel und die Pluralform

Es gibt zwar einige Regeln, die als Lernhilfe für den passenden Artikel zu einem Nomen genutzt werden können, leider gelten sie aber nicht für alle Nomen. Die passenden Artikel müssen deswegen in vielen Fällen auswendig gelernt werden. Häufig sehen Sprachlernende diese Notwendigkeit jedoch nicht und verlieren die Geduld, zumal sie sich auch mit falscher Artikelzuweisung verständlich machen können. Problematisch wird dies jedoch beim weiteren Lernen, weil durch den falschen Artikel unzählige Folgefehler auftreten. Sie erschweren dann das Nachlernen.

Für den Plural mit neun Hauptvarianten und zahlreichen Ausnahmen gilt dies ebenso.

Empfehlung: Lassen Sie den Artikel und die Pluralform beim Wortschatztraining für Nomen direkt mitlernen.

Besondere Schwierigkeiten verursacht der Null-Artikel. Während schnell gelernt wird, dass der Plural von „das Kind“ „die Kinder“ ist, wird es schwierig, den Plural von „ein Kind“ „Kinder“ und vor allem den dadurch entstehenden Bedeutungsunterschied zu verstehen:

Die Kinder spielen auf der Wiese. ↔ Kinder spielen auf der Wiese.

2.1.2 Das Verb

Der Konjugation der Verben liegen ebenfalls Regeln zugrunde. Da es im Deutschen aber auch viele unregelmäßige Verben gibt, gelten diese Regeln nur eingeschränkt. Insbesondere wenn beispielsweise der Konjunktiv oder unterschiedliche Tempusformen gebildet werden, fällt dies auf - zumal diese Formen (insbesondere einige Formen des Konjunktivs) im mündlichen Sprachgebrauch kaum genutzt werden.

Des Weiteren gibt es reflexive Verben (sich waschen), Modalverben (dürfen, können und andere mehr) und Hilfsverben (haben, sein, werden), deren Besonderheiten mitgelernt werden müssen.

Außerdem hängt - wenn keine Präposition vorhanden ist - der Kasus vom Verb ab.

Empfehlung: Thematisieren Sie Verben und deren Formen direkt am passenden Objekt. Statt „kümmern“ muss es „sich um jemanden kümmern“ lauten, ergänzt um einen Beispielsatz: „Der Pfleger kümmerte sich um den Patienten.“ Bei den Beispielsätzen bietet es sich an, ein Objekt im Maskulinum zu wählen, da nur bei männlichen Nomen der Artikel in allen vier Fällen sichtbar verändert wird.

Üben Sie zudem rechtzeitig und kontinuierlich das Nachschlagen in Wörterbüchern, damit der Umgang mit schwierigen Verbformen auch selbstständig geübt werden kann.

Besonders schwierig verhalten sich trennbare Verben. Das sind Verben, bei denen die Vorsilbe je nach Satzstellung abgetrennt wird. Die Vorsilbe rutscht dann im Satz nach hinten (nachschauchen → Er schaute hinter der Garage nach). Es handelt sich hierbei um eine Besonderheit der deutschen Sprache, die für erhebliche Irritationen sorgt, weil erst am Ende des Satzes erkannt wird, um welches Verb es sich genau handelt. Schlimmstenfalls wird die Vorsilbe mit einer Präposition verwechselt, was das Verstehen dann noch mehr erschwert.

Empfehlung: Lassen Sie die Vorsilbe markieren (auf/steigen) und mithilfe eines Beispielsatzes verdeutlichen, wie sie sich im Satz verhält. In vorgegebenen Sätzen können beide Verbbestandteile unterstrichen werden, um die Zusammengehörigkeit zu visualisieren (Sie hielt an ihrem Versprechen fest). Lassen Sie Lernende zuerst schauen, ob am Ende des Satzes eine Vorsilbe steht. Danach lassen Sie ein passendes Verb lokalisieren. Nachdem die Bedeutung des Verbs vollständig erkannt worden ist, kann der gesamte Satz gelesen und verstanden werden.

2.1.3 Funktionsverbgefüge

Hierbei handelt es sich um feste Verbindungen, die üblicherweise gemeinsam auftreten, aber bei denen die Bestandteile - einzeln betrachtet - eine andere Bedeutung haben (ein Gesetz verabschieden, den Wecker stellen). Diese Verbindungen ähneln Redensarten, bei denen vorausgesetzt wird, dass die Zuhörerinnen und Zuhörer oder Leserinnen und Leser wissen, was gemeint ist.

Empfehlung: Erläutern Sie Funktionsverbgefüge mit anderen Worten und lassen Sie Ihre Schülerinnen und Schüler danach anhand mehrerer Beispiele üben.

2.1.4 Komposita

Zusammensetzungen aus zwei oder mehreren Bestandteilen können verwirren, weil für Sprachlernende nicht deutlich wird, was damit gemeint ist (Plastikeimer, Salzstreuer). Im Deutschen steht der Begriff, um den es geht, an hinterster Position, während der vordere Bestandteil diesen Begriff präzisiert. In anderen Sprachen verhält es sich teilweise umgekehrt oder die beiden Bestandteile werden weiter als zwei Wörter behandelt und nicht zu einem Wort zusammengesetzt. Außerdem beinhalten einige Komposita einen Fugen-Buchstaben, der ebenfalls für Verwirrung sorgen kann (Arbeitsmarkt, Arbeitgeber).

Empfehlung: Lösen Sie mit den Lernenden gemeinsam Komposita auf und verdeutlichen Sie, welcher Bestandteil dem Wort welche Bedeutung gibt.

2.1.5 Modalpartikeln

Modalpartikel sind Abtönungswörter wie *ruhig, mal, halt, doch*

Empfehlung: Sammeln Sie mit den Lernenden über einen längeren Zeitraum Sätze, in denen eine bestimmte Modalpartikel auftaucht. Lassen Sie die Modalpartikeln aus den Sätzen streichen und vergleichen Sie dann gemeinsam, auch durch stimmlich unterstütztes Sprechen, wie sich die Wirkung der Aussage dadurch verändert.

2.2 Stolpersteine auf Satzebene

2.2.1 Nominalstil

Gerade in konzeptionell-schriftlichen Texten wird vom ausschmückenden Verbalstil häufig zum Nominalstil gewechselt, in dem die Verben (oder andere Wortarten) zu Nomen umfunktionierte werden (zum Beispiel „Nach Instandsetzung und Abnahme des Gebäudes ...“). Dadurch klingt ein Text unpersönlicher und förmlicher beziehungsweise offizieller.

Empfehlung: Nominalisierungen sollten auf solche Textsorten beschränkt werden, in denen sie explizit gefordert sind. Ist es nicht möglich, sie zu vermeiden, können sie mit der Lerngruppe gemeinsam aufgelöst werden. So lässt sich mit Lernenden regelmäßig üben, wie sie mit solchen Sätzen umgehen und dann eigenständig verständlicher machen können. Die Schülerinnen und Schüler sehen und erlernen auf diese Weise also zugleich eine Strategie, mit der sie sich im Bedarfsfall selbst helfen können.

2.2.2 (Erweiterte) Partizipialattribute

Bei Partizipialattributen wird aus einem Verb ein Attribut gebildet, das ein Nomen näher beschreibt (Der wartende Mann ...). Bei solchen Partizipialattributen kann es schnell zu Verwechslungen mit dem eigentlichen Verb kommen. Außerdem lassen sich Partizipialattribute auch erweitern (Der seit Stunden auf den Bus wartende Mann ...). Allein die Komplexität des Satzbaus macht es Sprachlernenden nahezu unmöglich zu verstehen, welches Attribut, welcher Artikel oder welches Verb zu welchem Nomen gehört.

Empfehlung: Obwohl auch Relativsätze eher schwer verständlich sind, geben sie den Lernenden eine Chance, das Attribut aufzulösen (Der Mann, der seit Stunden auf den Bus wartet, ...). Die Attribute aufzulösen, ermöglicht es den Lernenden, die Satzkonstruktion nachzuvollziehen. Wenn gemeinsam geübt wird, können die Schülerinnen und Schüler nach einiger Zeit im Idealfall selbstständig solche Attribute auflösen und verstehen.

2.2.3 Verb-Endstellung im Nebensatz

Im Nebensatz rutscht das Verb nach hinten (Ich habe dir doch gesagt, dass ich nicht mehr ausgehe). Lernende müssen sich also erst durch den gesamten Nebensatz arbeiten, bis sie wissen, was überhaupt getan wird. Bei sprachschwachen Schülerinnen und Schülern reicht die Kapazität aber nicht aus, um sich bis zum Ende des Satzes an dessen Anfang zu erinnern, weil zu viel Konzentration dafür verwendet worden ist, einzelne Wörter zu lesen. Lehrkräfte wissen oft intuitiv, dass Nebensätze Verständnisschwierigkeiten auslösen, vermuten jedoch, dass die Konjunktion Ursache dieser Schwierigkeiten ist. Tatsächlich ist jedoch nachgewiesen worden, dass die Konjunktionen das Verständnis eher stützen und hingegen das Problem beim abschließenden – weit entfernten – Verb liegt (Klages/Pagonis 2014).

Empfehlung: Bieten Sie Nebensätze immer wieder an. Verzichten Sie keinesfalls darauf, weil ansonsten jede sinnvolle Begegnung mit Nebensätzen verhindert wird. Ist ein ausreichendes Sprachgefühl für die Nebensätze vorhanden, kann damit begonnen werden, sie mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam aufzulösen, sodass sie die Struktur eines Nebensatzes bewusst erfahren.

2.2.4 Schachtelsätze

Aus Haupt- und Nebensätzen lassen sich endlos lange Sätze bilden. Stilistisch ist das manchmal schöner als Hauptsätze allein. Verständlicher wird ein Text dadurch aber meist nicht. Bei Schachtelsätzen müssen zunächst intuitiv die einzelnen Satzbestandteile identifiziert und zusammengesetzt werden, was eine enorme Verständnisleistung erfordert.

Empfehlung: Verschachteln Sie Sätze nicht grundlos in einer Art und Weise, dass Zusammenhänge nicht mehr zu erkennen sind. Schachtelsätze sollten so aufgelöst werden, dass sie von allen Lernenden in der Lerngruppe verstanden werden können.

2.2.5 Passivkonstruktionen und unpersönliche Formulierungen

In Passivsätzen lässt sich oft nicht erkennen, wer oder was das Subjekt des Satzes ist, weil die handelnde Person nicht genannt werden muss (Die Besucher werden am Eingang erwartet → Von wem?). Außerdem besteht aufgrund des Wortes „werden“ eine Verwechslungsgefahr mit dem Futur.

Auch bei unpersönlichen Formulierungen mit „man“ oder „es“ kann es zu Verständnisproblemen kommen, weil nicht klar zu erkennen wird, wer hier etwas tut.

Empfehlung: Lösen Sie Passivsätze und unpersönliche Formulierungen gemeinsam mit den Lernenden auf, damit sie im Laufe der Zeit lernen, selbstständig damit umzugehen und sich im Bedarfsfall selbst zu helfen.

2.3 Stolpersteine auf Textebene

2.3.1 Pronomen

Pronomen ersetzen Nomen (Die alte Dame setzte den Hut ab. Vorsichtig legte sie ihn auf den Tisch.). Stilistisch werden Texte viel flüssiger, wenn Pronomen verwendet werden, statt ständig das Nomen zu wiederholen. Allerdings erschweren sie auch das Textverständnis, wenn sie vermehrt auftauchen oder wenn die Bezüge nicht ganz klar sind. Wenn beispielsweise ein „sie“ auf mehrere weibliche Nomen hinweisen könnte oder wenn das Geschlecht von Nomen unbekannt ist, bleibt oft unklar, worauf sich Pronomen beziehen.

Empfehlung:

Kennzeichnen Sie Bezüge durch Pfeile oder passende Farbmarkierungen:

(Die alte Dame setzte den Hut ab. Vorsichtig legte sie ihn auf den Tisch.)



2.3.2 Weitere Proformen

Neben den üblichen Pronomen gibt es noch weitere Bezugsformen. Alle Proformen sind für sich genommen inhaltsleer. Das bedeutet, dass Lernende – selbst dann, wenn sie im Wörterbuch nachschlagen – keine passende Erklärung erhalten, weil Pronomen ohne einen Kontext keinerlei Bedeutung haben. Sie sind nur verständlich, wenn klar ist, worauf sie verweisen. So können Proformen auch auf ganze Satzglieder Bezug nehmen, beispielsweise „dadurch, wodurch, deshalb, demnach“.

Empfehlung: siehe Kapitel 2.3.1

3 Lernbereiche der Deutschförderung

3.1 Lesen

3.1.1 Was heißt Lesen können?

Um lesen zu können, werden mehrere Fähigkeiten gleichzeitig benötigt: Neben der Fähigkeit, Buchstaben zu lesen, Laute davon abzuleiten und zu bilden, Wörter zu verstehen und Bezüge herzustellen, gehört auch die Sinnentnahme und vieles mehr dazu. Rosebrock und Nix (Rosebrock/Nix 2013) unterscheiden dabei

- eine **Prozessebene**,
- eine **Subjektebene** und
- eine **soziale Ebene**.

Die Förderung der Lesefähigkeit spielt sich vor allem auf der **Prozessebene** ab. Ein Beispiel: Auf der Wortebene würde das Wort „Schloss“ zwar verstanden werden. Aber erst aus dem textuellen Zusammenhang „Er schob den Schlüssel in das Schloss“ würde auf lokaler Kohärenzebene klar erkannt werden, dass es sich um ein Türschloss und nicht um ein burgähnliches Gebäude handelt.

Auf **globaler Kohärenzebene** gelingt es Leserinnen und Lesern, Zusammenhänge über Absätze hinaus oder für den gesamten Text herzustellen. Das heißt, sie können beim Lesen Beziehungen herstellen, ein Gesamtthema benennen und Aussagen treffen, die den gesamten Text einbeziehen.

Superstrukturen bezeichnen Textsortenmerkmale wie Sachtexte, Berichte oder Kurzgeschichten: Lesenden wird bereits über die Merkmale eines Textes deutlich, welche Funktion oder Absicht der Text haben kann. Ist zum Beispiel Schülerinnen und Schülern bekannt, wie ein Sachtext aufgebaut ist, wie er aussieht oder welcher Sprache er sich bedient, kann davon ausgegangen werden, dass dieser über etwas informieren möchte und nicht der Unterhaltung dienen soll. So wird auch von der ersten Textbegegnung an das Verstehen mit beeinflusst.

Die **Darstellungsstrategien** betreffen noch eine Ebene darüber: Die Leserinnen und Leser können in einem Text rhetorische, argumentative oder stilistische Strategien erkennen, auch wenn sie nicht den erwarteten Superstrukturen entsprechen. Beispielsweise kann ein Text wirken und aufgebaut sein wie ein Sachtext, aber trotzdem stilistisch oder rhetorisch so angelegt sein, dass er nicht informiert, sondern kritisiert oder ironisiert.

Diese Stufen laufen allerdings nicht nacheinander ab, sondern werden beim Lesen zeitgleich aktiviert. Kompetente Leserinnen und Leser bewegen sich demnach ständig durch alle Ebenen. Wenn etwa in einem Fachtext Wörter auftauchen, die unbekannt sind, wird das Lesen verlangsamt, ohne darüber nachzudenken, und die Konzentration wird auf die Worterkennung gelenkt. Vielleicht wird der Satz sogar nochmals von vorne begonnen, bevor der Lesefluss wieder an Tempo gewinnt.

Die **Subjektebene** könnte in dem Modell bei Rosebrock und Nix als die Motivation der Lesenden begriffen werden, während eine Förderung auf der sozialen Ebene darauf abzielt, eine Anschlusskommunikation zu ermöglichen und somit das Gelesene noch stärker im mentalen Modell zu verankern.

3.1.2 Schwierigkeiten bei Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache

Die Schwierigkeiten beim Lesen und Lesenlernen sind vielfältig. Eine Vielzahl davon gilt dabei nicht nur für deutschsprachig aufgewachsene Lernende. Für Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache kommen noch einige Probleme hinzu oder werden verstärkt. Die folgende Tabelle greift einige häufig vorkommende Probleme auf und zeigt mögliche Lösungen, didaktische Überlegungen oder Lernwege auf.

| Probleme beim Lesen auf den unterschiedlichen Ebenen | Möglichkeiten des Umgangs damit |
|--|--|
| Die kognitiven Kapazitäten von Leserinnen und Lesern auf Wort- und Satzidentifikationsebene sind häufig schon mit der bloßen Decodierung ausgeschöpft. Das heißt, es bestehen kaum noch Möglichkeiten, das mühsam Wort für Wort Erlesene auch noch zu verknüpfen und einen Sinn zu entnehmen. Lernende sind somit nicht in der Lage, einen Lesefluss herzustellen (Jeuk 2017). | <ul style="list-style-type: none"> - Vorentlastung vor dem eigentlichen Lesen - Textvereinfachungen vornehmen, Stolpersteine eliminieren (siehe dazu auch Seite 16-19) |
| Insgesamt hemmt eine geringe Lesegeschwindigkeit die Sinnentnahme. Je mehr Zeit das Erlesen benötigt, desto mehr rückt bereits Gelesenes in den Hintergrund und verschwindet wieder aus dem Kurzzeitgedächtnis. | <ul style="list-style-type: none"> - Leseflüssigkeit trainieren, zum Beispiel durch Lesetandems (Rosebrock 2013) oder Lesetheater (ebd.) - Mit der Stoppuhr lesen (Jeuk 2017) - Betonungsübungen mit Adjektivkärtchen - gezieltes Wortschatztraining, zum Beispiel das robuste Wortschatztraining (siehe Seite 33) |
| Weitere Schwierigkeiten auf der Ebene der lokalen Kohärenz: Proformen (er, sie, es, dadurch ...), die sich auf vorhergehende oder nachfolgende Sätze beziehen, werden nicht verstanden oder falsch zugeordnet. | <ul style="list-style-type: none"> - Schlüsselbegriffe unterstreichen - Skripts und Frames erstellen (Jeuk 2017) - Leseaufträge auf lokaler Kohärenzebene formulieren |
| Schwierigkeiten auf globaler Kohärenzebene: Proformen (weswegen, deshalb, dadurch ...), die sich auf vorhergehende oder nachfolgende Sätze beziehen, werden nicht verstanden oder falsch zugeordnet. | <ul style="list-style-type: none"> - Abschnittsüberschriften zuordnen oder eigenständig formulieren lassen - Ober- und Unterbegriffe zum Thema formulieren lassen und sortieren - Textpuzzle zusammensetzen lassen - Leseaufträge auf globaler Kohärenzebene formulieren - Lesestrategien anbieten und üben |
| Es muss berücksichtigt werden, dass notwendiges Textsortenwissen nicht automatisch vorhanden ist, weil in anderen Ländern und Kulturen Texte beispielsweise anders aufgebaut sind als im deutschsprachigen Raum. Der Unterschied wird schnell deutlich, wenn deutsche Märchen mit nordischen, arabischen oder chinesischen verglichen werden. | <ul style="list-style-type: none"> - Textsortenmerkmale klären, üben und identifizieren lassen, auf Lernplakaten festhalten, diese im Klassenraum aushängen |
| Aufgrund einer ständigen Überforderung mit zu schwierigen Texten kann die Lesemotivation schnell sinken. In der Folge stellt sich eine Frustration ein, die das Lesen hemmt. | <ul style="list-style-type: none"> - Texte vereinfachen - mit motivationsfördernden Methoden arbeiten und das Lesen begleiten - Themen wählen, die für die Lernenden von besonderem fachlichem Interesse sind |

| | |
|---|--|
| <p>Texte werden eventuell nicht verstanden, weil andere Konzepte oder andere kulturelle Hintergründe bestehen. Nicht jeder Begriff der deutschen Sprache wird so erkannt und besetzt, wie es Muttersprachlerinnen und Muttersprachler tun würden</p> <p>(Allein schon der Begriff „Stadt“ ruft je nach Herkunftsort unterschiedliche Bilder bei den Lernenden hervor.).</p> | <ul style="list-style-type: none"> - sensibel und bewusst mit Texten umgehen - auf Begriffe, dargestellte Situationen, beschriebene Mimik und Gestik und so weiter achten, diese aufgreifen und klären - begriffliche Konzepte bewusst aufbauen und thematisieren |
|---|--|

3.1.3 Fördermöglichkeiten

Vorentlastung: Werden die Leserinnen und Leser vor der Textbegegnung inhaltlich auf den Text eingestimmt, erhalten sie die Chance, sich besser auf das Thema einzulassen, ihr Vorwissen zu aktivieren und gegebenenfalls zu sortieren. Dies kann beispielweise durch Bilder geschehen. Die Lehrkraft zeigt diese und die Lernenden sollen sich dazu äußern. Alternativ kann aber auch schon ein Wort, ein Satz, ein Geruch, ein Geräusch, eine kurze Anekdote oder Ähnliches genügen, das die Lernenden anspricht und sie für den Textinhalt öffnet. Diese Impulse lassen sich ferner spielerisch mit unterschiedlichen Möglichkeiten gestalten (siehe dazu Hanschel 2016). Auch gezielte Fragen, zum Beispiel Meinungsabfragen, können auf ein Thema einstimmen.

