

Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache

Teil 3: Leitfaden für die Arbeit mit USB DaZ

Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache

Teil 3: Leitfaden für die Arbeit mit USB DaZ

Lisa Fast-Hertlein

Impressum



Herausgeber:

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung
des österreichischen Schulwesens
Alpenstraße 121, 5020 Salzburg
www.bifie.at

Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung

Deutsch als Zweitsprache

Teil 3: Leitfaden für die Arbeit mit USB DaZ

Lisa Fast-Hertlein
BIFIE (Hrsg.), Salzburg, 2018

Layout & Satz: Hannes Kaschnig-Löbel
Lektorat: Martin Schreiner

Inhalt

5 Vorwort

7 Zur Arbeit mit USB DaZ

7 Einsatz von USB DaZ
7 Gelingensbedingungen
8 Unterrichten und beobachten gleichzeitig?
10 Wie und wann DaZ-Lernende sprechen
10 Elizitieren
13 Tipps von Lehrpersonen für Lehrpersonen
14 Kompetenzstelle USB DaZ

15 Zum Umgang mit dem Ergebnisdokumentationsbogen (EDB)

15 Der passende Ergebnisdokumentationsbogen
15 Beobachten und ankreuzen
16 Voranschreiten auf der „Stufenleiter“
17 Zur Beobachtung von Verbformen, Verbstellung und Aussageverbindungen
17 Zur Beobachtung von Subjekt und Objekt (Nomen)
18 Zur Beobachtung des Wortschatzes
19 Zur Beobachtung der mündlichen Sprachhandlungsfähigkeit
20 Zur Beobachtung der Strategien
20 Zur Beobachtung der Textkompetenz (schriftlich)
20 Zur Beobachtung der Orthografie
21 Beispiele für das Ankreuzen im Ergebnisdokumentationsbogen

24 Zur Förderung nach der Sprachstandsbeobachtung

24 Ergebnisse richtig interpretieren
24 Sprachbedarfsanalyse
28 Förderhorizont und Förderplan
32 „Zone der nächsten Entwicklung“
32 Förderanregungen
33 Differenzierung und Individualisierung

35 DaZ-Förderung

35 Sprechanlässe schaffen
37 Methoden für den (DaZ-)Unterricht
39 Umgang mit „Fehlern“
39 Wortschatzarbeit
40 Fragen stellen
40 Pädagogische Prinzipien

41 Allgemeines zur Sprachförderung

- 41 Schulbuch-Zusatzlimit für DaZ
- 41 Linguistische Grundlagen – Grammatik und Syntax
- 41 Erstsprache(n)
- 42 Zweitsprach(en)erwerb
- 42 Sprachbewusster und sprachsensibler Unterricht in allen Fächern
- 42 Sprachenportfolio
- 43 Blick über den Tellerrand

44 Literaturverzeichnis

Vorwort

Liebe Lehrerin, lieber Lehrer!

USB DaZ¹ ist ein Diagnoseinstrument für die unterrichtsbegleitende Beobachtung des Sprachstands in Deutsch als Zweitsprache und wurde 2014 veröffentlicht. 2016 wurde USB DaZ per Erlass empfohlen, denn erst das Wissen um den Sprachstand der Lernenden ermöglicht eine passgenaue Unterrichtsgestaltung.

Mit USB DaZ rückt das Positive in den Vordergrund

USB DaZ richtet den Blick darauf, was der oder die Lernende sich gerade aneignet oder schon beherrscht, und nicht auf die Fehler und Problemstellen. Mit USB DaZ sehen Sie hinter den „falschen“ Verwendungen von Artikeln und Präpositionen oder der „nicht korrekten“ Konjugation der starken Verben das Erreichte – die vielen Schritte, die die Schülerin/der Schüler im Spracherwerb bereits gemacht hat.

Einfaches Verfahren für eine aussagekräftige Sprachstandsanalyse

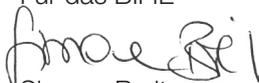
Sie können für die Arbeit mit USB DaZ die unterschiedlichsten Äußerungen der Lernenden analysieren, sei es im Dialog, anhand von schriftlichen Textproduktionen oder bei Gesprächen der Schüler/innen untereinander in der Pause. Mit USB DaZ lernen Sie die Stufen im Spracherwerb kennen und setzen sich mit den Strukturen der deutschen Sprache auseinander. Sie bekommen ein Gefühl dafür, dass Sprachaneignung ein individueller Prozess ist, der nicht immer gleich und unterschiedlich schnell verläuft. USB DaZ ist das ideale Instrument, um diesen Prozess zu beobachten. Wenn Sie als Lehrperson für den Verlauf im Spracherwerb sensibilisiert sind, wissen Sie auch, was Sie von den Schülerinnen und Schülern erwarten dürfen und welche sprachlichen Strukturen sie überfordern. Dies erleichtert die Planung des Unterrichts im Klassenverband und in der DaZ-Sprachförderung und führt zu Erfolgserlebnissen – sowohl für Sie als auch für die Lernenden.

Zum Begleitmaterial für USB DaZ

Die Beobachtung und die daran anschließende Förderung bilden eine Einheit. Basiswissen zum Instrument, Tipps von Lehrpersonen für die Arbeit mit USB DaZ, Unterrichtsvorschläge und Förderhinweise sowie Allgemeines zur Sprachförderung finden sich im vorliegenden Leitfaden. Er ergänzt den Beobachtungsbogen. Als Download stehen außerdem Handzettel für die ersten Beobachtungen und vier Varianten des Ergebnisdokumentationsbogens zur Verfügung. Für die Sprachförderung im Anschluss an USB DaZ finden Sie Förderanregungen, deren Einsatz in einem Handbuch erläutert wird. Weiters wird für die gesetzlich verankerte Planung und Dokumentation der DaZ-Sprachförderung eine Vorlage für einen DaZ-Förderplan angeboten.

Wir hoffen, dass die Begleitmaterialien Sie auf Ihrem Weg, USB DaZ kennenzulernen und einzusetzen, unterstützen und Sie viele Anregungen auch unmittelbar in der Sprachbildung und Sprachförderung umsetzen können. USB DaZ und die Begleitmaterialien sollen dazu beitragen, die Schülerinnen und Schüler bestmöglich in ihrer Sprachentwicklung zu begleiten.

Für das BIFIE



Simone Breit

1 Fröhlich, L., Döll, M. & Dirim, İ. (2014). *Unterrichtsbegleitende Sprachstandserhebung Deutsch als Zweitsprache*. BMBF: Wien.

Zur Arbeit mit USB DaZ

Einsatz von USB DaZ

Stehen die **Schüler/innen am Beginn ihres DaZ-Erwerbs**, wird die Sprachförderung den Einstieg in die neue Sprache unterstützen. Der Wortschatz wird mittels alltagsrelevanter Themen, wie Familie, Schule und Wohnen, erarbeitet, wobei die Lernenden auch viele sprachliche Angebote aus ihrer Lebensumgebung und ihrem Alltag erhalten. Erste Strukturen des Deutschen werden im (DaZ-)Unterricht behutsam und immer mit situativer Einbettung eingeführt (Decker-Ernst, 2017, S. 222–225). Sie als Klassen-, Fach- und/oder DaZ-Lehrperson werden in dieser Phase des Spracherwerbs die vielen kleinen Schritte, die die Lernenden gehen, beobachten, aber nicht immer mit USB DaZ festhalten können. Es wird längere Zeit dauern, bis die sprachliche Entwicklung auch im Ergebnisdokumentationsbogen abgebildet werden kann. Wenn Sie achtsam sind und die Sprachproduktion der Lernenden bewusst wahrnehmen, werden Sie vielleicht von der ersten Ich-Form überrascht werden, was auch für Sie ein Erfolgserlebnis sein wird. Bei **Schülerinnen und Schülern mit einer längeren Kontaktdauer mit der deutschen Sprache** wird Ihnen USB DaZ für das Feststellen des Sprachstands und das Beobachten der weiteren Sprachentwicklung dienlich sein (siehe auch „Beobachten und Ankreuzen“, S. 15).

Der Einsatz von USB DaZ wurde von der 1. bis zur 7. Schulstufe erprobt und das Instrument misst das, was es messen soll. Das heißt, dass in der **Primarstufe** USB DaZ ein ideales Instrument ist, um den Sprachstand der Lernenden zu erfassen und daraus Fördermaßnahmen abzuleiten, vor allem in Kooperation von Sprachförderlehrpersonen und Klassenlehrpersonen. In der **Sekundarstufe I** ist USB DaZ auch einsetzbar, wobei durch die veränderte Lehrsituation die Kooperation zwischen den Lehrpersonen eine größere Herausforderung darstellt. Oft sind es die Lehrpersonen der DaZ-Sprachförderung und des Unterrichtsfachs Deutsch, in deren alleinigen Zuständigkeitsbereich die Sprachbildung zu fallen scheint. Dabei tragen alle Fächer zur Sprachbildung der DaZ-Lernenden, im Grunde jedoch aller Schülerinnen und Schüler bei. Für die **Sekundarstufe II** ist USB DaZ für die Sprachstandsfeststellung und Beobachtung der Sprachentwicklung in Deutschförderklassen bzw. Deutschförderkursen sehr gut geeignet.

Im Rahmen von **Deutschförderklassen bzw. Deutschförderkursen** werden außerordentlichen Schülerinnen und Schülern jene Sprachkenntnisse vermittelt, die sie befähigen, dem Unterricht der betreffenden Schulstufe als ordentliche Schülerinnen und Schüler zu folgen. Im Sinne der Qualitätssicherung und -entwicklung sind seit 2016 verpflichtend Diagnose- und Förderinstrumente einzusetzen, wobei seitens des BMBWF USB DaZ empfohlen wird.²

Gelingsbedingungen

Das Kennenlernen der Beobachtungsbereiche und auch die Zuordnung zu den einzelnen Aneignungsstufen brauchen **Zeit**. Zu Beginn wird der Begleitbogen oft zur Hand genommen werden, bis man sich über die einzelnen Stufen im Klaren ist. Von Bedeutung ist es, sich im Vorfeld mit den Begrifflichkeiten auseinanderzusetzen, um die Beobachtung zu ermöglichen.