Textvereinfachungen vornehmen: Ob und wann ein Text vereinfacht werden sollte, ist eine viel diskutierte Frage. Sprachliche Vereinfachungen machen einen Text einerseits verständlicher und helfen insbesondere schwachen Leserinnen und Lesern beim Entschlüsseln. Andererseits führt eine dauerhafte Vereinfachung dazu, dass die Lernenden nie auf komplexe oder authentische Texte treffen und somit auch nicht lernen, wie mit ihnen umzugehen ist. Als grobe Richtlinie könnte für den Anfang gelten, dass Fingerleser, also Schülerinnen und Schüler, die sich maximal auf der lokalen Kohärenzebene befinden und von Wort zu Wort lesen, mit sprachlich vereinfachten Texten arbeiten sollten. Lesehilfen (Leisen 2013) können das Verständnis gut unterstützen. Diese Leserinnen und Leser sollten im Laufe der Zeit ihre Lesetechnik verbessern, da sie eine unabdingbare Grundlage für das spätere Leseverständnis darstellt.

Flüssigleser, die sich bereits auf der Ebene der globalen Kohärenz befinden, sollten gezielt und bewusst schwierigere Texte erhalten. Bei diesem Können darf davon ausgegangen werden, dass das Lesen als solches beherrscht wird und das Verstehen nun trainiert werden kann. Lehrkräfte, die bereits mit den Stolpersteinen der deutschen Sprache und mit Diagnoseinstrumenten (siehe Seite 38ff.) vertraut sind, können auch für schwächere Lesende bereits gezielte Phänomene in Texte einbauen, um sie dafür zu sensibilisieren und im Umgang damit zu schulen.

Lesen mit der Stoppuhr: Die Schülerinnen und Schüler erhalten einen Text, den sie laut vorlesen sollen. Dabei wird die benötigte Zeit gestoppt. Nach Ablauf einer gesetzten Frist (zum Beispiel eine Woche) sollen sie den Text erneut vorlesen und wieder wird von der Lehrkraft die Zeit gestoppt. So erhalten sie die Möglichkeit, ihre Lesegeschwindigkeit zu Hause zu trainieren mit dem Ziel, innerhalb der gesetzten Frist schneller zu werden. Hier geht es nicht vorrangig um das Leseverständnis, sondern darum, Texte beschleunigt zu lesen. Begleitend wird die Motivation der Lesenden begünstigt und die Leserinnen und Leser machen sich mit Buchstabenabfolgen und typischen Wörtern vertraut. Das gesteigerte Lesetempo wirkt sich somit sukzessive auf fremde Texte und die Lesefähigkeit allgemein aus.

Betonungsübungen mit Adjektivkärtchen: Die Lesenden erhalten neben dem Text Kärtchen, auf denen verschiedene Adjektive stehen (*aufgeregt, einfühlsam, streng*). Sie sollen den Text mehrfach in der vorgegebenen Gefühlslage lesen. Die Adjektivkärtchen regen die Lesenden dazu an, den Text wiederholt zu lesen, was ihr Lesetempo erhöht.

Textpuzzle: Einen zerschnittenen Text zusammensetzen, erfordert von Leserinnen und Lesern, dass sie den Text global erfasst haben. Dies bedeutet, dass die Textabschnitte einzeln gelesen und verstanden werden müssen, damit sie dann in eine sinnvolle Reihenfolge – in einen globalen Zusammenhang – gesetzt werden können.

Leseaufträge: Leseaufträge sind gezielte Fragen, die dabei unterstützen, einen Text zu erfassen. Sie berücksichtigen die einzelnen Kompetenzstufen des Lesens. So ist es möglich, auf lokaler Kohärenzebene nach Informationen zu fragen, die nicht das Verständnis des Gesamttextes voraussetzen. Fragen lassen sich auch in einer Weise stellen, dass einzelne Informationen aus dem Text entnommen werden können, selbst wenn kein Verständnis über Satzgrenzen hinaus stattgefunden hat. Fragen beispielsweise nach Jahreszahlen, explizit genannten Orten oder mit Formulierungen, nach denen nur noch ein Teilsatz aus dem Text als Antwort zu entnehmen ist, bewegen sich auf der lokalen Kohärenzebene. Häufig sind das Fragen, die mit „Wo“, „Wer“ oder „Wann“ beginnen. Fragen, die eine Begründung oder einen Vergleich erfordern und verlangen, dass absatzübergreifend Informationen entnommen werden, zielen auf die globale Kohärenzebene ab.

Lesestrategien: Es gibt unzählige Lesestrategien für Muttersprachlerinnen und Muttersprachler oder auch Bündelungen von Lesestrategien. Eines haben sie allesamt gemeinsam: Sie versuchen, die Lesenden anzuleiten, ihr Augenmerk auf Einzelaspekte zu lenken und sie schrittweise an den Textinhalt heranzuführen. So erfragen sie beispielsweise zuerst, was auf einem eventuell beigefügten Bild abgedruckt ist und wie die eigenen Vorerfahrungen damit sind. Sie lenken den Fokus mehr auf die Textstruktur, halten dazu an, beispielsweise Wichtiges zu unterstreichen.

Allerdings sollte man sich bewusst machen, dass Lesestrategien auf lokaler Kohärenzebene oder bei der Wort- und Satzidentifikation Lernende auch überfordern können. Lesestrategien werden nur dann sinnvoll umgesetzt und sind hilfreich, wenn die Lesenden bereits flüssig lesen. Ebenso ist es für Leserinnen und Leser nichtdeutscher Herkunftssprache wenig sinnvoll, sie dazu anzuleiten, Unverstandenes zu markieren und nachzuschlagen, da das unter Umständen eine Vielzahl an Begriffen betreffen und in dieser Form der Handhabung eher demotivierend sein kann. Stattdessen sollten sie dazu angeleitet werden, Bekanntes oder Verstandenes zu markieren und sich – davon ausgehend – den Rest des Satzes oder des Absatzes zu erschließen. Nachschlagetechniken sollten natürlich trotzdem integriert werden, aber derart beschränkt, dass nicht permanent nachgeschlagen werden muss, weil die Lernenden sich sonst zu sehr vom Textinhalt und vom Lesen entfernen. So ist es sinnvoll, eine Anzahl an Wörtern vorzugeben, die maximal nachgeschlagen werden sollte. Wenn aus einem Text nur maximal fünf Wörter nachgeschlagen werden dürfen, erfordert es von den Schülerinnen und Schülern bereits eine intensive Textauseinandersetzung, um sich für fünf Wörter zu entscheiden. Sie müssen erkennen können, welche fünf Wörter ihnen beim Textverstehen tatsächlich weiterhelfen können.

3.2 Schreiben

Die Kompetenz, Sätze und Texte zu formulieren, muss stufenweise entwickelt werden. Dabei spielt es auch eine große Rolle, welche Schreiberfahrungen in der Herkunftssprache gemacht worden sind und wie die Lernenden dem Schreiben gegenüberstehen. Zum Teil müssen Misserfolge durch ermutigende Unterstützungsangebote überwunden werden. Abgestimmt auf die jeweiligen Lernvoraussetzungen, können die folgenden hinführenden Übungen oder vorstrukturierenden Hilfen sinnvoll sein:

- Abschreibübungen
- Lückentexte (mit und ohne Angabe der einzufügenden Wörter)
- Ergänzung von Satzanfängen, Zusammenfügen von vorgegebenen Satzteilen (auf Karten / durch Satzschalttafeln zur Verdeutlichung von Satzstrukturen)
- Ordnen und Abschreiben von Textabschnitten
- Bildergeschichten (Wort-Bild-Zuordnungen / Fragen zum Text / Bereitstellung von Wortschatz)
- Schreiben nach Modellvorlagen (Lebensläufe, Musterbriefe)
- gemeinsames Formulieren (in der Lerngruppe, in Partnerarbeit)
- Überarbeiten von erstellten Texten

Die Schreibanlässe und -inhalte entwickeln sich aus den Interessen der Schülerinnen und Schüler und den Unterrichtsinhalten. Für Sprachanfängerinnen und -anfänger eignen sich Tätigkeitsberichte, kurze Protokolle und die Dokumentation von Projektergebnissen in Form von Wandzeitungen und Plakaten. Hilfreich und motivierend ist auch die Arbeit am PC, indem zum Beispiel E-Mails geschrieben werden, zumal dort einfacher überarbeitet werden kann.

Weiterführende Schritte führen dahin, schriftlich Fragen zu beantworten und den Inhalt von kurzen Sach- oder literarischen Texten wiederzugeben. Die Schülerinnen und Schüler sind zunehmend in der Lage, eigene Notizen für die Textproduktion zu nutzen. Sie erfahren das Verfassen von Texten als einen Prozess des Planens, Formulierens und Überarbeitens. Gerade das sollte im Fachunterricht nicht unterschätzt werden. Denn indem der Schreibprozess in diese drei Phasen unterteilt wird, wird das Schreiben enorm erleichtert.

- 1) Die **Planungsphase** nutzen die Schreibenden, um ihre Ideen festzuhalten und Gedanken zu strukturieren. In dieser Phase ist die Rechtschreibung irrelevant. Nur der rote Faden ist im Fokus der Lernenden.
- 2) Danach werden diese Planungsgedanken ausformuliert. Gedankengänge müssen mit den passenden Verknüpfungswörtern zusammengeführt werden; eventuell werden zusätzliche Informationen ergänzt und zwischen den einzelnen Planungsgedanken ausgeführt. Hierbei kann sich alle kognitive Kapazität auf das bloße Schreiben konzentrieren. Die Schreibenden müssen nicht ständig darauf achten, ob sie eine sinnvolle Reihenfolge einhalten, weil sie diese Aufgabe bereits vorab geleistet haben. Auch Rechtschreibung, Grammatik, Satzbau und Ausdruck können hierbei vorerst vernachlässigt werden, weil dies in der späteren Überarbeitung noch ins Zentrum rückt. In der **Phase des Schreibens** wäre es daher auch kontraproduktiv, ein Wörterbuch zu nutzen, weil es die Lernenden vom eigentlichen Schreiben ablenken würde. In dieser Phase ist es geschickter, den Schülerinnen und Schülern anzutrainieren, dass sie Wörter, die ihnen unbekannt sind, in der eigenen Muttersprache notieren und später nachschlagen.
- 3) Das wird in der abschließenden **Überarbeitungsphase** geleistet. Unabhängig davon, ob eine Lehrkraft Methoden der kooperativen Überarbeitung nutzt – häufig ist es für Ungeübte einfacher, Fremdtex te zu überarbeiten als den eigenen Text – oder jeder für sich selbst überarbeitet, liegt der Fokus nun auf sämtlichen sprachlichen Aspekten. Denn der Text ist jetzt bereits schlüssig geplant und passend verknüpft.

Je intensiver sich die Schülerinnen und Schüler mit ihren eigenen Texten beschäftigen, desto schneller lernen sie, präzise und schlüssig zu formulieren.

Weitere Methoden zur Förderung der Schreibkompetenz:

| Übung | Thema/Name der Übung | Arbeitsauftrag | methodisch-didaktische Hinweise |
|-------|-------------------------------------|---|---|
| Ü1 | Assoziogramm (Vorentlastung) | Schülerinnen und Schüler schreiben/malen ihre ersten Eindrücke, die sie mit einem vorgegebenen Thema assoziieren. Auf diese Weise können neue Wörter eingeführt werden, die für das Schreiben eines Textes wichtig sind. Als Erweiterung können neben den Wörtern/Zeichnungen passende Verben notiert werden, zum Beispiel „schneiden“ (Messer), „bedienen“ (Maschine) etc. | Assoziogramme können als Aufgabe vor dem Hören oder vor dem Schreiben eingesetzt werden. |
| Ü2 | kreatives Schreiben | Schülerinnen und Schüler beobachten eine Gruppe von Kundinnen und Kunden und entwickeln zum Beispiel fiktive Kundengespräche und Verkaufsdialoge. Diese Aufgabe kann am besten in Partnerarbeit oder in Kleingruppen mit maximal vier Schülerinnen und Schülern durchgeführt werden. Damit alle Lernenden eine eigene Rolle erhalten, bietet es sich an, die Anzahl der Dialogpartner der jeweiligen Gruppengröße anzupassen. Die Auswertung der Übung erfolgt mündlich im Unterricht. | Kreatives Schreiben kann in vier Phasen unterteilt werden: 1. Schreibenregungen sammeln 2. spielerischer Umgang mit dem gewonnenen Schreibmaterial 3. die eigentliche Textarbeit 4. das entstandene Produkt überprüfen und vorlesen |
| Ü3 | Brief an sich selbst | Schülerinnen und Schüler schreiben am Ende einer Unterrichtssequenz einen Brief an sich selbst, in dem sie festhalten, was sie gelernt haben. Es wirkt sich positiv auf das Schreibverhalten der Schülerinnen und Schüler aus, wenn die Lehrkraft ebenfalls einen Brief schreibt. Die Briefe können eingesammelt und nach Ablauf einer verabredeten Zeit zurückgegeben werden (Grieser-Kindel 2009). | Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihre Schreibfähigkeit. Zudem spielt bei dieser Methode die Selbstreflexion eine wichtige Rolle. |
| Ü4 | Laufdiktat | Bei dieser Übung wird der Text nicht von der Lehrkraft diktiert, sondern hängt oder liegt an unterschiedlichen Stellen im Klassenraum aus. Jeweils zwei Schülerinnen und Schüler diktieren sich die Textvorlage gegenseitig. | Die Bewegung bewirkt eine motorische Entlastung, fördert die Konzentration und wirkt sich positiv auf die Merkfähigkeit der Schülerinnen und Schüler aus. |
| Ü5 | Placemat | Die Schülerinnen und Schüler sitzen in Vierergruppen um ein großes Blatt Papier herum, das in fünf Schreibbereiche eingeteilt ist. Zunächst werden eigene Ideen zu einem Thema, einem Problem oder einer Frage auf dem Teil des Blattes vor sich notiert. Dann tauschen sich die Gruppenmitglieder aus und einigen sich auf gemeinsame Gedanken, die sie in die Mitte des Blattes schreiben. Jede Gruppe präsentiert anschließend ihre Arbeitsergebnisse der gesamten Klasse. | Beim Placemat werden die Schreibkompetenz, die Teamfähigkeit und die Sprachfertigkeit erweitert. |

3.3 Hören

Insbesondere mit Sprachanfängerinnen und -anfängern muss verständlich und möglichst anschaulich kommuniziert werden. Die Informationsaufnahme kann durch Gestik, Mimik und mithilfe von realen Gegenständen oder Bildern unterstützt werden. Entscheidend ist, dass die Schülerinnen und Schüler persönlich und inhaltlich motiviert sind. Genau wie beim Leseverstehen ist es notwendig, an Vorerfahrungen anzuknüpfen und innere Bilder zu aktivieren. Durch eine entsprechende Vorentlastung können Lernende auf das anstehende Thema eingestimmt werden.

Um das Hörverstehen während der rezeptiven Phase zu unterstützen, gibt es unterschiedliche Möglichkeiten: zum Beispiel

- Handlungen nach gesprochener Anweisung ausführen,
- durch Mimik und Gestik reagieren,
- Bilder zu gehörten Texten zuordnen oder
- kurze schriftliche Äußerungen ankreuzen oder formulieren.

Durch CDs, DVDs, Blue-rays, Podcasts oder interaktive Medien wie E-Mails oder das World Wide Web kann das selbstständige Lernen unterstützt werden. Hörmedien bieten den Vorteil, dass sich die Schülerinnen und Schüler ausschließlich aufs Hören konzentrieren können. Neben der Lehrkraft lernen sie außerdem noch andere Sprachvorbilder kennen. Hörtexte bieten darüber hinaus den Vorteil, dass sie wiederholt abgespielt werden können, sodass Informationen, die beim ersten Mal nicht verstanden worden sind, noch einmal gehört werden können. Gerade für Anfängerinnen und Anfänger ist es sinnvoll, wenn Hörtexte wiederholt eingesetzt werden. In der Sprachdidaktik hat sich dabei ein dreimaliges Hören durchgesetzt.

Drei Phasen des Hörens von Hörtexten:

1. Globales Hören

Beim ersten (globalen) Hören sollten sich Lernende auf den Text einstimmen und erfassen, worum es im Groben geht. Bereits dadurch wird Vorwissen aktiviert, die Lernenden können den neuen Text verorten und sich besser darauf einlassen.

2. Selektives Hören

Beim zweiten (selektiven) Hören nehmen die Lernenden nun Einzelinformationen bewusst wahr und können sie besser verarbeiten. Erst ab dieser Phase ist es auch sinnvoll, Fragen beantworten zu lassen oder damit weiterzuarbeiten, da in der ersten Phase oft das Erfasste noch nicht ausreichend verstanden worden ist, um darauf aufbauen zu können. Hintergrundgeräusche in Hörtexten oder visuellen Aufnahmen können das Verstehen erheblich behindern. Bei didaktischen Hörtexten sind oft zwei Fassungen vorhanden: eine authentische Hörfassung und eine Hörfassung ohne Hintergrundgeräusche, oft auch zeitlich ein wenig gedehnt, sodass die Möglichkeit besteht, das Gehörte kurz zu verarbeiten. Allerdings werden die Schülerinnen und Schüler in ihrem (Berufs-)Alltag ständig mit authentischen Hörsituationen konfrontiert und müssen in der Lage sein, solch realistische Informationen aufnehmen und verarbeiten zu können.

3. Detailliertes Hören

Eventuell ist es sinnvoll, den entsprechenden Text noch ein drittes Mal (detailliertes Hören) zu hören. Das hängt davon ab, wie präzise die Informationen entnommen werden sollen. Erwartet die Lehrkraft eine wörtliche detaillierte Wiedergabe, ist dies in der Regel erst nach dem dritten Hören möglich.

Über die Vertrautheit mit dem Text gelingt es den Schülerinnen und Schülern, sich immer neue Elemente zu erschließen. Darüber hinaus können Hörübungen auch auf Radio- und Fernsehsendungen (zum Beispiel Nachrichten) sowie berufssprachliche Situationen (etwa Verkaufsgespräche im Geschäft, Präsentationen auf einer Teamsitzung, Instruktionen bei der Einarbeitung einer neuen Mitarbeiterin beziehungsweise eines neuen Mitarbeiters) bezogen werden.

Auf dem Weg zum erfolgreichen Hörverstehen sind folgende Unterstützungsmöglichkeiten sinnvoll (Lütke in: Rösch 2005, S. 65):

- Vorwissen (informativ, spielerisch, visuell ...) aktivieren
- Informationen durch Bilder und Grafiken visualisieren
- Lehrersprache mit Blick auf den Sprachstand der Schülerinnen und Schüler (klare, eindeutige Impulse, nonverbale Unterstützung) reflektieren
- gezielte Höraufträge und Leitfragen stellen (zum Beispiel: „Notiere, was die Vögel fressen!“)
- mündliche Aufgabenstellungen verschriftlichen
- Informationen wiederholt oder verzögert präsentieren, beispielsweise durch Wiederholung und Unterbrechung von Hörsequenzen oder Filmtexten/Pausen für Notizen
- Gehörtes und Geschriebenes zuordnen

Um sprachliche Strukturen erfassen zu können, müssen die Schülerinnen und Schüler den Sprachklang von Wörtern und Sätzen zwingend verinnerlicht haben. Von daher soll auch bei Sprachanfängerinnen und -anfängern darauf geachtet werden, dass mit vollständigen Sätzen gearbeitet wird.

3.4 Sprechen

Sprechen lernt man nur, indem man spricht. So banal dies auch klingt, bedeutet es für den sprachfördernden Unterricht jedoch, dass gezielt darauf geachtet werden muss, dass die Sprechanteile der Lernenden

- höher sind als im herkömmlichen Unterricht,
- zielgerichtet unterstützt werden und
- in einem Rahmen stattfinden, in dem sich die Lernenden entsprechend wohl und sicher fühlen, um überhaupt sprechen zu wollen.

Ein guter Redeanlass sollte verschiedene Aspekte berücksichtigen, um die Lerngruppe auch gezielt zu fördern. Einige Sprachlernende haben große Hemmungen zu sprechen. Sie haben Angst davor, Fehler zu machen, oder fühlen sich generell unsicher, was dazu führt, dass sie entweder nur sehr wenig sprechen oder aber Vermeidungsstrategien entwickeln, um bestimmte sprachliche Phänomene nicht anwenden zu müssen. Die Lernenden werden zum Sprechen motiviert, indem sie mit authentischen Sprechanschlüssen konfrontiert werden. Oder es werden Sozialformen gewählt, in denen sich die Sprechenden zunächst untereinander austauschen können, bevor sie im Plenum sprechen müssen. In diesem geschützten Rahmen verläuft die Kommunikation meist ungezwungener, da den Lernenden ein dialogisches Sprechen im Vergleich zum monologischen (zum Beispiel bei einem Referat vor der Lerngruppe) zusätzliche Unterstützungsangebote bietet: Im Dialog können sich die Gesprächspartnerinnen und -partner untereinander immer wieder Anknüpfungspunkte und Impulse für adäquate sprachliche Reaktionen zuspüren. Darüber hinaus wird im Dialog eher konzeptionell-mündlich gesprochen (siehe Seite 11.)

Die Lehrkraft sollte sensibel beim Umgang mit Fehlern sein und berücksichtigen, ob gerade frei gesprochen wird oder ob es sich um gelenkte Gesprächsbeiträge handelt. Beim freien Sprechen steht die authentische Sprachanwendung und somit insbesondere der Inhalt der sprachlichen

Äußerung im Vordergrund. Auf spezielle Sprachstrukturen wird in der Regel weniger geachtet. Die Schülerinnen und Schüler sollten in diesen Phasen zum Reden animiert und nicht durch ständige Korrekturen daran gehindert werden.

In gelenkten Redephasen hingegen werden bestimmte sprachliche Strukturen eingeübt. Wenn es hier versäumt wird zu korrigieren, können sich Ausdrücke falsch einprägen. Der Umgang mit Fehlern orientiert sich immer daran, welche Ziele in der jeweiligen Sprechsequenz gesetzt worden sind.

Ähnlich wie beim Schreiben kann auch beim Sprechen differenziert werden, indem passende Hilfen angeboten werden. Hier bieten sich beispielsweise Satzanfänge oder aber auch ein passendes Vokabular sowie bestimmte grammatikalische Strukturen an, die verwendet werden sollen.

Weitere Methoden zur Förderung des angeleiteten oder freien Sprechens:

| Übung | Thema/Name der Übung | Arbeitsauftrag | methodisch-didaktische Hinweise |
|-------|--|--|--|
| Ü1 | Rollenspiel | <p>Schülerinnen und Schüler stellen ein in der Gruppe relevantes Thema spielerisch dar.</p> <p>Spontanes Rollenspiel:</p> <p>Spielsituationen aus dem unmittelbaren Erfahrungsbereich der Lernenden werden aufgegriffen. Hierbei ist es wichtig, eine Vorentlastung bezüglich des Wortschatzes anzubieten.</p> <p>Angeleitetes Rollenspiel:</p> <p>Situationen oder Probleme, die nicht aus der Erfahrungswelt der Lerngruppe stammen, werden bearbeitet. Sie greifen eher zukünftigen Lebenssituationen vor oder simulieren andere Lebensbereiche.</p> <p>Angeleitete Rollenspiele müssen im Unterricht vor- und nachbereitet werden. Es werden Informationsmaterial und Rollenkarten mit Hinweisen für die Spielenden benötigt. Auch hier muss der Wortschatz vorentlastet werden.</p> | <p>Diese Übung kann zum Training von Alltagssituationen eingesetzt werden oder auch zur Einübung und Vertiefung von erworbenem Wissen, zum Beispiel nach einer Textarbeit. Hierbei wird die Lebenswirklichkeit mit spielerischem Agieren verbunden. Das Ziel ist es nicht nur, die sprachliche Kompetenz der Schülerinnen und Schüler zu fördern, sondern sie zu schulen, ihre soziale Umwelt intensiver wahrzunehmen.</p> |
| Ü2 | Fragekarten (dialogisches Sprechen) | <p>Schülerinnen und Schüler verwenden für diese Übung insgesamt 20 Fragen (variabel) zu verschiedenen Themengebieten. Im dialogischen Sprechen werden die Fragen jeweils vorgelesen und von der Partnerin oder vom Partner beantwortet.</p> <p>Die Lehrkraft sollte darauf hinweisen, dass nur vollständige Sätze benutzt werden sollten (Bastowski 2018).</p> | <p>Ziel dieser Übung sind einerseits Wiederholung und Vertiefung der schon behandelten Themen und des Wortschatzes. Zudem wird die kommunikative Kompetenz erweitert.</p> |
| Ü3 | Wahrheit oder Lüge? | <p>Schülerinnen und Schüler sagen einander in Partnerarbeit jeweils acht Sätze, wobei fünf davon der Wahrheit entsprechen und drei eine Lüge sind.</p> <p>Im Plenum können die Sätze danach auch vorgestellt werden, wobei die Mitschülerinnen und Mitschüler erraten können, welche Informationen Wahrheit und welche Lüge sind.</p> | <p>Bei dieser Übung zeigen Schülerinnen und Schüler eine erhöhte Aufmerksamkeit, weil sie die Auflösung spannend finden.</p> |

| | | | |
|------------------|---------------------------------------|---|---|
| <p>Ü4</p> | <p>Gespräch im Gehen</p> | <p>Die Lehrkraft wählt ein Thema, einen Text oder eine Frage aus und stellt Redemittel bereit. Vor dem Austausch können Vokabular und Redemittel gemeinsam erarbeitet werden. Schülerinnen und Schüler denken zunächst in Einzelarbeit nach und machen sich Gesprächsnotizen. Anschließend laufen sie im Klassenraum herum und sprechen ihre Gedanken vor sich hin. Dafür kann sich die gesamte Klasse auf den Schulhof oder in die Aula begeben, wenn der Klassenraum zu klein sein sollte. Es werden Paare gebildet, die sich im Gehen über das vorbereitete Thema unterhalten. Das Ziel ist, dass jede und jeder zu Wort kommt und sich ein echtes Gespräch entwickelt. Für einen erneuten Durchlauf werden neue Gesprächspaare zusammengesetzt; so kann das Thema mit neuen Partnerinnen und Partnern besprochen werden.</p> <p>Anschließend können die Ergebnisse im Klassenraum zusammengetragen und gegebenenfalls die Methode und der Lernzuwachs evaluiert werden (Grieser-Kindel 2009).</p> | <p>Diese Methode orientiert sich an natürlichen Sprechsituationen. Schülerpaare oder Kleingruppen unterhalten sich im Gehen, zum Beispiel auf dem Flur vor den Klassenzimmern oder auf dem Schulhof, über ein vorher festgelegtes Thema.</p> |
| <p>Ü5</p> | <p>Kugellager (Variante A)</p> | <p>Schülerinnen und Schüler stehen sich in einem Außen- und in einem Innenkreis gegenüber und tauschen sich über ein Thema aus. Es kann sich dabei um eine Erzählung, um ein Statement, eine Frage, eine persönliche Vorstellung oder Ähnliches handeln.</p> <p>Gruppe A bildet den Innen-, Gruppe B den Außenkreis. Jeweils ein Mitglied jeder Gruppe A steht einem aus der Gruppe B gegenüber. Gruppe A stellt Gruppe B eine Frage, Gruppe B antwortet. A verbessert und/oder lobt B. Anschließend tauschen die Partner die Rollen, B fragt, A antwortet. Der Außenkreis wandert im Uhrzeigersinn und hält auf ein Zeichen der Lehrerin oder des Lehrers hin an oder rückt weiter. Der Vorgang wird wiederholt.</p> <p>Die Ergebnisse können mündlich im Plenum zusammengetragen werden.</p> | <p>Schülerinnen und Schüler arbeiten mit einer Partnerin oder einem Partner, den sie sich nicht ausgesucht haben, und lassen sich somit auf die gesamte Lerngruppe ein.</p> <p>Diese Methode bietet eine sehr gute Möglichkeit, Schülerinnen und Schüler - selbst in großen Klassen - in kurzer Zeit zum Sprechen zu bringen, da kurzfristig und mit wenig Aufwand Zweiergruppen mit Gesprächsaufgaben gebildet werden können..</p> |
| <p>Ü6</p> | <p>Kugellager (Variante B)</p> | <p>Schülerinnen und Schüler stehen in der Anordnung eines Kugellagers. Die Lehrkraft erzählt oder liest einen Text, zu dem sie vorher schon jeder Schülerin und jedem Schüler eine Karte mit Interviewfragen gegeben hat. In der ersten Runde erzählen die Schülerinnen und Schüler des Innenkreises den gehörten Text nach. In der zweiten Runde werden sie von ihren Gesprächspartnerinnen und -partnern im Außenkreis mithilfe der Fragekarten befragt. Die Antworten werden auf der Fragekarte notiert.</p> <p>Nun werden diese Schritte wiederholt, allerdings in der Richtung von außen (Nacherzählung) nach innen (Interview).</p> | <p>Bei dieser Übung haben Schülerinnen und Schüler am Ende sowohl erzählt als auch ein Interview durchgeführt. Mit den notierten Antworten kann weitergearbeitet werden.</p> |

| | | | |
|------------------|-----------------------------------|---|--|
| <p>Ü7</p> | <p>mündliches Feedback</p> | <p>Feedback kann im Anschluss an jegliche Form der Präsentation gegeben werden. Zudem verbessert sich durch den wertschätzenden Umgang miteinander die Atmosphäre in der Klasse.</p> <p>Bevor eingeübt wird, Feedback zu geben, ist es wichtig, dass auf einem Plakat visualisiert wird, welche unterschiedlichen Feedback-Formen (Mimik, Gestik, verbalisierte Kritik ...) zu beachten sind. Des Weiteren sollten wichtige Feedback-Regeln vorab besprochen worden sein.</p> | <p>Schülerinnen und Schüler lernen, einander kriterienorientiertes, konstruktives und wertschätzendes Feedback zu geben. Zudem lernen sie, eine Rückmeldung anzunehmen und selbstständig zu entscheiden, wie sie damit weiterarbeiten möchten.</p> |
| <p>Ü8</p> | <p>Erzählkette</p> | <p>Die Lehrkraft legt eine Vielzahl an Bildern oder Zeichnungen aus, von denen sich die Schülerinnen und Schüler jeweils eines herausuchen. Eine Schülerin oder ein Schüler beginnt, eine Geschichte zu ihrem oder seinem Bild zu erzählen. Die anderen Schülerinnen und Schüler führen die Erzählung weiter und beziehen dabei ihr eigenes Bild mit ein.</p> | <p>Bei dieser Methode muss kein thematisches Ziel vorgegeben werden, da es um freie Äußerungen der Schülerinnen und Schüler geht.</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler hören aufmerksam zu, da sie die Erzählkette nicht unterbrechen wollen.</p> |

Eine weitere Möglichkeit, beim Sprechen zu unterstützen, bietet das Makroscaffolding.

3.5 Exkurs: Makroscaffolding

Ein fundiertes Makroscaffolding beginnt damit, den Bedarf zu analysieren. Die Lehrkraft löst dazu die Aufgabe selbst, die sie den Lernenden stellen möchte, damit sie einen ausformulierten Erwartungshorizont vorliegen hat. Anhand dieses Erwartungshorizonts identifiziert sie sprachliche Hürden, die in der Lösung der Aufgabe liegen. Außerdem betrachtet sie die Lerngruppe, um festzustellen, welche Kenntnisse und Fähigkeiten die Lernenden bereits mitbringen und wobei sie Unterstützung brauchen. Dieser Abgleich ermöglicht es, die Schwierigkeiten der Aufgabenstellung beziehungsweise des Textes zu analysieren und geeignete Mittel zur Unterstützung anzubieten.

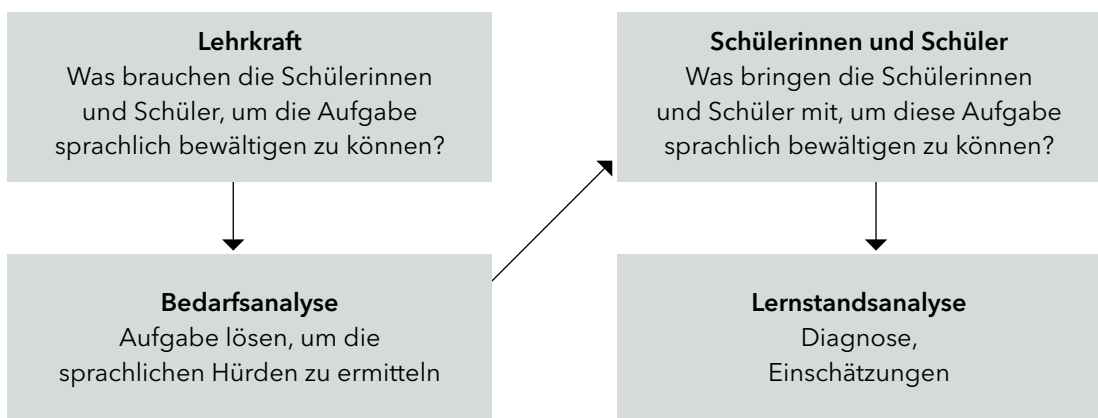


Abbildung 2: Makroscaffolding als Schema

Aus diesen vier Aspekten baut die Lehrkraft ein Gerüst (= Scaffolding), das die Schülerinnen und Schüler schrittweise dazu befähigt, die Aufgabe zu lösen. Dabei hat das Scaffolding drei Merkmale:

1. Merkmal „Zukunftsorientierung“: Die Lernenden werden aktuell dabei unterstützt, etwas zu erreichen, damit es ihnen zukünftig alleine gelingt.
2. Merkmal „temporär“: Das Scaffolding bezeichnet nur ein Gerüst, das zeitlich begrenzt ist und schnellstmöglich wieder abgebaut wird, sobald die neuen Begriffe und Konzepte gefestigt worden sind.
3. Merkmal „Prinzip der ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ nach Vygotskij“: Die Lernenden werden befähigt, etwas zu tun, was knapp über ihren Fähigkeiten liegt. (Kniffka 2015).

Das Beispiel „Funktionsweise eines Thermometers“ zeigt, wie mithilfe des Scaffoldings das Sprechen unterstützt wird und die Lernenden dazu befähigt werden, sich gezielt bildungssprachlich zu äußern. Mit dem Prinzip des Scaffoldings lassen sich so gezielt sprachliche Strukturen oder auch ein gewünschter Wortschatz aufbauen.

Das Beispiel „Funktionsweise eines Thermometers“

In einer ersten Phase werden die Schülerinnen und Schüler durch eine Aktivität oder ein Experiment angeregt, sich innerhalb einer Kleingruppe zu unterhalten.

Aufgabenbeispiel: Beschreibt den Aufbau des Geräts. Sagt, wie und wofür es verwendet werden könnte. Präsentiert anschließend eure Ergebnisse vor der Klasse!

Die Lernenden befinden sich in einem geschützten Rahmen. Sie haben die Möglichkeit, sich auszuprobieren und erhalten keinerlei sprachliche Vorgaben. So können sie sich ausschließlich darauf konzentrieren, sich inhaltlich anzunähern. Zudem können die Lernenden ein Problem besprechen und auf Alltagssprachlichem Niveau austauschen. Sie begleiten ihre Handlung mit konzeptionell-mündlichen Äußerungen (handlungsbegleitendes Sprechen). Die Sprache, die sie hierbei verwenden, ist eher ungenau, genügt aber für die Aufgabenstellung. So werden sie zum Beispiel gehäuft Begriffe wie „Ding“, „zeigen“ oder „machen“ verwenden oder auf Gegenstände und Dinge zeigen, die sie nicht benennen können, weil ihnen das passende Vokabular dazu fehlt. Die Sprechsituation ist relativ fehlertolerant, da sich die Lernenden hier nur untereinander austauschen, niemand sie korrigiert und es in dieser Phase nicht entscheidend ist, ob das, was sie sagen, korrekt ist.

In einer zweiten Phase sollen die Ergebnisse vor der Lerngruppe präsentiert werden. Die Schülerinnen und Schüler fühlen sich bereits durch die neue Situation dazu animiert, sich etwas gewählter auszudrücken. Sie präzisieren ihre Sprache automatisch, sofern sie dazu in der Lage sind. Nun wird nicht mehr handlungsbegleitend, sondern handlungsberichtend gesprochen, da im Nachhinein darüber berichtet wird, was die Lerngruppe in der Arbeitsphase in Erfahrung gebracht hat.

Nach Abschluss der ersten Vortragsrunde unterstützt die Lehrkraft die Präsentierenden sprachlich.

Beispiel: Ihr habt das sehr gut gemacht. Präsentiert den Gegenstand erneut, verwendet aber nun bestimmte Begriffe.

Mithilfe von fünf bis sechs Begriffen (zum Beispiel der Glaskörper, die Skala, das Quecksilber, die Flüssigkeit ...), präzisieren die Lernenden nun ihren Vortrag. Sie fügen den neuen Wortschatz an geeigneten Stellen ein und verwenden ihn sachgerecht. Da sie – im Plenum vortragend – meist automatisch den Anspruch verspüren, sich korrekt auszudrücken, werden die neuen Vokabeln an einer Stelle eingeführt, an der sie unterstützend wirken und nicht als zusätzliche Belastung aufgefasst werden. Die Unterstützung erfolgt demnach an einer logischen Gelenkstelle.

In einer nächsten Phase können die Schülerinnen und Schüler dann aufgefordert werden, ihre Ergebnisse in einem schriftlichen Text festzuhalten. Auch an dieser Stelle kann zusätzliches Sprachmaterial hinzukommen.

Beispiel: Beschreibt die Funktionsweise des Thermometers. Verwendet dazu die folgenden Ausdrücke: eine gleichmäßige Skala; Wenn ... dann; Um ... zu messen

Die Lernenden gehen nun zum handlungsberichtenden Schreiben über und verfeinern dabei erneut den sprachlichen Ausdruck mithilfe konkreter Vorgaben, die sie von der Lehrkraft erhalten haben.

Vom alltagssprachlichen Sprachgebrauch ausgehend, verfassen sie nun einen Text, der bildungssprachliche Elemente enthält. Erfahrungsgemäß halten sich Lernende nicht nur an die sprachlichen Ausdrücke, die ihnen vorgegeben worden sind, sondern passen ihren Ausdruck automatisch an das neue sprachliche Register an. So kann es vorkommen, dass sie aus der Situation heraus und durch die Sprachunterstützung weitere bildungssprachliche Ausdrücke und Formulierungen verwenden.

3.6 Wortschatz als Querschnittskompetenz

Ein Wortschatztraining ist unumgänglich und spielt sich in allen vorher dargelegten Fertigungsbereichen ab. Deshalb kann es nicht separat betrachtet, sondern muss in allen Bereichen berücksichtigt und gestützt werden. Das bedeutet aber auch, dass der Wortschatz sowohl fürs Hörverstehen (passiver Wortschatz) als auch für den produktiven Bereich (aktiver Wortschatz) trainiert werden muss.

Kurtz beschreibt sieben Arten des im Unterricht gebräuchlichen Wortschatztrainings (Kurtz 2015):

1. Online-Klärung:
Hierbei handelt es sich um schnelle, kontextgebundene Begriffsklärungen, wie sie häufig beim Lesen eines Textes vorgenommen werden. Ein Wort oder Ausdruck wird kurz erläutert und dann wird weiter am Text gearbeitet. Der Vorteil besteht darin, dass sich Leserin oder Leser nicht von der eigentlichen Textarbeit distanzieren. Das Wort (oder der Ausdruck) rückt sofort wieder in den Hintergrund, sobald die Bedeutung fürs Texterschließen nicht mehr benötigt wird. Aufgrund der mangelnden Vertiefung fehlt es hier an Nachhaltigkeit.
2. Wörterbucharbeit:
Diese Vorgehensweise wird häufig nur im Deutschunterricht genutzt. Dort findet sich – meist in regelmäßigen Abständen – eine kurze Einheit zur korrekten Benutzung eines Wörterbuchs. Eine Wörterbucharbeit, die in andere Thematiken oder gar im Fachunterricht sinnvoll integriert ist, findet hingegen selten statt. Dabei wäre die Arbeit mit dem Wörterbuch laut Kurtz sinnvoll und zwar systematisch in den Unterricht integriert. So wäre auch der Nutzen eines Wörterbuchs für die Lernenden erkennbar. Es würde dazu führen, dass die Lernenden das Wörterbuch häufiger eigenständig nutzen.
3. Fachgebundenes Wortschatztraining im Fachunterricht:
Im Unterrichtsgespräch werden auftauchende Begrifflichkeiten aufgegriffen und kurz erklärt. Auch hier wird lediglich das rezeptive Verständnis angesprochen. Eine eigenständige Sprachproduktion findet keine Berücksichtigung. Oft werden Zeitgründe als Argument genannt, weil Fachlehrkräfte die Relevanz produktiver Spracharbeit als nachrangig hinter dem fachlichen Lerninhalt verorten.

4. Wortfamilien bilden:
Neue Wörter werden geklärt und dann gebeugt oder mit anderen Wörtern kombiniert, sodass ein oft themengebundenes Feld neuer Wörter entsteht (beispielsweise: interessant, mich interessiert, das Interesse ...).
5. Wortfelder bilden:
Passend zu einem Themengebiet werden Vokabeln gesammelt und im Idealfall auf einem Plakat aufgeschrieben, sodass sie mindestens in der aktuellen Unterrichtseinheit nach Bedarf genutzt werden können. Sind solche Wortfelder gut strukturiert, können sie sehr sinnvoll sein und unterstützend genutzt werden. Allerdings können Wortfelder eher verwirren, wenn die dort aufgeführten Begriffe nur in Nuancen zu unterscheiden sind. Bei mangelnder Abgrenzung gelingt es Sprachlernenden nur sehr schwer, bei Bedarf den passenden Begriff auszuwählen.
6. Arbeit mit Mehrworteinheiten:
Bei dieser Vorgehensweise werden statt einzelner Wörter auch reflexive Verben (sich anmelden) sowie Wörter mit festen Präpositionen (glauben an etwas), zusammengehörende Partikel (durchlaufen - ich laufe durch) oder Funktionsverbgefüge berücksichtigt (siehe Seite 17). Der Vorteil besteht darin, dass die Lernenden dabei nicht nur ein einzelnes Wort lernen, das unter Umständen in einem anderen Satz eine andere Bedeutung erhält. Vielmehr werden übertragene Bedeutungen sowie Begrifflichkeiten im Kontext zusammenhängend geübt und angewendet.
7. Metaphorische Spracheinheiten:
Noch einen Schritt weiter geht die Arbeit mit Metaphern und Redewendungen. Damit sind auch schon Ausdrücke gemeint, die abhängig vom Kontext Unterschiedliches bedeuten können. Zum Beispiel unterscheidet sich die Bedeutung des Wortes *fließen* im Zusammenhang mit Flüssigkeiten, mit Zahlungsmitteln oder Informationen erheblich.

Auch wenn es sicherlich Überschneidungen zwischen den einzelnen Bereichen gibt, so lässt sich die herkömmliche Wortschatzarbeit auf diese Weise relativ klar kategorisieren. Was allen Vorgehensweisen jedoch fehlt, ist die Dichte und die Frequenz. Für den Moment sind Begriffe geklärt, um störungsfrei weiterarbeiten zu können. Aber der Wortschatz wird nicht verankert. Es wird auch nicht ausreichend mit ihm weitergearbeitet, sodass gewährleistet werden könnte, dass die Ausdrücke in den aktiven Wortschatz übergehen.

Das von Kurtz entwickelte robuste Wortschatztraining setzt genau an diesem Punkt an (Kurtz 2015). Es enthält Elemente aus allen bisher dargestellten Möglichkeiten.

3.7 Exkurs: Robustes Wortschatztraining

Das robuste Wortschatztraining bezeichnet eine intensive Auseinandersetzung nach dem ersten Wortkontakt mit dem Ziel, den passiven und den aktiven Wortschatz zu erweitern. Dem Ansatz liegt die Philosophie zugrunde, dass ein Ausdruck nur dann als verstanden gilt, wenn auch produktiv mit ihm umgegangen werden kann. Dabei stehen schriftnahe bildungssprachliche Ausdrücke und fachsprachliche Begriffe, die im Unterricht eingeführt worden sind, im Fokus. Dieser Wortschatz wird kontinuierlich und systematisch in Stufen geübt, um ihn zu festigen und die Schülerinnen und Schüler dazu zu befähigen, ihn kompetent anzuwenden.

Ein weiterer Unterschied zu den bisherigen Modellen liegt darin, dass die robuste Wortschatzarbeit an die Fachthemen anknüpft und somit sinnvoll in den Unterricht integriert wird, sodass das fachliche Weiterkommen nicht behindert wird.

Dafür ist es aber unerlässlich, die Wörter sinnvoll auszuwählen und zu üben. Nach den folgenden Kriterien können Ausdrücke ausgewählt werden, die sich für das robuste Wortschatztraining eignen:

1. Nicht die einfachsten, alltagsnahen Wörter nehmen!
Wörter sind auszuwählen, die eher der Bildungssprache als dem Sprachbad angehören, dem die Lernenden bereits im Alltag ausgesetzt sind. Beispielsweise sollten „öffnen“ statt „aufmachen“ und „falls“ beziehungsweise „sobald“ statt „wenn“ verwendet werden.
2. Schriftnahe Begriffe und Ausdrücke verwenden!
Die Schülerinnen und Schüler sollen nicht nur neue Begriffe lernen, sondern auch ihre eher konzeptionell-mündlich geprägte Sprache der konzeptionellen Schriftlichkeit anpassen, um bildungssprachliche Texte besser verstehen und produzieren zu können.
3. Vokabular verwenden, das nicht domänenspezifisch ist!
Hier sollen Fachbegriffe im herkömmlichen Wortschatztraining geübt werden, da sie in verschiedenen thematischen Kontexten auftreten. Damit kann begünstigt werden, dass die Vokabeln bestenfalls in mehreren Fächern gleichzeitig trainiert werden. Die Lernenden erfahren außerdem, dass diese Begriffe und Ausdrucksweisen nicht an ein Fach gekoppelt sind. Sie sind Teil der allgemeinen Bildungssprache und haben eventuell sogar verschiedene Bedeutungen.
4. Begriffe nutzen, die vielfältig in unterschiedlichen Fächern und Themengebieten vernetzbar sind!
Dabei wird in jedem Fach die passende Bedeutung trainiert, etwa bei den Wörtern *anbrechen* und *betragen*. *Abbrechen* kann Unterschiedliches bezeichnen, zum Beispiel „ein Stück Holz abbrechen“ oder „ein Gespräch abbrechen“. *Betragen* kann in unterschiedlichen Zusammenhängen eine jeweils andere Bedeutung bekommen: „ein Ergebnis trägt“ oder „das Betragen ist nicht angemessen“.
5. Ausdrücken, die nicht wörtlich zu verstehen sind, besondere Aufmerksamkeit schenken!
Idiome, die sich nicht aus ihren Teilen erschließen lassen, sind besonders erklärungsbedürftig, beispielsweise *Angsthase* oder *sich ein Bein ausreißen*. Ähnliches gilt für Metaphern, die alltäglich scheinen wie *an Bedeutung gewinnen* oder *ein dicker Freund*.
6. Mehrworteinheiten besonders aufmerksam begegnen!
Mehrteilige Verben, etwa *sich beeilen*, Nomen und Adjektive mit Präposition, zum Beispiel *Interesse + an*, und Funktionsverbgefüge wie *zur + Diskussion + stellen* sind hier zu nennen.

Sind die Begriffe ausgewählt, beginnt das robuste Wortschatztraining in mehreren Stufen:

1. Mündliche Einstiegsphase
Die Lernenden begegnen einem neuen Wort, zum Beispiel in einem Text. Das Wort wird aufgegriffen und kurz mündlich erläutert. Dieses Vorgehen ähnelt der herkömmlichen Online-Klärung. Die Erklärung des neuen Begriffs hilft den Schülerinnen und Schülern dabei, den Text oder die aktuelle Unterrichtssequenz zu verstehen, aber sie werden nicht davon abgelenkt, da die Erklärung nicht lange dauert. Der Fokus bleibt also weiterhin auf dem eigentlichen Unterrichtsgegenstand.
2. Erstes Training: Wortwiederholung und Rufübung
In der Folgestunde werden die Lernenden an den Begriff erinnert, indem er angeschrieben wird. Die Lehrkraft bittet die Lerngruppe, den Begriff nochmals im anfänglichen Kontext zu erklären. Dabei steht der Begriff lesbar an der Tafel.

In den darauffolgenden Rufübungen nennt die Lehrkraft Begriffe und die Schülerinnen und Schüler müssen entscheiden, ob der neu gelernte Begriff passt oder nicht. Trifft er zu, ruft die gesamte Gruppe den Begriff; trifft er nicht zu, sagt sie nichts. Die von der Lehrkraft gewählten Aussagen sollten eine klare Zuordnung ermöglichen, sodass keine Diskussionen innerhalb der Lerngruppe entstehen, die sie nur vom eigentlichen Lernziel ablenken würden. Zum Beispiel könnte eine passende Aussage zu „jemanden begleiten“ wie folgt lauten: *Charlotte geht mit Susanne ins Geschäft*. Weniger gelungen wäre: *Eine Kundin geht mit ihrer Freundin ins Geschäft*.

Sinn dieser Übung ist es, sich zum einen das Schriftbild einzuprägen, da man immer wieder zu dem angeschriebenen Begriff schaut, um ihn zu rufen, und zum anderen, die Aussprache zu trainieren. Da die Lernenden alle gleichzeitig rufen, muss sich niemand unsicher fühlen. Ein weiterer Vorteil liegt darin, dass die korrekte Aussprache mehrfach gehört wird beziehungsweise die Lehrkraft bei Bedarf die korrekte Aussprache nochmals anbietet.

Außerdem können in dieser Phase auch abweichende Bedeutungen geklärt werden, wenn ein Begriff je nach Kontext unterschiedlich genutzt werden kann.

3. Zweites Training: Mündliche oder halbschriftliche Aufgaben

In dieser Phase werden einfache Aufgaben gestellt (Zuordnung von Bedeutung zum Begriff; Fragen, die dazu auffordern, den Begriff näher zu erläutern oder Beispiele zu nennen ...). So wird der neue Ausdruck mit Bekanntem und mit eigenen Erfahrungen verknüpft. Diese Phase sollte in Partnerarbeit stattfinden, da die Schülerinnen und Schüler dadurch angeregt werden, den Begriff miteinander auszuhandeln und ihn in verschiedenen Kombinationen im Gespräch miteinander zu verwenden. Die Aufgaben sollten in Komplexität und Darstellungsform variieren (zum Beispiel eine Zeichnung anfertigen oder Ähnliches).

4. Drittes Training: Schriftliche Aufgaben

In der letzten Phase werden die Lernenden angeregt, den Begriff selbstständig in der Textproduktion zu verwenden. Sie sollen nun nicht mehr nur rezipieren und sich dazu äußern. Vielmehr werden die Aufgaben so gestellt, dass das neu Erlernte angewendet wird.

Die Phasen werden in einem Zeitraum von drei bis vier Wochen durchlaufen, bestenfalls in verschiedenen Fächern. Die Phasen stellen keine feste Abfolge dar, sondern können variiert werden, sobald eine höhere Stufe erreicht wird. Auf diese Weise wird gleichzeitig differenziert, da Lernende unterschiedlich viel Zeit innerhalb einer Phase benötigen.

Mithilfe dieses systematischen Trainings wird ein wichtiges Register – die Bildungssprache – gestärkt. Dies hat nicht nur Auswirkungen auf eine adäquate Kommunikationsfähigkeit im schulischen Kontext, sondern stärkt unter anderem auch das Leseverstehen. Je größer der Wortschatz der Lernenden ist, desto höher ist auch ihre Worterkennung beim Lesen. Das bedeutet, dass die Leseflüchtigkeit zunimmt und dadurch auch die Basis dafür geschaffen wird, sinnentnehmend zu lesen. Umgekehrt gilt, dass ein erhöhtes Lesevermögen gleichsam einen besseren Wortschatzaufbau ermöglicht.

4 Sprachsensibler Umgang mit Aufgabenstellungen

Nach Wagner/Schlenker-Schulte tauchen Verstehensbarrieren beim Entschlüsseln von Aufgaben sowohl auf Wort- als auch auf Satz- und Textebene auf (Wagner 2015). Diese Barrieren machen es für Lernende schwieriger, notwendige Informationen aus dem Text zu entnehmen, um die Aufgabe zu bewältigen. Sind die Lernenden dazu nicht in der Lage, können sie Aufgaben auch nicht lösen, selbst wenn sie über das fachliche Wissen verfügen. Lehrkräfte sollten sich deshalb bewusst sein, dass sie nicht nur das fachliche Wissen, sondern ebenso die Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler abprüfen.

Schulbücher, Arbeitstexte und Aufgabenstellungen sind sowohl bildungs- als auch fachsprachlich (vgl. Seite 13) verfasst. Sie gilt es, trotz ihrer Stolpersteine zu entschlüsseln – und zwar, bevor sich die Lernenden fachlich mit der Aufgabe auseinandersetzen.

Das folgende Vorgehen hilft dabei, sprachliche Hürden in Aufgabenstellungen zu minimieren:

1. Vermeiden Sie Wörter, die bildungssprachlich, aber nicht fachspezifisch sind. Sie werden von Jugendlichen in ihrem Alltag nicht verwendet und haben mit fachlichen Kenntnissen nichts zu tun, sondern erschweren es unnötig, die Aufgabe zu lösen.

Beispiele sind Wörter wie „bedürfen“, „betragen“ oder „erheben“.

2. Vermeiden Sie ausformulierte Mengenangaben wie „drei Gramm“ oder „sieben Kilometer“. Eine Menge kann sprachlich schneller erfasst werden, wenn Mengen als Zahlen formuliert sind.
3. Achten Sie auf klare Sätze und Formulierungen. Auf den Seiten 16 bis 19 finden Sie zahlreiche Stolpersteine, die leicht zu umgehen sind, wenn sie bekannt sind (beispielsweise Nominalphrasen und Passivkonstruktionen). Einfache Sätze mit einem gleichbleibenden Satzbau sind leichter zu verstehen.
4. Gehen Sie vorsichtig mit Verneinungen um. Eine Verneinung in einem Satz erfordert einen zusätzlichen gedanklichen Prozess. Außerdem stecken in vielen Wörtern Verneinungen, die insbesondere ungeübte Leserinnen und Leser oder Sprecherinnen und Sprecher auf den ersten Blick nicht erkennen, zum Beispiel „die Aufhebung“ oder „er schlägt es aus“.
5. Arbeiten Sie mit Gliederungssignalen. Bauen Sie Überschriften und Absätze ein, um für mehr Übersicht zu sorgen.
6. Achten Sie auf eine logische Reihenfolge im Aufbau des Aufgabentextes. Laut Wagner/Schlenker-Schulte (2015) bedeutet das
 - o Ursache vor Wirkung,
 - o Aktion vor Ergebnis und
 - o Information vor Instruktion.

Dabei ist insbesondere auf klare Trennungen zu achten. Auch das kann durch Gliederungssignale (siehe Punkt 5) verstärkt werden.

7. Bei Multiple-Choice-Aufgaben sollte auf Folgendes geachtet werden:

- Die Satzstruktur der Antwortmöglichkeiten sollte gleich bleiben (siehe Punkt 3).
- Verwenden Sie in den Antworten immer dieselbe Zeitform.
- Vermeiden Sie möglichst Proformen (siehe Seite 19).
- Verwenden Sie Termini immer in derselben Reihenfolge.

Tipps zur sprachsensiblen Formulierung von Aufgaben (nach ISB München 2012)

| |
|--|
| 1. Formulierungen auf der Wortebene |
| Verwenden Sie anschauliche und konkrete Wörter. |
| Verwenden Sie durchgehend gleiche Wörter für gleiche Sachverhalte. |
| Verwenden Sie Verben statt Substantivierungen (zum Beispiel <i>verstehen</i> statt <i>Verstehbarkeit</i>). Ausnahme: Fachbegriffe |
| Vermeiden Sie Pronomen, wiederholen Sie lieber das Wort erneut. |
| 2. Formulierungen auf der Satzebene |
| Formulieren Sie kurze Sätze. |
| Verfassen Sie die Sätze in der üblichen Subjekt-Prädikat-Objekt-Struktur. |
| Schreiben Sie die Sätze im Aktiv. |
| Geben beziehungsweise stellen Sie nur eine Anweisung/Frage pro Satz. |
| Gliedern Sie mehrere Anweisungen/Fragen (zum Beispiel a), b), c) oder 1.), 2.), 3.)). |
| Vermeiden Sie unnötige eingebettete Nebensätze und Attributivergänzungen. |
| Vermeiden Sie indirekte Verneinungen oder Negationen (zum Beispiel <i>anteilslos</i> , <i>ausnahmslos</i> , <i>wertfrei</i> , <i>welche Bedingungen sind nicht relevant</i> , <i>wenn ...</i>). |
| 3. Formulierungen auf der Textebene |
| Beachten Sie die sachlogische Reihenfolge innerhalb des Textes (Ursache vor Wirkung, Aktion vor Ergebnis und Information vor Instruktion). |
| Gliedern Sie den Aufgabentext (Überschriften, Absätze, Gliederung in Aufgabenteil und Lösungsteil). |
| Achten Sie bei Skizzen, Grafiken und Tabellen darauf, dass sie keine Nebensächlichkeiten enthalten und sich ausschließlich auf die Aufgabenstellung konzentrieren. |
| Heben Sie gezielt und systematisch Wichtiges hervor, unterstreichen Sie zum Beispiel Negationen. |
| Stellen Sie das Thema der Aufgabe mittels einer Überschrift vor. |
| Verwenden Sie bei Multiple-Choice-Aufgaben möglichst denselben Satzbau. |
| Verwenden Sie im Aufgabentext nur eine Zeitform, zum Beispiel Präsens. |
| Versuchen Sie bei offenen Aufgaben, die Lösung vorzustrukturieren, zum Beispiel mit einer Gliederung 1.), 2.), 3.), die der Aufgabenstellung entspricht, oder mit Tabellen, die ergänzt werden. |

Abbildung 3: Sprachensible Aufgabenstellungen nach Empfehlung des ISB München 2012

5 Sprachstandserhebung

Ein standardisiertes Verfahren, das speziell auf die berufliche Bildung oder Intensivklassen ausgerichtet ist und den Sprachstand von Lernenden auf schnelle Weise erfasst, existiert (noch) nicht. Dennoch ist es, vor allem in Hinblick auf die Aufgabenformulierung oder das Scaffolding (vergleiche Seite 30 ff.) unerlässlich, den Sprachstand und die vielfältigen Lernvoraussetzungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu kennen.

Bei der Analyse sollten mehrere Faktoren berücksichtigt werden. Dies erfordert von der Lehrkraft vor allem einen Blick auf die Lebens- und Lernbiografie der jeweiligen Person. Durch die Erhebung der bisherigen Lern-, Schul- und Spracherfahrungen der Lernenden lässt sich ermitteln, mit welchen Lernwegen und Methoden sie bereits vertraut sind und an welchen Stellen neue Ansätze und Methoden gebraucht werden. Viele Lernwege sind durch diese Vorerfahrungen bereits geprägt. Sie können für den weiteren Lernprozess genutzt werden.

Der ganzheitliche Blick auf die Lernenden verhilft somit zu didaktisch-methodischen Entscheidungen. Dies ist ein andauernder Prozess, der von Lehrkräften einen geschulten Blick, aber auch das ständige Gespräch mit den Lernenden und denjenigen Personen voraussetzt, die an der Sprachentwicklung beteiligt sind. Im Bereich *Deutsch als Zweitsprache* wird dann von der Lernendenberatung oder, wenn diese konkreter erfolgt, von Förderplanung gesprochen.

Die kontinuierliche Beobachtung kann und sollte aber auch mit punktuellen Lernstandserhebungen unterstützt werden. Dabei handelt es sich nicht um Alternativen, sondern um Ergänzungen, die ein diagnostisches Bild abrunden können und Ansatzpunkte für die aktuelle sprachliche Weiterarbeit liefern.

Die folgenden Erhebungsverfahren werden vorgestellt:

- C-Test: Erfassung der allgemeinen Sprachkompetenz sowie der Lesekompetenz
- Sprachprofilanalyse: Verbstellung und damit verbunden die Spracherwerbsstufen
- Niveaubeschreibungen: Abbildung des individuellen Sprachbildungsprozesses
- Sonstige Verfahren

5.1 C-Test

Der C-Test ist eine Form des Lückentexts, mit dem Lese- und Fachverständnis sowie Grammatik- und Rechtschreibkenntnisse ermittelt werden.

Anfertigung des C-Tests:

Wählen Sie zuerst einen Text, der von den sprachlichen Anforderungen her etwa eine Jahrgangsstufe unter den zu testenden Schülerinnen und Schülern liegt. Für eine Schülerin oder einen Schüler der zehnten Klasse wird entsprechend ein Text der Klasse 9 gewählt; für eine Schülerin oder einen Schüler der Fachstufe 1 in der Ausbildung ein Text aus der Grundstufe. Der Text sollte circa 100 bis 120 Wörter lang sein.

Schreiben Sie den Text ab. Lassen Sie zunächst die Überschrift beim Abschreiben weg und schreiben Sie lediglich den ersten Satz ab. Ab dem zweiten Satz „beschädigen“ Sie jedes dritte Wort in folgender Form:

Sie zählen die Buchstaben des Wortes und ersetzen die hintere Hälfte des Wortes durch einen durchgehenden Unterstrich. Besteht das Wort aus einer ungeraden Anzahl an Buchstaben, tilgen Sie einen Buchstaben mehr als die Hälfte. Bei zusammengesetzten Wörtern beschädigen Sie auf diese Weise lediglich das letzte Wortglied.

Beispiele: Computer (8 Buchstaben, also werden 4 getilgt → Comp____)

Mit (3 Buchstaben, also werden 2 getilgt → m_____)

Beschäftigungsverhältnis (Zusammengesetztes Wort. „Verhältnis“ besteht aus 10 Buchstaben, also werden 5 getilgt → Beschäftigungsverhä_____)

Abkürzungen, Ziffern und Eigennamen werden beim 3er-Wörter-Zählen einfach übergangen.

Schreiben Sie am Ende den letzten Satz des Textes wieder komplett ab. Es sollten auf diese Weise 20 bis 25 Lücken entstanden sein. Sollte der ausgewählte Text länger sein, versuchen Sie, unwichtige Passagen innerhalb des Textes zu streichen oder zu kürzen, sodass die erforderliche Anzahl an Lücken erreicht wird. Ebenso kann verfahren werden, wenn häufig dieselben Wörter beschädigt werden. Sollte beispielsweise gehäuft ein „das“ beschädigt sein, lässt sich an geeigneter Stelle ein Füllwort einfügen oder wegstreichen, damit sich durch die 3er-Zählung andere Lücken ergeben.

Prüfen Sie am Ende, ob die ursprüngliche Überschrift des Textes noch passend ist, falls Sie Textänderungen vorgenommen haben. Passen Sie die Überschrift eventuell an, und schreiben Sie sie über den Text.

Für die Durchführung sollten fünf verschiedene Texte auf diese Art vorbereitet werden.

Der Test basiert darauf, dass gute Texte redundant aufgebaut sind. Im Text sind also sinnvolle Verknüpfungen und Wiederholungen vorhanden. Außerdem lässt sich Grammatik bei am Ende beschädigten Wörtern herleiten, wenn entsprechende Kenntnisse der deutschen Sprache vorhanden sind. Aus diesem Grund sollten Texte auch nicht am Anfang oder am Ende gekürzt oder verändert werden, da diese Stellen die sinnvollen Abrundungen liefern, die benötigt werden, um den gesamten Text wiederherzustellen und zu verstehen (Baur 2013).

Durchführung:

Der Test sollte zuerst gemeinsam mit der Lerngruppe gelöst und dabei das Vorgehen erläutert werden. Dadurch werden Fragen beim Ausfüllen oder auch falsche Notationsweisen verhindert, die später zu unnötigem Punktabzug führen. So kommt es beispielsweise vor, dass Lernende das gesamte Wort in die Lücke einfügen, statt nur den beschädigten Teil aufzufüllen, wenn sie vorab nicht gesehen oder verstanden haben, was von ihnen erwartet wird.

Danach erhalten die Schülerinnen und Schüler vier Lückentexte. Pro Text haben sie fünf Minuten Zeit, die Lücken zu schließen. Nach Ablauf der Zeit gibt die Lehrkraft ein Signal und fordert die Lernenden auf, zum nächsten Text überzugehen.

Die eigentliche Testphase dauert demnach 20 Minuten; für den anfänglichen Probelauf und Rückfragen sollte aber auch ausreichend Zeit eingeplant werden.

Auswertung:

Für die Auswertung bietet sich eine Tabelle an, in die die korrekten und möglichen Lösungen sowie die Lösungen der Getesteten eingetragen werden. Die rechten drei Spalten werden im Folgenden erläutert:

RFW: Der Richtig-Falsch-Wert gibt an, welche Wörter vollkommen richtig erkannt und orthografisch und grammatikalisch korrekt aufgefüllt worden sind. Für jedes Item, auf das dies zutrifft, wird ein Punkt in die Tabelle eingetragen. Für jedes falsche oder falsch geschriebene Wort gibt es null Punkte.

WEW: Der Wort-Erkennungs-Wert steht für die Wörter, die zwar richtig erkannt, aber falsch geschrieben oder ungrammatisch ergänzt worden sind. Das Wort ist dabei aber noch verständlich. Sind Artikel falsch ergänzt worden, beispielsweise „der“ statt „das“, gibt es trotzdem einen Punkt, weil die Testperson erkannt hat, dass es sich um einen Artikel handeln muss. Umgekehrt gilt für Präpositionen, dass diese vollständig korrekt sein müssen, da sie bedeutungstragend sind. Das heißt: Ist statt „auf“ ein „ab“ eingetragen, gibt es bei der Worterkennung null Punkte.

Tipp: Die Einsen aus der RFW-Spalte können ungeprüft in die WEW-Spalte übertragen werden, da korrekt erkannte und ebenso korrekt geschriebene Wörter natürlich auch den WEW-Anforderungen genügen.

Am Ende werden die Punkte spaltenweise addiert, notiert und daraus die Differenz gebildet, die dann in die rechte Spalte („Differenzwert“) eingetragen wird.

Keine oder eine nur geringe Differenz im oberen Punktebereich – das heißt: beide Werte liegen über 86 Prozent – bedeutet, dass die Testperson keinen Förderbedarf hat. Der Text ist inhaltlich verstanden worden und die Sprachkompetenz vorhanden (Jeuk 2015).

Liegt die geringe Differenz im niedrigen Punktbereich vor (Punkte beider Spalten < 38 %) muss die Testperson im Bereich *Textverständnis* gefördert werden. Es ist ihr nicht gelungen, den Sinn des Textes zu begreifen und darauf aufbauend die Lücken sinnvoll, wenn auch orthografisch oder grammatikalisch fehlerhaft, zu schließen.

Liegen die Werte weit auseinander, ist ein *Textverständnis* vorhanden, aber die Testperson hat *formalsprachliche Schwächen*. Ein weites Auseinanderliegen der Werte ist nur möglich, wenn jemand viele Wörter erkannt hat, sie aber nicht korrekt verschriftlichen kann.

Der erste Mensch auf dem Mond
 Am 21. Juli 1969 betrat der erste Mensch den Mond. Es war d ie Amerikaner Neil Armstrong. Und d er sagte damals: „Di es ist ein kle ines Schritt für ei n Menschen, aber ei n großer Schritt f ür die Menschheit.“ A n dem Mond gi ebt es keinen Re gen und keinen Wi nt. Deshalb wird m ann seine Schuhabdrücke no ch in Tausenden v ielen Jahren sehen kön nen. Seit 1969 haben v ier weitere Mondlandungen stattgef unden. Astronauten haben verschi dene Gesteine gesammelt. S ie sind sogar üb er 30 km mit einem Mondauto gefahren. Deshalb gibt es nun auch Autospuren auf dem Mond.

| Test | Item | Lücke | Lösung | RFW | WEW | Dif-WERT |
|------|---------------|-------|----------------------|------------|------------|-------------|
| Mond | Der | 1 | Die | 0 | 1 | 1 |
| Mond | der [dieser] | 2 | | 1 | 1 | 0 |
| Mond | Dies [Dieses] | 3 | | 1 | 1 | 0 |
| Mond | Kleiner | 4 | Kleines | 0 | 1 | 1 |
| Mond | Einen | 5 | Ein | 0 | 1 | 1 |
| Mond | Ein | 6 | | 1 | 1 | 0 |
| Mond | Für | 7 | | 1 | 1 | 0 |
| Mond | Auf | 8 | An | 0 | 0 | 0 |
| Mond | Gibt | 9 | Giebt | 0 | 1 | 1 |
| Mond | Regen | 10 | | 1 | 1 | 0 |
| Mond | Wind [Winter] | 11 | Wint | 0 | 1 | 1 |
| Mond | Man | 12 | Mann | 0 | 1 | 1 |
| Mond | Noch | 13 | No | 0 | 0 | 0 |
| Mond | Von | 14 | Vielen | 0 | 0 | 0 |
| Mond | Können | 15 | Könen | 0 | 1 | 1 |
| Mond | viele [vier] | 16 | | 1 | 1 | 0 |
| Mond | Stattgefunden | 17 | stattgefunden | 0 | 1 | 1 |
| Mond | verschiedene | 18 | verschiedene | 0 | 1 | 1 |
| Mond | Sie | 19 | | 1 | 1 | 0 |
| Mond | Über | 20 | über | 0 | 1 | 1 |
| | | | Ergebnis: | RF: | WE: | Dif: |
| | | | Punkte: | 7 | 17 | 10 |
| | | | Prozentwerte: | 35 | 85 | 50 |

Abbildung 4: Baur, Rupprecht S. / Spettmann, Melanie: Screening - Diagnose - Förderung. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) (2012): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen, S. 101

Der C-Test besticht dadurch, dass er sehr praktikabel und schnell durchzuführen ist. Nachdem einige Tests angefertigt worden sind, gelingen Gestaltung und Durchführung vergleichsweise schnell und liefern trotzdem ein klares Ergebnis, an das die Förderung angeknüpft werden kann.

Der C-Test lässt sich auch anpassen, indem zum Beispiel aus der 3er-Tilgung eine 4er- oder 2er-Tilgung gemacht wird und somit den Anspruch erheblich erhöht oder senkt. Auch lassen sich Fachtexte derart aufbereiten, dass nur Fachwörter beschädigt werden, um das entsprechende fachliche Verständnis zu prüfen. Entsprechendes gilt für die Beschädigung nur von Pronomina, Strukturwörtern oder Endungen anderer Wortarten. Allerdings gelten dann die entsprechenden Auswertungs-Prozentwerte für die oben genannten Förderhinweise nicht mehr; sondern können je nach Bedarf individuell angepasst werden.

Der C-Test lässt sich auch in Übungsphasen einsetzen. Beispielsweise können Kleingruppen gemeinsam an einem C-Test arbeiten. So können sie ihre Sprachkompetenz ausloten und erproben gleichzeitig die Vorgehensweise bei einem C-Test. Gemeinsam handeln die Schülerinnen und Schüler auf diese Weise Bedeutungen und Grammatikphänomene aus.

5.2 Sprachprofilanalyse

Bei der Sprachprofilanalyse wird die Tatsache genutzt, dass Aspekte des Erwerbs von Satzstrukturen einer festen Reihung folgen. Stufen, die aufeinander aufbauen, gewinnen mehr und mehr an Komplexität. Höhere Stufen beinhalten daher immer auch diejenigen sprachlichen Strukturen, die bereits auf niedrigeren Stufen erworben worden sind (Grießhaber 2009).

Grießhaber hat diese Tatsache genutzt und die Erwerbsstufen auf die Stellung des Verbs als Hauptmerkmal reduziert, um damit Sprachfähigkeit zu diagnostizieren. Daraus ist ein Profilbogen entwickelt worden, mit dem sich bei schriftlichen und mündlichen Äußerungen einer Testperson Profilstufen zuordnen lassen. Im Vergleich zum C-Test liegt ein Vorteil darin, dass die Testpersonen bei diesem Verfahren nicht schreiben können müssen, um den Sprachstand zu diagnostizieren.

Der Profilbogen enthält folgende Stufen:

Stufe 0: Die Testperson äußert sich nur in Ein-Wort-Aussagen oder in Bruchstücken. Dazu gehören auch Aussagen, die ein Verb nur in der Grundform beinhalten (zum Beispiel: *Ich kommen in Schule*, infinites Verb). In diesen Aussagen ist kein erkennbar gebeugtes Verb vorhanden, weshalb sie der Stufe 0 zugeordnet werden.

Stufe 1: Es werden einfache Sätze gebildet, bei denen das gebeugte (= finite) Verb an zweiter Stelle steht. Wichtig hierbei ist, dass das Verb erkennbar gebeugt ist. Würde im Beispiel statt „geht“ „gehen“ stehen, würde die Aussage automatisch auf Stufe 0 verortet werden.

Stufe 2: Hier werden Aussagen zugeordnet, die zwei Verbteile beinhalten. Dazu zählen sowohl Zeitformen, die aus Hilfsverb und Vollverb bestehen, als auch trennbare Verben, also Verb und Vorsilbe oder Partikel. Außerdem gehören auch einfache Infinitivkonstruktionen dazu, wie im Beispiel bei Stufe 2 angeführt. Auch mit Modalverben lassen sich solche Satzmuster erstellen (*Ich darf das nicht essen*).

Stufe 3 werden Inversionen zugeteilt. Das sind Satzstrukturen, bei denen das Subjekt hinter das Verb rutscht. Beginnt ein Satz beispielsweise mit einer Zeit- oder Ortsangabe, setzen wir das Subjekt automatisch hinter das Verb, wie man auch in den Beispielen sieht. Dasselbe passiert bei Fragesätzen, die mit einem Verb beginnen. Griebhaber zählt außerdem die Imperativformen dazu, bei denen das gedachte Subjekt auch hinter dem Verb stehen würde (*Komm „du“*). Dies gilt ferner, wenn beispielsweise das Subjekt nur aus einem Pronomen besteht (*„Ihm hat es nicht gefallen.“*).

Stufe 4 betrifft die Verb-Endstellung in Nebensätzen.

In der folgenden Darstellung sind die Profilstufen abgebildet. Die untere Zeile zeigt die einfachste Komplexität, die oberste die höchste. Dieses Stufenmodell enthält alle Satzstrukturen, die im Deutschen gebildet werden können.

Sprachprofilbogen ab Sekundarstufe

| Profilstufe | Phänomen | Beispiel |
|-------------|--|--|
| Stufe 6 | EPA Erweitertes Partizipialattribut | Eva hat den Busch in das <u>von ihrem Kollegen gegrabene</u> Loch gepflanzt. |
| Stufe 5 | Insertion eines Nebensatzes | Die Zähne, <u>die Karies aufweisen</u> , sollten schnellstmöglich behandelt werden. |
| Stufe 4 | Nebensätze mit finitem (gebeugtem) Verb in Endstellung (nach unterordnenden Konjunktionen: dass, wenn, weil ...) | Er startet den Motor, nachdem er die Reparatur erfolgreich <u>durchgeführt hat</u> . |
| Stufe 3 | Inversion (Das Subjekt folgt nach dem gebeugten Verb) | Dann <u>wurde die Maschine</u> in Betrieb genommen. |
| Stufe 2 | Separierung gebeugter und ungebeugter Verbteile: - Perfekt mit Hilfsverb - Modalverb und Vollverb - Trennbare Vorsilbe am Satzende | Er <u>hat</u> die Instrumente <u>gereinigt</u> . Sie <u>darf</u> die Kundin <u>beraten</u> . Sie <u>nimmt</u> das Päckchen <u>an</u> . |
| Stufe 1 | Gebeugtes Verb in einfacher Äußerung | Er <u>prüft</u> den Ölstand. |
| Stufe 0 | Bruchstückhafte Äußerungen: - (akustisch) nicht verstehbare Äußerungen - grammatisch unvollständige Äußerungen - Floskel- oder formelhafte Äußerungen | Das Wasser kalt. Das Wasser sein kalt. Danke. Ich auch. |

Abbildung 5: nach Griebhaber 2009; revidierte und um Stufe 6 erweiterte Version

Durchführung:

Um nun eine Diagnose zu erstellen, zerlegt die Lehrkraft einen (geschriebenen oder transkribierten mündlichen) Text eines Lernenden in seine einzelnen satzähnlichen Teile und ordnet diese den einzelnen Profilstufen zu. Das komplexeste Satzmuster, das drei Mal erreicht worden ist, gilt als von der Testperson sicher anzuwenden und bildet ihre Profilstufe.

Dass auch andere Profilstufen in einem Text vorkommen, ist ganz natürlich und sollte nicht irritieren. Niemand kann ununterbrochen auf nur einer Profilstufe sprechen oder schreiben. Sagt eine Person zum Beispiel „Nein, danke“, befindet sie sich mit dieser Aussage automatisch auf Profilstufe 0, ohne dass jemand automatisch unterstellen würde, dass sie nicht dazu in der Lage ist, komplexere Muster zu bilden. Umgekehrt können Lernende durchaus auch in einem Text Sätze einer höheren Profilstufe verwenden. Wird sie aber nicht drei Mal korrekt angewandt, ist davon auszugehen, dass sie noch nicht gefestigt ist.

Die Sprachprofilanalyse ist mit etwas Übung recht schnell durchzuführen und gibt Anhaltspunkte über die sprachlichen Fähigkeiten der Sprechenden oder Schreibenden. Allerdings wird sie auch immer wieder kritisiert. Ein Kritikpunkt, der von einigen Linguistinnen und Linguisten genannt wird, ist die Einfachheit, mit der die Komplexität der deutschen Sprache nicht erfasst werden könne. Außerdem betont Griebhaber, dass beispielsweise Grammatik- oder Rechtschreibfehler nur Oberflächenfehler seien und deshalb bei der Diagnose unberücksichtigt blieben. Diese Sprachbereiche hätten sich parallel zu den Satzstrukturen entwickelt. Außerdem seien mehrere Feinheiten zu berücksichtigen, die eine Diagnose schnell verfälschen könnten:

- Bei mündlicher Sprachproduktion hingen die Redebeiträge der Testperson vom sprachlichen Input der Gesprächspartnerin oder des Gesprächspartners ab. Je nach Fragestellung werde auch eine entsprechende sprachliche Struktur in der Antwort provoziert, auch wenn die Testperson diese Profilstufe noch gar nicht erreicht habe.
- Ähnliches gelte für Schreibprodukte. Griebhaber empfiehlt als Schreibimpuls Einzelbilder, zu denen eine Geschichte verfasst werden könne. Werde beispielsweise mit Bilder Geschichten gearbeitet, würden damit Inversionen provoziert, weil sich die Lernenden schnell eines „und dann“ bedienen. So würde die Häufigkeit der Inversionen unverhältnismäßig hoch ausfallen, auch wenn die Lernenden diese Formen nicht von sich aus verwendet hätten.
- Sprachlernende könnten sogenannte Chunks verwenden, die einer Profilstufe entsprechen, die von ihnen noch nicht beherrscht wird. Chunks sind Vernetzungen im „mentalen Lexikon“. Einfachere Einheiten werden in einem „Chunk“ gebündelt, um - ähnlich wie bei der Erstellung eines Ordners - von der Sprecherin oder vom Sprecher später besser aufgefunden und abgerufen werden zu können. Beispielsweise bedeutet der Satz „Und wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute“ nicht zwingend, dass sich die Schreiberin beziehungsweise der Schreiber auf Stufe 3 oder 4 befindet, sondern wahrscheinlicher, dass sie oder er einige Märchen gehört hat und infolgedessen diesen Satz als ganze Einheit wiedergibt, ohne die strukturellen Merkmale verinnerlicht zu haben. Deshalb kann diese Aussage als festes Element betrachtet werden und sollte nicht in die Analyse einfließen.
- Die Diagnose hänge insbesondere bei kurzen Texten davon ab, ob trotzdem genügend Sprachmaterial vorhanden ist. Schreibe jemand nicht genug, könne es durchaus passieren, dass sich am Ende keine aussagekräftige Diagnose ergibt, weil keine der Stufen drei Mal erreicht werde oder weil abzusehen sei, dass die Testperson eine bestimmte Profilstufe erreicht hätte, wenn sie noch ein bis zwei Sätze formuliert hätte.

Nichtsdestoweniger bietet die Sprachprofilanalyse gerade wegen ihrer Einfachheit Vorteile. Mit minimalem Zeitaufwand wird ein konkretes Ergebnis aufgezeigt, mit dem sich weiterarbeiten lässt. Außerdem können auf diese Weise auch Schülerinnen und Schüler getestet werden, die noch nicht schreiben können. Bei ausreichendem Sprachmaterial – also bei längeren Texten – ist die Sprachprofilanalyse relativ unanfällig für Fehler. Selbst wenn ein paar Aussagen der falschen Profilstufe zugeordnet werden, ist das Ergebnis klar zu erkennen.

5.3 Niveaubeschreibungen

Bei den Niveaubeschreibungen „Deutsch als Zweitsprache“ handelt es sich um ausformulierte Kriterien, die es ermöglichen, über einen längeren Zeitraum erhobene Sprachbeobachtungen einer Niveaustufe zuzuordnen. Auf diese Weise wird eine Diagnose erstellt.

Von den beiden bisher vorgestellten Diagnoseverfahren unterscheidet sich diese Verfahrensweise deshalb erheblich, weil sie keine Momentaufnahme wiedergibt.

Hintergrund dieser Vorgehensweise ist die Forderung, einen bildungssprachlichen Standard zu erreichen. Sprachlernende befinden sich unter Umständen sehr schnell auf einem guten alltags-sprachlichen Niveau. Dies reicht aber nachgewiesenermaßen nicht aus, um eine erfolgreiche Schullaufbahn zu absolvieren, da sich die (eher konzeptionell-schriftliche) Sprache, die im Unterricht verwendet wird, deutlich von den basalen Kenntnissen unterscheidet.

Um entsprechende Kompetenzen für eine erfolgreiche Teilnahme am Schulalltag zu erwerben, benötigen Lernende fünf bis sieben Jahre (Reich 2013). Deshalb sind neben den punktuellen immer auch begleitende Diagnoseverfahren mit entsprechender Förderung notwendig, um die Bildungssprache (siehe Seite 45) langfristig auf- und auszubauen. Die Alltagssprache kann immer nur ein Ausgangspunkt sein, an den angeknüpft werden muss, um gehobene Sprachkenntnisse zu erwerben. Vor diesem Hintergrund ist das Konzept „Durchgängige Sprachbildung“ (Gogolin 2010) entwickelt worden, das sich genau mit dieser Herausforderung beschäftigt.

Das Beobachtungsverfahren, das dort vorgestellt wird, analysiert eben diese alltägliche Kommunikation der Lernenden und ermöglicht es auf diese Weise, sie einer Stufe zuzuordnen.

Die Niveaubeschreibungen beziehen sich auf sechs verschiedene Bereiche, nämlich „Sprachliches Handeln und Verstehen“, Wortschatz, Aussprache, Lesen, Schreiben und Grammatik.

Eine Einführung in Aufbau und Handhabung der Niveaubeschreibungen und Kopiervorlagen für den Einsatz im Unterricht sind online verfügbar unter www.publikationen.sachsen.de)

5.4 Sonstige Verfahren

C-Test, Profilanalyse und Niveaubeschreibungen stellen etablierte Verfahren dar, den Sprachstand von Schülerinnen und Schülern zu ermitteln. Im Fokus dieser Verfahren steht, vor allem bei der Profilanalyse, die äußere Form der Sprache und weniger der Inhalt von Äußerungen der Lernenden.

Folgende Kurzverfahren erlauben einen Zugang zum inhaltlichen und fachsprachlichen Lernstand – vor allem, wenn sie kombiniert werden. Das Forschungsteam Busch/Ralle (2013) schlägt mehrere förderorientierte Instrumente zur Diagnostik vor:

- Wortassoziationen

Wortassoziationen zu sammeln, ist eine klassische und eine der ältesten Methoden der Lehr-Lernforschung. Hier werden Schülerinnen und Schüler dazu aufgefordert, in 90 Sekunden möglichst viele Assoziationen zu einem vorgegebenen Begriff zu finden und auf einem DIN-A4-Blatt zu notieren. Anschließend können die Begriffe wie in Abbildung 6 geclustert werden nach „Fachsprache“, „Alltagssprache“ oder „uneindeutige Herkunft“. Die vorgegebene Zeit und die Schwierigkeit müssen dabei jeweils an den Lernstand angepasst werden.

Dieses Instrument bietet die Möglichkeit, einen Einblick in die kognitive Vernetzung der Begriffe des Lernenden zu erhalten. Es werden Zusammenhänge und Schwerpunkte deutlich, die die Schülerin oder der Schüler setzt. Außerdem werden hier auch Vermeidungsstrategien aufgedeckt, wenn der Lernende mehr auf alltagssprachliche Begriffe ausweicht. Darüber hinaus kann das Clustern dabei helfen, sich sprachbewusst die unterschiedlichen Register der Sprache bewusst zu machen (Fachsprache, Bildungssprache und Alltagssprache).

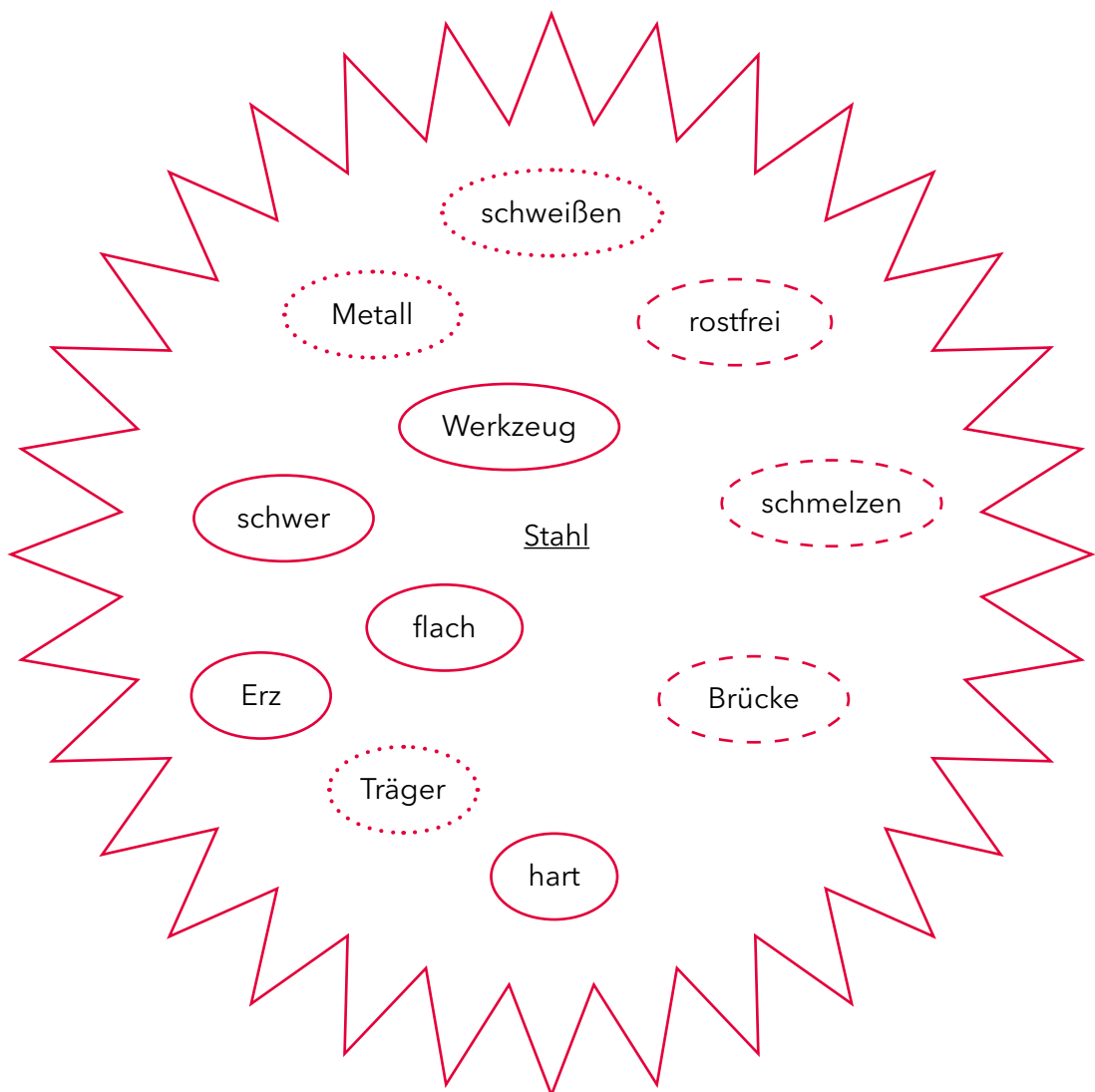


Abbildung 6: Wortassoziationen zeigen, inwieweit die Begriffe der Lernenden kognitiv vernetzt sind (nach Busch/Ralle 2013).

- Wortverknüpfungen

Dieser Test überprüft, inwiefern Schülerinnen und Schüler sinnvolle Verknüpfungen und Zusammenhänge auf Satzebene herstellen können. Dazu werden mindestens zwei oder drei Wörter, die aus demselben Kontext stammen, vorgegeben. Eine sinnvolle Aufgabenstellung könnte lauten:

Schreiben Sie einen vollständigen Satz auf, der die Wörter „sauer“, „pH-Wert“ und „Reaktion“ enthält!

Die Auswertung des Mini-Tests geschieht dann zum einen nach fachlichen Aspekten (richtig, ungenau, falsch, kein fachlicher Aspekt erkennbar) und sprachlichen Merkmalen (Satzbau, Wortverwendung). Dieses Instrument eignet sich nicht für absolute Anfängerinnen und Anfänger, gibt aber bei fortgeschrittenen Zweitsprachlernenden gute Anhaltspunkte darüber, was die Schülerin oder der Schüler noch nicht verstanden hat.

- Direkte Abfrage von Wortbedeutungen

Diese Methode eignet sich neben der Analyse des Sprachstands ebenfalls dazu, die Lernenden zu Stundenbeginn zu aktivieren oder um Begriffe im Plenum kurz zu wiederholen. Die Schülerinnen und Schüler werden gezielt zur Bedeutung von verschiedenen Fachbegriffen abgefragt. Dazu eignen sich vor allem Begriffe, die in der Alltagssprache eine andere Bedeutung als in der Fachsprache haben, zum Beispiel *Niederschlag* oder *Lösung*. Zusätzlich kann auch hier ein metasprachliches Gespräch angeregt werden, etwa über die Bedeutung des Kontexts.

Fazit:

Die vorgestellten Verfahren zur Sprachstandserhebung, vor allem der C-Test und die Profilanalyse, erfordern zu Beginn etwas Übung oder gemeinsame Reflexion im Kollegium. Die kompakten Methoden aus Kapitel 7.4 erlauben auch erste Anhaltspunkte, auf welchem Niveau sich die Schülerinnen und Schüler befinden. Wichtig dabei ist, eine angstfreie Feedbackkultur im Klassenzimmer zu entwickeln, die Lernende ermutigt, ihren eigenen Wissensstand und eventuelle Defizite zu thematisieren.

Nach jeder Diagnose muss anschließend adäquat nach Vygotskijs „Zone der nächsten Entwicklung“ gefördert werden. Im besten Fall besprechen Sie das Resultat der Sprachstandserhebung gemeinsam mit der Schülerin oder dem Schüler in Form eines Schülercoachings, bei dem gemeinsam erreichbare Ziele vereinbart werden (siehe dazu ausführlich Fiebig 2014).

6 Deutschförderung in den einzelnen beruflichen Fachrichtungen

Gemäß dem hessischen Gesamtsprachförderkonzept ist Spracharbeit in *allen* Fächern gefordert. Ein Bewusstsein ist notwendig, dass es nicht nur die *eine Sprache* in der Schule gibt, sondern verschiedene Varianten einer Sprache, sogenannte Register, erworben und gelernt werden müssen (siehe Seite 10f.). Für die berufliche Bildung sind neben der Allgemeinsprache, die im alltäglichen, informellen Kontext genutzt wird, vor allem die Bildungssprache, die Fachsprache und die Berufssprache relevant.

Als Bildungssprache wird ein fachübergreifendes Register definiert, das zur Kommunikation in Bildungskontexten, zum Beispiel in der Schule oder der Universität, genutzt wird. Sie orientiert sich an der verschriftlichten Form von Sprache. Dies wird insbesondere bei Raum- oder Sachreferenzen deutlich: Wird eine Person vor die Aufgabe gestellt, einen Gegenstand mündlich zu erklären, kann sie sich zum Beispiel mit Zeigegesten oder vereinfachten Ausdrucksweisen wie „das Ding da“ in der Alltagssprache behelfen. Ein wichtiges Charakteristikum der Bildungssprache hingegen ist die konzeptionelle Schriftlichkeit (siehe Seite 11). Auch gesprochene Texte wie Vorträge klingen dann „wie gedruckt“. Die Bildungssprache dient oft der Weitergabe von Wissen. Deshalb sind ihre Strukturen meist sehr komplex, abstrakt und sie verfügen über eine Reihe grammatikalischer Besonderheiten (zum Beispiel über Passivkonstruktionen, komplexen Satzbau oder Fach- und Fremdwörter). Der Erwerb der Bildungssprache erfolgt in der Regel implizit; das heißt, die Schülerinnen und Schüler werden ab der Grundschule sukzessiv mit der Bildungssprache vertraut gemacht.

Die Fachsprache und ihre Terminologie, grammatikalische Besonderheiten und charakteristische Textsorten hingegen werden meistens explizit vermittelt. Dieses Register dient der (Fach-) Kommunikation zwischen Wissenschaft, Technik, Industrie, Wirtschaft oder Institutionen und ist entsprechend abstrakt und – wie die Bildungssprache – besonders schriftsprachlich geprägt. Fast jede Branche und Fachrichtung verfügt über eine eigene Fachsprache. Ihr Anspruch ist, besonders klar, deutlich, präzise, ökonomisch, objektiv und logisch zu sein. Auch dieses Register verfügt über spezielle Merkmale auf der Wort-, Satz- und Textebene. Eine besondere Schwierigkeit im Umgang mit Fachsprache ist allerdings die hohe „Doppeldeutigkeit“ der Begriffe: Den Schülerinnen und Schülern sind viele Fachwörter schon aus dem Alltag bekannt, die in der Fachsprache jedoch präzisiert sind, in einem anderen Kontext stehen oder eine andere Bedeutung haben (zum Beispiel *Kraft* als Muskelkraft in der Alltagssprache und die physikalische Größe *Kraft* in der naturwissenschaftlichen Fachsprache). Daher muss nicht nur die inhaltliche Seite der Fachsprache als Fachwissen im Unterricht thematisiert werden, vielmehr sind auch die sprachliche Ausprägung und die Strukturen von Fachsprache im Unterricht zu reflektieren.

In der Berufssprache, die vor allem auch auf der sozialen Ebene eine große Rolle spielt (zum Beispiel in Kundengesprächen oder im Gespräch mit der Meisterin beziehungsweise mit dem Meister), treffen diese Register mit der Alltagssprache zusammen. Für ehemalige Geflüchtete und Zugewanderte mit allenfalls geringen Deutschkenntnissen, aber auch für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Erstsprache, können diese Registerunterschiede zu großen Hürden werden.

Die folgenden – nach Fachrichtungen sortierten – Überblicksseiten sollen Ihnen dabei helfen, schnell die wichtigsten Besonderheiten und Stolpersteine der deutschen Sprache in den einzelnen Fachrichtungen zu erfassen. Denn um sprachliche Probleme zu verringern, müssen diese zuerst wahrgenommen und verortet werden.

6.1 Bautechnik

Wortebene

| Merkmals | Beispiel |
|--|--|
| Fachbegriffe | Schalung, Zuschlag (Gesteinskörnung), Hydratation |
| Nominalisierung | Verdichtung |
| Fachkomposita | -stoff (Baustoff) |
| fachspezifische Adjektive/Attribute | hydraulisch, maßstäblich |
| Frames | Herstellen einer Stahlbetonplatte (Schalung ...) |
| fachspezifische Abkürzungen/Symbole | C20/25 |
| Maßeinheiten | N/mm ² |
| Verhältnisse beschreiben, Adverbien, die Rechenoperationen induzieren | Steigung, Neigung, Gefälle (1:n, %) <i>je mehr Wasser, desto höher das Schwindverhalten</i> |
| Präfixe | vermischen, abbinden |
| Wörter, deren alltagssprachliche Bedeutung im Fachkontext erweitert wird oder variiert | Kraft, Leiter, Spannung, Werte |
| adverbiale Bestimmungen | nach dem Aufstellen, dem Mischen |

Satzebene

| Merkmals | Beispiel |
|------------------------|--|
| Operatoren | nennen, berechnen, ergänzen, erklären, zeichnen, erläutern |
| Passiv | Die Bodenplatte wird betoniert. |
| Passiv mit Modalverben | Was muss beim Betonieren der Bodenplatte beachtet werden? |
| subjektloser Satzbau | die Schalungstafeln beim Aufstellen mit Keilen unterstützen |
| Passiversatzformen | Die Anzahl der Keile lässt sich mit einfachen Bedarfsberechnungen ermitteln. |
| Partizipialattribute | der zu mischende Beton |
| Nebensätze | <ul style="list-style-type: none"> • Kausal (Das Schwindverhalten resultiert in einer geringeren Druckfestigkeit, weil der Wasser-Zement-Wert erhöht ist.) • Finalsatz (Damit die erwünschte Druckfestigkeit erreicht wird, muss der Wasser-Zement-Wert exakt eingehalten werden.) |
| Relativsätze | Der Beton, der frisch eingebracht worden ist, darf nicht begangen werden. |
| Schachtelsatz | Der Beton, der frisch eingebracht worden ist, darf nicht begangen werden, hat einen hohen Wasser-Zement-Wert, verliert deshalb an Druckfestigkeit und weist eine erhöhte Wasseraufnahme auf. |
| Proformen | wodurch, dadurch, darauf, worauf, dabei |

Satzebene

| Merkmals | Beispiel |
|---|--|
| Verweise auf Bilder/Diagramme, teilweise aus dem Zusammenhang nicht erkennbar | Nebenstehendes Diagramm beschreibt ... Beschreibe nebenstehendes Diagramm! |
| kein sachlogischer Zusammenhang | Bauherr (Auftraggeber), Firma (Auftragnehmer), Planer (Architekt) und Fachingenieure (Statiker) haben gemeinsam die Pläne für das Bauvorhaben unter Einhaltung der technischen Regeln und Normen entwickelt. |
| kurze Texte mit hoher Exaktheit und Informationsdichte | Lieferant (Betonhersteller) und Kunde (Bauunternehmer) konnten sich trotz anfänglicher Unstimmigkeiten über den Kaufpreis einigen. |

6.2 Metalltechnik

Wortebene

| Merkmals | Beispiel |
|---|---|
| umgangssprachlich bekannte Wörter mit fachsprachlich anderer Bedeutung | Lehren, Produkt, Toleranz, Zahn(-stange, -rad), Niete |
| häufig verwendete Bezeichnungen im Betrieb anders als tatsächlicher Fachbegriff | Schieblehre statt Messschieber, Zollstock statt Gliedermaßstab, Bohrer statt Bohrmaschine. |
| Komposita, zusammengesetzt aus unterschiedlichen Wortarten | Schutzbekleidung, Unfallverhütungsvorschriften, Drehwinkelsensor, Ständerbohrmaschine, Hochspannung, kontaktfrei, Not-Aus-Schalter |
| Nominalisierungen | Passung, Messung, Abweichung, Maßverkörperung, Nachbearbeitung, Öffner, Schließer, Spanner |
| Partizipialattribute | Partizip I: Schnelldrehende Maschinen, berührende Messung, zunehmende Nennmaße Partizip II: Zugelassene Passung Scharf gebündelter Laserstrahl Geläppte Teile erhalten dadurch die typisch matte Oberfläche. |
| Ergänzungen durch Adjektive oder Adjektivgruppen oder durch mit Adverbien oder Partizipien spezifizierte Adjektive | photoelektrische Abtastung feiner Strichgitter nach-links-Schweißen |
| Abkürzungen als Komposita beziehungsweise Mehrwortverbindungen | EVA-Prinzip (Eingabe, Verarbeitung, Ausgabe) PSA (persönliche Schutzausrüstung) CAD (Computer-Aided Design) CNC-Technik (Computerized Numerical Control) D-Regler (Übertragungsglied in der Regelungstechnik) |
| Verben drücken oft keine eindeutige Aktivität, Handlung oder Ähnliches aus, sondern Beziehungen oder Zustandsbeschreibungen | Grobe Körnungen ergeben einen hohen Abtrag. Läppgemische bestehen aus Läppkörnern und Wasser oder Läppöl. Merkmale einer Einscheiben-Läppmaschine sind die drehenden Läppscheiben und die Abrichtringe. |
| Prüfungsaufgaben, Arbeitsaufträge: Operatoren, Imperativ | Benenne zwei Vor- und Nachteile von Kunststoffen. Erläutere, welche Herausforderungen sich beim Recycling von Kunststoffen ergeben. |

Satzebene

| Merkmals | Beispiel |
|---|---|
| komplexe Nominalgruppen | Sie dienen als Ur- und Vergleichsmaß zur Prüfung von Messgeräten und Lehren, zur Einstellung von Messgeräten ohne eingebaute Maßverkörperung und zum direkten Messen. |
| depersonalisierte Satzstrukturen, das heißt, es tritt kein eindeutiges Subjekt beziehungsweise eine agierende Person oder ein „Aktor“ hervor Konstruktion mit „lassen“: Konstruktion mit „man“: Konzepte oder Objekte als Satzsubjekt: Passivkonstruktionen | Mithilfe von Po und Pu, aber auch mit den Maßtoleranzen von Bohrung und Welle lässt sich die Passtoleranz Pr berechnen. Vielmehr verwendet man Zahlen, um die Größe eines Toleranzfeldes, und Buchstaben, um die Lage eines Toleranzfeldes zu kennzeichnen. Das ISO-Passungssystem reduziert die unendlich große Zahl der möglichen Grenzmaßkombinationen auf eine sinnvolle Anzahl. Nach demselben Prinzip arbeiten auch Messmaschinen, mit denen sich Formabweichungen feststellen lassen. Beim Passungssystem Einheitswelle werden alle Außenpassteile (Wellen) mit der Toleranzfeldlage h hergestellt. Dabei werden in den Zeichnungen nicht mehr Mindest- und Höchstmaße angegeben. |
| Nominalstil, konsequente Nominalisierung auf gesamter Satzebene, sodass kein reales Subjekt oder kein realer Akteur mehr sichtbar wird | Die Schrägstellung der Werkstücke in der Läuferscheibe führt zu einer Roll- und Gleitbewegung zwischen den Lappscheiben. |
| verkürzte/vereinfachte Satzkonstruktionen/ Partizipialkonstruktionen, zum Beispiel in Montageanleitungen oder Berichtsheften | Infinitivkonstruktionen in Montageanleitungen: Den Dübel montieren. Die Schraube hineindrehen. Den Stutzen mit dem Kunststoffdeckel verschließen. Partizipialkonstruktionen in Berichtsheften Dübel montiert. Schraube hineingedreht. Stutzen mit dem Kunststoffdeckel verschlossen. |
| Prüfungsaufgaben, Arbeitsaufträge: Operatoren, Imperativ | Benenne zwei Vor- und Nachteile von Kunststoffen. Erläutere, welche Herausforderungen sich beim Recycling von Kunststoffen ergeben. |

Textebene

| Merkmals | Beispiel |
|--|--|
| sehr hohe Informationsdichte in Lehrbuchtexten | Die Schweißpositionen (Bild 4) sind in DIN EN ISO 6947 genormt. Schweißnähte lassen sich am einfachsten in Wannenposition schweißen. Schweißvorrichtungen, mit denen die zu verbindenden Teile gespannt und die Schweißfugen in Wannenposition geschwenkt werden können, erleichtern das Schweißen wesentlich. |
| Multiple-Choice-Prüfungsfragen: Aussagesätze mit sehr ähnlicher Bedeutung, die sich unter Umständen nur sehr gering voneinander unterscheiden oder sogar so formuliert sind, um den Anschein von Korrektheit einer Aussage vorzutäuschen | |

| | |
|---|--|
| <p>Prüfungsaufgaben, Arbeitsaufträge: Sachzusammenhänge oder Fachbegriffe müssen kontextfrei erschlossen werden, das heißt; jede Frage steht einzeln für sich und lässt nicht oder nur wenig durch ein sprachliches oder grafisches Textumfeld wie Überschrift, Tabellen et cetera auf die inhaltliche Zuordnung zu einem bestimmten Fachthema schließen.</p> | <p>Benenne zwei Vor- und Nachteile von Kunststoffen. Erläutere, welche Herausforderungen sich beim Recycling von Kunststoffen ergeben.</p> |
| <p>Fachgespräch: Fachinhalte müssen meist auftragsbezogen in einer angemessenen sprachlichen Form erläutert werden.</p> <p>Auf Ebene der Syntax ist ein eher umgangssprachlicher Stil erlaubt, auf der Wortebene werden oft angemessene Begrifflichkeiten erwartet.</p> | <p>Gesellenprüfung, Facharbeiterprüfung → situativ</p> <p>Mögliche Frage der Prüfenden: Wie kann man aus einer technischen Zeichnung ermitteln, welche Normteile in welcher Anzahl benötigt werden?</p> <p>Fachsprachlich korrekte Antwortmöglichkeit: <i>Die Anzahl und die Art der Normteile lassen sich aus den unterschiedlichen Positionen der Stückliste ermitteln.</i></p> <p>Sprachlich weniger angemessen, aber inhaltlich durchaus noch vertretbar, weil die richtigen Konzepte bekannt: <i>Die Schrauben und so kann man aus dieser Tabelle auf der Zeichnung sehen und abzählen. Dann weiß man, wie viele man braucht.</i></p> |

6.3 Textiltechnik und Bekleidung

Wortebene

| Merkmal | Beispiel |
|---|--|
| altertümliches Wort; verschiedene Vorsilben - andere Bedeutungen | kleiden/einkleiden, aus-/an-/ver-/umkleiden |
| Komposita | Baumwollstoffe, BW-Gewebe, BW-Produktion, Bio-BW, BW-Länder, Spitzkörper, Fischgratkörper, Steilkörper |
| Bedeutung und Aussprache | n. Ch., v. Ch., Jahreszahlensprache, Prozent |
| fachspezifische Abkürzungen | Nm, NM, DST, EKS, DKS, Tex, CO, L, PET ... |
| komplexe Nominalformen | Baumwollzuchtsorten, Trockenreißprobe, Knitterarm-Pflegeleicht-Ausrüstung |
| Adverbien und Adjektive, die Rechenoperatoren indizieren | pro, je, durchschnittlich |
| Maßeinheiten, berufsspezifische Formelzeichen | Elastizitätsgrad EG, Einheiten: %, tex, Nm |
| Entlehnung von Fachwörtern aus anderen Sprachen | cotonisieren (verbaumwollen), Cotton = Baumwolle |
| Begriffe für Handelsbezeichnungen | Denim, Oxford, Chintz, Batist, Gabardine |
| Bildung von Fachwörtern aus Eigennamen | Honan-Seide, Harris-Tweed, Jacquard, Pfirsichhaut |
| aus Fachverben gebildete Nomen | Zuschnitt, Verriegelung |
| von Fachverben abgeleitete Adjektive (-haltig, -reich, -arm, -los, -fest) | strapazierfähig, wärmeisolierend, wasserabweisend |

| | |
|--|---|
| Entlehnung aus anderen Sprachen, Fremdwörter, Lehnwörter | Stylist, Piqué, Look, Genre, Cardigan |
| mit Vorsilben gebildete Fachwörter | Vorspinnen, Vorspannung, vorbehandeln, nachbehandeln, zerlegen, verbinden |
| ungewöhnliche Adjektive | fließend, duftig, texturiert, formstabil, knitterfest, asymmetrisch, versteift, formell |

Satzebene

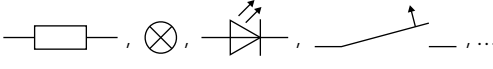
| Merkmals | Beispiel |
|--|---|
| Variationen bildungssprachlicher Ausdrücke | eine einjährige Strauchpflanze gezogen, ausspinnen, Schiffchen durchschießen |
| Ausdruck von Unpersönlichkeit (wird versucht, man nimmt, es entsteht ...) | Die veränderten Lebensgewohnheiten, die Bevorzugung lässiger und lockerer Kleidung, der Anspruch an leichte Pflege der Textilien und die Fortschritte in der Herstellung qualitativ hochwertiger und dennoch preiswerter Maschenstoffe haben dazu geführt, dass viele Textilien als Maschenstoffe in den Handel kommen. |
| bevorzugte Nebensatztypen, Konditionalsätze, Finalsätze | Wenn ... dann, um zu ..., damit ... |
| Ein Nomen wird durch rechts oder links von ihm stehende Attribute ergänzt. | Die Feinheitsnummer als exakte, in einem Zahlenwert ausdrückbare Feinheitsangabe wird benötigt, um ... |
| adverbiale Bestimmungen | Nach der Blüte verwandelt sich der im Kelch sitzende Fruchtknoten zu einer Kapsel, die aufspringt und aus der die Samenhaare herausquellen. |
| Proformen | Dadurch laufen sie nicht ein [...] Daraus resultiert [...] |
| Partizipialkonstruktionen | der eingelagerte Farbstoff, die versteifende Wirkung der Einlagenstoffe |
| häufige Verwendung des Präteritums | siehe Kostümkunde |
| Nominalgruppen | Die veränderten Lebensgewohnheiten, die Bevorzugung lässiger und lockerer Kleidung, der Anspruch an leichte Pflege der Textilien und die Fortschritte in der Herstellung qualitativ hochwertiger und dennoch preiswerter Maschenstoffe haben dazu geführt, dass viele Textilien als Maschenstoffe in den Handel kommen. |

Textebene

| Merkmals | Beispiel |
|---|--|
| kurze Texte mit einem hohen Grad an Exaktheit, wobei insbesondere alle Verweise korrekt identifiziert werden müssen | Geht eine Dehnung nach Entspannung ganz oder teilweise wieder zurück, beruht dies auf der Elastizität des Materials. Durch Elastizität formt sich das Material nach Dehnung, Biegung, Drehung oder Druck selbsttätig wieder in seinen ursprünglichen Zustand zurück (elastische Dehnung) ... |
| klare Strukturen und immer gleiche Abfolge von Rubriken, teilweise stichwortartige Abschnitte | Brennprobe, Arbeitspläne, Schnittbilderstellung, Patronen |

6.4 Elektrotechnik

Wortebene

| Merkmal | Beispiel |
|---|---|
| Komposita | Spannungs-, -spannung, Strom-, -strom - Selbstinduktionsspannung |
| bekannte Wörter mit anderer Bedeutung | Widerstand, Schütze, Fluss, Spannung, Leistung, Ladung, Leiter, ablenken, anziehen |
| Entlehnungen | Induktion, Kondensator, Permittivität, Permeabilität |
| Symbole für physikalische Größen und Schaltzeichen | $\Omega, \mu, \Delta, \epsilon, s, p, \epsilon \dots$  |
| Abkürzungen | RV, AV, Q, U, V, C, pF, mF, W |

Satzebene

| Merkmal | Beispiel |
|--------------------------------------|---|
| Partizipialkonstruktionen | Die ablenkende Kraft rührt von den Kräften des Magnet- felds auf die im Leiter wandernden Ladungsträger her. |
| komplexe Nominalgruppen | Analogmultimeter werden zur Spannungs- und Strom- messung bei Gleich- und Wechselstrom sowie zur Widerstandsmessung eingesetzt. |
| Modus Infinitiv (+ zu) als Imperativ | Beim Messen (...) ist aus Sicherheitsgründen zunächst der größte Messbereich der entsprechenden Messgröße (...) einzustellen. |

Textebene

| Merkmal | Beispiel |
|--|---|
| Informationsdichte | Eine Induktivität im Stromkreis beträgt 1,5 mH. Berechnen Sie die induzierte Spannung, wenn ein Kurzschlussstrom von 4 kA innerhalb von 5 ms unterbrochen wird. |
| <p>Ein wesentliches Merkmal auf der Textebene in der Elektrotechnik ist die Informationsdichte: Fachtermini werden kombiniert mit Symbolen, Abkürzungen und Formeln, meist noch unter Verwendung von Partizipialkonstruktionen und Kollokationen, die der Alltagssprache entstammen, aber hier eine andere Bedeutung erfahren*, sodass die Analyse des Textinhaltes ein hohes Maß sowohl an Fachkenntnis als auch Sprachkenntnis erfordert.</p> <p>* „Der Schütz hält sich selbst.“; „Die Widerstände werden miteinander verbunden.“</p> | |

6.5 Farb- und Raumgestaltung

Wortebene

| Merkmale | Beispiel |
|---|--|
| bekannte Wörter mit anderer Bedeutung | Farbe, Reflexion |
| trennbare Verben | abtrocknen, nachwaschen, einwirken lassen, ansetzen ... |
| Fachkomposita | Komplementärkontrast, Primärfarben, Sekundärfarben, Farbwirkung, Holzfeuchtigkeit, Betonschutz, Putzuntergrund |
| Fachverben mit festen Präpositionen | Der Kontrast ergibt sich durch die Mischung ... / ... entsteht durch die Mischung ... Farbenpaare stehen im Kontrast / im Verhältnis zueinander ... |
| aus Fachverben gebildete Nomen | Mischung, Reflexion, Absorption, Gestaltung, Wirkung, Bedeutung, Ergebnis, Kontrast ... |
| von Fachnomen abgeleitete Adjektive | gelblich, rötlich, bläulich ..., stumpf, leuchtend, trüb, rein, satt, staubfrei, feucht, schmutzig, rissig ... |
| fachspezifische Abkürzungen und Symbole | NCS-System, RAL, Piktogramme in den technischen Merkblättern |
| durch Vorsilben gebildete Fachwörter | beimischen, vermischen, anmischen, (Licht) zerlegen, (un)gesättigt |
| Steigerungen | klein - kleiner - am kleinsten, groß - größer - am größten, weit - weiter - am weitesten ... |
| Präfixe und Suffixe | ver formen, er weichen, er härten, quell bar , anlös bar , schmelz bar , lös lich |

Satzebene

| Merkmale | Beispiel |
|---|---|
| Nominalisierungen | beim Betreten, beim Arbeiten ... |
| Ausdruck von Unpersönlichkeit | wird gemacht, wird beurteilt, wird aufgeheilt, wird abgedunkelt, es entsteht, sind gegenübergestellt, es bewirkt, sind festgelegt, sind zuzuordnen, wird eingesetzt, ist aufgetreten |
| Nomen wird durch Attribute ergänzt. | die größte Farbfläche, das weiße Licht, monochrome Farbreihe, gemeinsamer Grundton, gemischter Farbton, ausgewogene Farbharmonie |
| Nebensätze mit und ohne Konjunktionen, die eine Bestimmung der Zeit, der Ursache, der Bedingung oder des Zwecks vornehmen | „Um eine ausdrucksstarke, spannungsreiche Gestaltung zu erzielen, werden Farbkontraste gewählt, die ...“ sodass ..., um ...zu ... Wenn die Decke dunkel ist, dann wirkt der Raum niedriger. Je höher die Bordüre angebracht ist, desto höher wirkt der Raum. |
| Redewendungen und Symbolik | Grün und Blau ärgern, rosige Zeiten, rosarote Brille |
| adverbiale Bestimmungen | durch die Mischung von, bei der Gestaltung, bei der Lackierung |

| | |
|----------------------|--|
| Proformen | dazu, dadurch, dies, sie |
| Passivkonstruktionen | wird erweicht, wird geschmolzen, wird verflüssigt, werden im Farbkreis angeordnet |
| Vergleiche | Die rechte Wand ist so groß wie die linke Wand. Die Fensterseite ist heller als die Türseite. |

Textebene

| Merkmal | Beispiel |
|---|--|
| Regelsätze und Ausformulierungen von Piktogrammen | Die Leiter auf ebenem Untergrund aufstellen. Nicht auf der Leiter hinauslehnen. |
| Anleitungen | Wie geht man mit Gefahrensituationen (auf der Baustelle) um? Wie ist ein Werkzeug zu benutzen? Wie muss ein Material verarbeitet werden? |
| Vorgangsbeschreibung | Berichtsheft, Arbeitsablaufplan, Ausführen einer dekorativen Technik (beispielsweise Lasurtechnik), Ausführen von Arbeiten (Tapezieren, Wände beschichten ...) |
| Kundenaufträge | Telefonnotizen, Kundengespräche |

6.6 Hotel- und Gastronomiegewerbe / Ernährung und Hauswirtschaft

Wortebene

| Merkmal | Beispiel |
|---|---|
| bekannte Wörter, die im Fachkontext eine andere Bedeutung haben | Stoffwechsel, Servietten brechen, Teller einsetzen und ausheben, vorlegen, spicken, Eisschnee, Salamander, Tafeltuch |
| Komposita als Fachnomen | Betriebshygiene, Ernährungspyramide, Hygienevorschriften, Laktoseintoleranz, Zechprellerei |
| fachspezifische Abkürzungen | kJ, HACCP, BMI, pro kg/KG, DGE, DEHOGA, GN, H ₂ O, °C, PAL |
| fachliche Adjektive, die von Fachnomen abgeleitet werden | ernährungsphysiologisch, enzymatisch, homogenisiert, pasteurisiert, nachhaltig, energiereich, natriumarm, laktosefrei |
| Entlehnung von Fachwörtern aus anderen Sprachen | Laktase, Sauce Hollandaise, Sauteuse, Bain-Marie, Mise en Place |
| durch Vorsilben gebildete Fachwörter | auslösen, enthalten, verräumen, übergießen, ablöschen, herrichten, Anteil, Zerlegung |
| Fremdwörter/Lehnwörter | blanchieren, Filetsteak, medium |
| Wortbildungen mit Eigennamen | Cordon bleu, Salzburger Nockerln, Sauce Bernaise, Filet Wellington, Bismarck-Hering, Fürst-Pückler-Eis |

Satzebene

| Merkmale | Beispiel |
|---|--|
| Ausdruck von Unpersönlichkeit | es entsteht man nimmt, man macht es ist darauf zu achten |
| Ein Nomen wird durch rechts oder links von ihm stehende Attribute ergänzt. | Mit dem in der Bauchspeicheldrüse produzierten Insulin ... Bei mehreren übereinander liegenden Tafeltüchern ist darauf zu achten ... |
| Nebensätze mit und ohne Konjunktionen, die eine Bestimmung der Zeit, der Ursache, der Bedingung oder des Zwecks vornehmen | Nachdem das Gemüse gewaschen worden ist, wird es geschält. Man benötigt einen Emulgator, weil Fett und Wasser sich nicht vermischen. Wenn das Wasser kocht, können die Nudeln hineingegeben werden. Um alle Gäste fachgerecht beraten zu können, benötigt es Einfühlungsvermögen. |
| adverbiale Bestimmungen | Nach dem Hauptgang folgt das Dessert. Wegen der milden Temperaturen gibt es keinen Eiswein. Trotz aller Bemühungen kann es zu Reklamationen der Gäste kommen. Während des Serviceablaufs gilt es, ein aufmerksamer Gästebetreuer zu sein. |
| häufig Passiv | Das Ei wird gesalzen. Der Tisch wird gedeckt. Die Kartoffeln werden gekocht. |
| Passiversatzformen | Man kann unterscheiden zwischen Tellern, Tassen und Platten. |
| Partizipialkonstruktionen | die eingekochten Pflaumen die unterschiedenen Kategorien die frittierten Pommes |
| Nominalgruppen | rohe, nicht-gesalzene Kartoffeln weiße, nicht-gestärkte Servietten |

Textebene

| Merkmale | Beispiel |
|---|--|
| Proformen | dabei, dazu, dadurch, währenddessen, es |
| klare Struktur und immer gleiche Abfolge von Rubriken, teilweise stichwortartige Abschnitte | Arbeitsablaufplan, Steckbriefe (zum Beispiel Gemüse, Schädlinge), Flussdiagramme (beispielsweise Warenfluss) |
| Verweise auf Bilder und Diagramme, die unbedingt für das Textverständnis notwendig sind | siehe Abbildung links, vergleiche mit der Tabelle, verwenden Sie die untenstehenden Wörter |

6.7 Körperpflege

Wortebene

| Merkmale | Beispiel |
|---|---|
| Operatoren | beurteilen, begründen, erklären, skizzieren |
| zusammengesetzte Nomen, Komposita | Schläfentempel, Wuchsrichtung, Farbbrillanz, Trockenhaube, Kammführungslinie |
| Symbole für chemische Elemente und Verbindungen | C, H, O, N, H ₂ O ₂ |
| trennbare Verben | herauswachsen, abrasieren |
| Wörter lateinischen Ursprungs | Subcutis, subtraktiv, Sulfur, Aqua |
| Kollokationen | sauber abschneiden, fließender Übergang, gezahnter Aufsatz, hervortretende Stellen |
| Bildungssprache | Ausgangssituation analysieren, Arbeitsanleitung, Schnittanleitung |
| Fachterminologie, zum Teil aus der Apparatikunde, Biologie und Chemie | Kompresse, Iontophorese, Effilierschere, Epidermis, Atherom, Alopezie, Komplementärfarben, Oxidationsfarbstoffe |
| mathematische Begriffe | Durchmesser, trapezförmig, oval, addieren, stumpfer und spitzer Winkel, vertikal, diagonal, Prozentangaben, in ml |
| Entlehnungen aus dem Französischen | passé, toupieren, Toupage, Enfleurance |

Satzebene

| Merkmale | Beispiel |
|----------------------|--|
| Nominalstil | Das Entspannen und Nacharbeiten mit dem Fön; nach dem Einlegen die übermäßige Sprungkraft verringern ... |
| Passivkonstruktionen | Die Grundierung wird fixiert; die Nagelhaut wird vorsichtig mit dem Pferdefüßchen zurückgeschoben. |

Textebene

| Merkmale | Beispiel |
|----------------------------------|--|
| modellhafte Abbildungen | Querschnitt der Haut, starke Vergrößerungen von Präparaten unter dem Elektronenmikroskop, etwa von Haarschäden, Skizzen von Massagetechniken, Gesichtsformen |
| Bilder | von Hautkrankheiten, Anomalien, Wickelschemata, Kopfformen |
| Partizipialattribut | fließender Übergang, nachgereinigt, abgezogen, bereitgestellt |
| Verzeichnisse von Inhaltsstoffen | INCI-Deklaration, Inhaltsstoffe von Cremes, Dauerwellmitteln, Oxidationshaarfärbungen, Nagellacken |

6.8 Gesundheit

Wortebene

| Merkmale | Beispiel |
|--|--|
| Adjektive häufig lateinische Fremdwörter | lateral, inzisal, ventral, oral, medial, dorsal, hydrophil, hydrophob |
| Verben häufig lateinische Fremdwörter bekannte Wörter, die im Fachkontext eine besondere Bedeutung haben | polymerisieren, kontrahieren, expandieren, fräsen, schleifen |
| Komposita | Mundhöhle, Mundvorhof, Schnittgeschwindigkeit, Doppelmischabformung |
| Abkürzungen | OK: Oberkiefer / UK: Unterkiefer CE: Campersche Ebene FH: Frankfurter Horizontale Zahnbezeichnungen, zum Beispiel 11 für den oberen rechten ersten Schneidezahn |

Satzebene

| Merkmale | Beispiel |
|--|---|
| Haupt- und Nebensatzkonstruktion, zum Teil seltener benutzt (je ... desto) | Opazität ist das genaue Gegenteil von Transluzenz, denn je höher diese ist, desto weniger Licht scheint durch einen Werkstoff hindurch. |
| Passivformen | Das Objekt <u>sollte</u> in einem Winkel von 45-60 Grad an der Muffelbasis <u>angebracht werden</u> . |
| komplexe Nominalgruppen | Kontaktpunkte entstehen durch die Auswölbung der Approximalflächen zweier zusammenstehender Zähne und liegen etwas unterhalb der Okklusionsebene. |

Textebene

| Merkmale | Beispiel |
|--------------------|---|
| Informationsdichte | Die vertikale Krümmung der Linguisten und vestibulären Flächen bilden eine überhängende Wölbung, die den Zahnfleischrand schützt, indem die Speise darüber vom Zahnfleischrand weggeschoben wird. |
| Diagramme | Spannung-Dehnungsdiagramm: Wenn bei einem Zugversuch der Probestab im Querschnitt massiv verringert wird, dann ist der im Spannungsfeld-Dehnungsdiagramm angegebene Spannungsverlauf in der Weise unkorrekt, weil er sich auf den Ausgangsquerschnitt bezieht. |

6.9 Wirtschaft und Verwaltung

Wortebene

| Merkmals | Beispiel |
|---------------------------------|--|
| Operatoren | Entscheiden Sie ..., Prüfen Sie ..., Ergänzen Sie ..., Erläutern Sie ... |
| Fachkomposita | Kundenauftrag, Bankverbindung, Preisliste, Zahlungsziel, Beschäftigungsverbot |
| Funktionsverbgefüge | in Anspruch nehmen, Interesse haben an, Kunden beraten, Berichtsheft führen |
| Verben mit festen Präpositionen | sich auszeichnen durch, etwas gewähren auf, Ausnahmen gelten für, vervollständigen mit(hilfe von), einen Anspruch haben auf |
| Nomen-Verb-Verbindungen | Angebot erstellen, Rabatt gewähren, Auftrag ausführen, Überweisungsauftrag erteilen, Vertrag auflösen, Kündigungsschutz genießen |
| ungewöhnliche Adjektive | nichtig, mangelhaft, wohlmeinend |
| reflexive Verben | sich verpflichten |

Satzebene

| Merkmals | Beispiel |
|----------------------|---|
| Passivkonstruktionen | Die Kosten werden kalkuliert ... Der Gewinn wird erzielt ... Die Schreibtische werden in zwei Wochen geliefert. |
| indirekte Rede | Er sagt, dass es unnötig sei ... Es ginge ihm nichts an ... Er meint, das sei alles, was sie brauche. |
| Relativsätze | ..., die dem Ausbildungszweck dienen, die in zwei Wochen geliefert werden. ..., der die Ware rechtzeitig liefert. |
| Temporalsätze | Während des Verkaufsgesprächs fragt ... Nachdem die Kundin den Preis erfahren hat, ... |
| Modalsätze | ..., indem sie möglichst viele Produkte anbieten. |

Textebene

| Merkmals | Beispiel |
|--|--|
| stilistische Besonderheiten | Phrasen, die für die Formulierung von Geschäftsbriefen und den typischen Aufbau benötigt werden |
| fachspezifische Textsorten | Geschäftsbrief, Protokoll, Checklisten |
| hohe Dichte im Rahmen der Aufgabenstellungen | Bringen Sie die folgenden Schritte in die richtige Reihenfolge, indem Sie die Ziffern 1 bis 6 in die Kästchen neben den Schritten eintragen! Übertragen Sie anschließend Ihre senkrecht angeordneten Lösungsziffern in dieser Reihenfolge von links nach rechts in den Lösungsbogen! |

| | |
|-----------|--|
| Proformen | alles, was, dies, hierzu, dafür, dadurch |
| Diagramme | Generationenvertrag |

6.10 Grüne Berufe

Wortebene

| Merkmale | Beispiel |
|--|---|
| Wörter, deren alltagssprachliche Bedeutung vermutlich bekannt ist, die aber im Fachkontext eine andere Bedeutung haben | Pfahlwurzel, Ballenbildung, Blattader, Rückenspritze, Blatt-/Fruchtknoten, Mutterpflanze, Blütenkrone, Zeigerpflanzen |
| Fachkomposita | Standortfaktoren, Bodenverdichtung, Natursteinpflaster, Fugenmaterialien, Absatzgesteine, Zeigerpflanzen, Samenpflanze, Bodenlösung |
| nominalisierte Verben (auch aus dem Lateinischen) | Bestimmung, aerifizieren, vertikutieren, Pflanzung, Lagerung, Darstellung |
| fachspezifische Abkürzungen und Symbole | siehe Liste im Anhang |
| von Fachnomen abgeleitete Adjektive | -haltig, -arm, -reich, -los, -fest |
| Entlehnung von Fachwörtern aus anderen Sprachen (vor allem Latein) | -ieren (aerifizieren, vertikutieren), Fotosynthese, Metamorphose, Diffusion, Osmose, Transpiration, Plasmolyse |
| trennbare Verben | ab-leiten, aus-heben, heraus-geben, nieder-schreiben, an-legen |
| fachsprachliche Bezeichnungen (botanische Nomenklatur) | Sambucus nigra (Schwarzer Holunder) |

Satzebene

| Merkmale | Beispiel |
|---|---|
| Ausdruck von Unpersönlichkeit | <u>Man</u> nimmt ... |
| Passivkonstruktionen | Diese Fläche <u>soll</u> für die eigene Darstellung und Firmenwerbung <u>genutzt werden</u> (... sollen ... <u>eingebaut werden</u>). Wo <u>sind</u> Bestimmungen zur Pflanzung von Gehölzen und Mindestabstand zur Grenze <u>geregelt</u> ? Bei Ausschreibungen <u>werden</u> häufig die Bodenklassen <u>angegeben</u> . Im Wegebau <u>wird</u> häufig Natursteinpflaster <u>verwendet</u> . |
| Sinnzusammenhänge von Nebensätzen und Infinitivkonstruktionen | Nennen Sie fünf Möglichkeiten, <u>um</u> für Ihren Betrieb zu <u>werben</u> . Warum ist es wichtig, ... <u>zu kennen</u> . Nennen Sie vier Möglichkeiten, das Oberflächenwasser <u>abzuleiten</u> . Wie lautet das Regelwerk, <u>in dem sie niedergeschrieben sind</u> . <u>Wenn</u> ..., <u>dann</u> ... |
| durch Attribute ergänzte Nomen | ... die <u>daraus resultierenden</u> Optimierungen ... <u>vorgeschriebener</u> Grenzabstand ... <u>befestigte</u> Fläche ... <u>auf den Gartenbau bezogenes</u> Fachbuch ... <u>vorbeugende</u> Maßnahmen |

| | |
|-------------------------------|--|
| adverbiale Bestimmungen | Berechnen Sie <u>aufgrund der nachfolgenden Fläche</u> : ... |
| fachspezifische Redewendungen | eine Fläche anlegen |

Textebene

| Merkmale | Beispiel |
|--|---|
| klare Strukturen und immer gleiche Abfolge von Rubriken, zum Teil stichwortartig | (Vorgangs-/Tätigkeits-)Beschreibungen, (Tages-/Exkursions-) Berichte, Pflanzensteckbriefe |
| Verweise auf Bilder, Diagramme | |

6.11 Fahrzeugtechnik

Wortebene

| Merkmale | Beispiel |
|--|--|
| Fachbegriffe | Anti-Blockier-System (ABS) oder Anti-Blockier-Verhinderer (ABV), Anti-Schlupf-Regelung (ASR), Drehmoment, Aquaplaning, Common Rail |
| Fachkomposita | -wert (Grenzwert, Durchschnittswert, Soll-Wert, Ist-Wert, Ausgangswert (Doppeldeutung: der Wert, von dem man ausgeht, oder der Wert, der am Ende rauskommen soll)) -filter (Luftfilter, Innenraumfilter, Ölfilter, Rußpartikelfilter) -stoff (Kraftstoff, Schadstoff, Werkstoff) -mittel (Betriebsmittel, Messmittel, Prüfmittel, Kältemittel) -ventil (Abgasrückführungsventil, Einlassventil, Auslassventil) -arbeit (Karosseriearbeit, Antriebsarbeit) -öl (Motoröl, Getriebeöl) -flüssigkeit (Bremsflüssigkeit, Kühflüssigkeit) -wirkung (Kühlwirkung, Schutzwirkung) -anlage (Zündanlage, Klimaanlage) |
| nominalisierte Verben | Aufbau, Entwicklung, Einleitung |
| fachspezifische Adjektive/Attribute | pneumatisch, hydraulisch, elektrisch |
| fachspezifische Abkürzungen und Symbole | Abkürzungen: kW, N, Nm, cm, mm, ABS, ASR, DSG, AU, OBD, n, dB, Geg., Ges., Lös. Symbole: λ , Ω , π , η , ρ |
| Maßeinheiten | Zentimeter (cm), Millimeter (mm), Newton (N), Kilowatt (kW), U/min, Kubikzentimeter (ccm oder cm ³), Liter (l), Kilogramm (kg), Kilowattstunde (kWh), Druck (bar) |
| Verhältnisse beschreiben; Adverbien, die Rechenoperationen induzieren | 12 zu 1, 4 m pro Sek., je ... desto ..., relativ zu, mindestens bis, maximal bis, (sehr) hoch, gering |
| trennbare Verben | ab-bauen, an-schrauben, ein-setzen, aus-stecken, vor-fahren, ver-schließen, über-ziehen, unter-führen, durch-stecken, ent-riegeln, be-füllen, auf-ziehen, dar-stellen, hoch-drücken |
| Wörter, deren alltagssprachliche Bedeutung vermutlich bekannt ist, die aber im Fachkontext eine andere Bedeutung haben | Kraft, Leiter, Spannung, Werte, Arbeit, Strom (ausströmen), Anlage (Zündanlage versus Gebäudeanlage) |
| adverbiale Bestimmungen | nach dem Schließen, beim Verschleiß, bei der Überprüfung |

Satzebene

| Merkmal | Beispiel |
|------------------------|--|
| Operatoren | nennen, berechnen, ergänzen, erklären, begründen, darstellen, bewerten, beurteilen |
| Passivkonstruktionen | Vor dem Arbeitsbeginn werden die Werkzeuge vorbereitet. Reifen werden gewechselt. Der Reifendruck wird kontrolliert. |
| Passiv mit Modalverben | Was muss ... beachtet werden? Sicherheitshinweise müssen beachtet werden! Die Fehlerauslese kann vom Auszubildenden durchgeführt werden. |
| subjektloser Satzbau | Bremscheiben bei Verschleiß fachweise ersetzen. Beispiel Arbeitsplan oder Aufzählung von Arbeitsschritten: 1.Radmuttern über Kreuz lösen, noch nicht entfernen 2.Wagenheber ansetzen und Fahrzeug hochheben 3.Radbolzen komplett lösen und entfernen 4.Reifen abnehmen, reinigen und markieren |
| Passiversatzformen | Der Lackzustand lässt sich mit einfachen Methoden ermitteln. |
| Partizipialattribute | Zu lange wartende Kunden regen sich leicht auf (Relativsatz: Kunden, die zu lange warten, regen sich leicht auf.). Ein zertifizierter Betrieb nach DIN EN ISO 9001 arbeitet effizienter und genauer (Relativsatz: Ein Betrieb, der nach DIN EN ISO 9001 zertifiziert ist, arbeitet besser und genauer.). |
| Nebensätze | Kausal (Verschmutzte Scheiben stellen ein erhebliches Sicherheitsrisiko dar, da die Sicht beeinträchtigt wird.) Finalsatz (Damit bei Arbeiten am Auto nichts passiert, muss die Batterie abgeklemmt werden.) |
| Relativsätze | Nominativ: Ein Auto, das kein Dach hat, nennt man Cabrio. (Ein Cabrio hat kein Dach - Was hat kein Dach?) Genitiv: Ein Winterreifen, dessen Profile abgefahren sind, ist zu entsorgen. (Wessen Profile sind zu entsorgen?) Dativ: Der Kunde, mit dem die Auszubildende gesprochen hat, ist zufrieden. (Der Kunde ist zufrieden mit der Auszubildenden - Mit wem ist der Kunde zufrieden?) Akkusativ: Der Fehler, den wir entdeckt haben, muss dringend beseitigt werden. (Der Fehler muss dringend beseitigt werden - Was/Welchen Fehler haben wir entdeckt?) |
| Schachtelsatz | Für einen Motor ist das Öl am besten geeignet, das bei steigender Temperatur seine Viskosität möglichst wenig verändert, da es sowohl einen guten Kaltstart als auch einen tragfesten Schmierfilm bei hohen Öltemperaturen ermöglicht. |

Textebene

| Merkmal | Beispiel |
|--|---|
| Verweise auf Bilder, Diagramme | Abb., siehe, siehe auch Kombinierbar: siehe auch in Abb. Das dargestellte Fahrzeug in Abb. 1 wird für eine Wartung vorbereitet. Die Nennleistung in kW muss herausgelesen werden, siehe hier im Fahrzeugschein nach. |
| keine Erzählstruktur | Texte werden zumeist im Passiv, nicht in einer Erzählstruktur oder Erzählperspektive geschrieben. |
| kurze Texte mit hoher Exaktheit und Informationsdichte | Kurze Texte sind in diversen Lehrbüchern vorhanden und im Grunde die Regel. Sie weisen tatsächlich eine erhöhte Exaktheit (Genauigkeit) auf und enthalten eine Reihe von Informationen (Zahlen, Fakten, Daten). Daher wird hier auf alle Lehrbücher in Schulen verwiesen! |

Literaturverzeichnis:

Baur, Ruprecht S. u. a. (2013): *Der C-Test: Einsatzmöglichkeiten im Bereich DaZ*. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) (2012): *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen*, Stuttgart: Klett. S. 101.

Benholz, Claudia / Iordanidou, Charintini (2005): *Sprachliche Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe I*, Soest: Landesinstitut für Schule NRW (Hrsg.).

Busch, Hannah / Ralle, Bernd (2013): *Diagnostik und Förderung fachsprachlicher Kompetenzen im Chemieunterricht*. In: Becker-Mrotzek, Michael u. a. (2013): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*, Münster / New York: Waxmann.

Feilke, Helmuth u. a. (2018): *Zur Karriere von „Nähe und Distanz“: Rezeption und Diskussion des Koch-Österreicher-Modells*. In: Germanistische Linguistik, Band 306, Berlin: de Gruyter.

Fiebig, Edda u. a. (2014): *Individuelle Förderung. Leitfaden für berufliche Schulen*, Berlin: Cornelsen.

Freistatt Sachsen, Sächsisches Bildungsinstitut (2013): *Mit sprachlicher Kompetenz zum Schulerfolg. Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache*, www.publikationen.sachsen.de (09.10.2018, 14.56 Uhr).

Glumpler, Edith / Apeltauer, Ernst (1997): *Ausländische Kinder lernen Deutsch*, Berlin: Cornelsen.

Gogolin, Ingrid / Lange, Imke (2010): *Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung*. In: FörMig Material Band 2, Münster: Waxmann.

Grieser-Kindel, Christin u. a. (2009): *Method Guide. Methoden für einen kooperativen und individualisierenden Englischunterricht in den Klassen 5-12*. Paderborn: Schöningh.

Grießhaber, Wilhelm (2009): *Sprachprofilbogen ab Sek.*, <https://spzwww.uni-muenster.de/griesha/sla/tst/profilbogens-0906.pdf> (18.10.2018, 10.49 Uhr).

Harrington, Jonathan (2011): *Ton, Wortbetonung, Intonation*, www.phonetik.uni-muenchen.de/~jmh/lehre/sem/ws1112/pros/wortbetonung.ppt (28.09.2018, 11.45 Uhr).

Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2015): *Erfolgreich Deutsch lernen. Förderkonzept für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in Hessen*. Flörsheim a. M.: Druckerei Lauck.

Jeuk, Stefan u. a. (2015): *Praxismaterial Förderdiagnostik: Werkzeuge für den Sprachunterricht in der Sek I*, Stuttgart: Klett.

Jeuk, Stefan u. a. (2017): *Deutsch als Zweitsprache in der Schule: Grundlagen, Diagnose, Förderung (Lehren und Lernen)*, Stuttgart: Kohlhammer.

Klages, Hana u. a. (2014): *Linguistisch fundierte Sprachförderung und Sprachdidaktik: Grundlagen, Konzepte, Desiderate*, Berlin: de Gruyter.

Kniffka, Gabriele u. a. (2015): *Fachsprachenvermittlung im Unterricht*, Stuttgart: UTB.

Kurtz, Gunde u. a. (2015): *Sprachintensiver Unterricht. Ein Handbuch*, Baltmannsweiler: Schneider.

Hanschel, Hans-Jürgen u. a. (2016): *DAF unterrichten – Basiswissen Didaktik – Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Stuttgart: Klett.

Leisen, Josef (2013): *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*, Stuttgart: Klett.

Lütke, Beate: Hören, Zuhören und Verstehen. In: Rösch, Heidi (Hrsg.) (2005): *Deutsch als Zweitsprache in der Sekundarstufe I, Grundlagen – Übungsideen – Kopiervorlagen*, Hannover: Schroedel. S. 64-66.

Nodari, Claudio / Neugebauer, Claudia (2002): *Pipapo – Deutsch für fremdsprachige Kinder und Jugendliche, Kommentar*, Bern: Lehrmittelverlage der Kantone Aargau/Zürich und Schulverlag blmv.

Reich, Hans H. (2013): *Zur Einführung in die Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I*, Radebeul: Sächsisches Bildungsinstitut.

Rösch, Heidi (Hrsg.) (2005): *Deutsch als Zweitsprache in der Sekundarstufe I, Grundlagen – Übungsideen – Kopiervorlagen*, Hannover: Schroedel.

Rosebrock, Cornelia u. a. (2013): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*, Baltmannsweiler: Schneider.

Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*, Stuttgart: Metzler.

Wagner, Susanne u. a. (2015): *Textoptimierung von Prüfungsaufgaben*, https://www.zfamedien.de/downloads/ZFA/TOP_Broschuere-gesamt.pdf (29.10.2018, 15.49 Uhr).



HESSEN



Hessisches Kultusministerium

Luisenplatz 10

65185 Wiesbaden

www.kultusministerium.hessen.de