Neben der umfassenden **Einschulung** und einer ausführlichen Einarbeitungsphase ist **Routine** das wichtigste Element einer erfolgreichen Arbeit mit USB DaZ. Im Laufe der Zeit automatisiert sich die Verwendung von USB DaZ, Sie werden sensibilisiert und hören vieles nebenbei: im lockeren Gespräch oder während der Pause.

USB DaZ bietet keinen kompletten Überblick über die Sprachkompetenz der Lernenden, da nur diejenigen Bereiche beobachtet werden, die eine Sprachstandsdiagnose erlauben. Wichtig ist es deshalb, die andere Bereiche, wie den Plural, nicht außer Acht zu lassen. Dieser scheint in USB DaZ nicht auf,

2 Den Erlass vom 5. September 2016 finden Sie unter www.bmb.gv.at/schulen/recht/erlaesse/Erlass.pdf?5153at.

da seine Aneignung kein Indikator für den Sprachstand ist, das heißt, dass aufgrund der Fähigkeit, den Plural von Nomen zu bilden, keine Aussage über den Sprachstand getroffen werden kann (Kemp, Bredel und Reich, 2008, S. 71). Nichtsdestotrotz sind diese Bereiche Teil Ihres (DaZ-)Unterrichts. Sie dürfen die durchgängig korrekte Realisierung gewisser Strukturen aber auch nicht zu früh erwarten, wie etwa die des Genus, mit der auch langjährige Deutschlernende noch Probleme haben können.

USB DaZ stellt in erster Linie ein **Hilfsmittel** dar, um Unterricht passgenau zu gestalten und den Lernfortschritt der Lernenden zu beobachten. USB DaZ gibt Halt und kann als Leitfaden gesehen werden. Es ist daher auch das ideale Instrument, um ein kriteriengeleitetes Gespräch, z. B. mit einer Kollegin/ einem Kollegen oder Eltern, zu führen.

Kooperation innerhalb des Lehrerteams und die Unterstützung durch die Schulleitung sind wesentliche Voraussetzungen für die befriedigende Arbeit mit USB DaZ. Die Aneignung von etwas Neuem gelingt umso besser, je mehr Erfahrungsaustausch stattfindet: Unklarheiten werden besprochen, Ergebnisse verglichen, oft auch Frustrationen abgebaut und Lösungen entwickelt. Fehlt dieser Austausch innerhalb des Schulhauses, sind Kontakte zu Lehrpersonen an anderen Schulstandorten, die mit USB DaZ arbeiten, hilfreich.

Unterrichten und beobachten gleichzeitig?

Neben der **Analyse schriftlicher Texte** ist die **Beobachtung von Spontanäußerungen** die wichtigste Grundlage für die Arbeit mit USB DaZ. Die unterrichtsbegleitende Beobachtung im Teamteaching ist dabei die ideale Situation: Eine Lehrperson führt den Unterricht durch, die andere achtet auf die Äußerungen der Lernenden und dokumentiert.

Selten sind jedoch die Ressourcen vorhanden für eine Beobachtung unabhängig von der Unterrichtstätigkeit. Das gleichzeitige Unterrichten und Beobachten ist eine **Herausforderung**. Folgende Anregungen sind vielleicht hilfreich für die Durchführung:

■ Gespräche aufzeichnen (Ton oder Film)

Sie können Gespräche mit der Gruppe oder mit einzelnen Lernenden aufzeichnen und im Anschluss analysieren.

TIPP: Die Schüler/innen hören sich selbst und andere oft gern über Tonaufnahmen an. Die Arbeit damit kann in den Unterricht integriert werden.

TIPP: Die Aufnahmen können Sie auch transkribieren.

■ Einen Beobachtungsbereich herausnehmen

Es ist nicht notwendig, alle sprachlichen Phänomene, die mit USB DaZ beobachtet werden, innerhalb kürzester Zeit „abzuhaken“. Sie können gezielt einen Teilbereich in den Fokus nehmen, z. B. das Tempus. So kann gerade in der Einarbeitungsphase für USB DaZ die Beobachtung geschult werden.

TIPP: In Kooperation mit anderen Lehrpersonen können Sie Ihre Einschätzungen vergleichen.

TIPP: Gut sichtbar ist im Klassenzimmer ein Blatt Papier deponiert, auf dem der sprachliche Bereich steht, auf den an diesem Tag/in dieser Unterrichtseinheit geachtet wird. Sie sehen den Zettel regelmäßig und werden daran erinnert.

TIPP: Die „Stufenleiter“ eines sprachlichen Phänomens wird sichtbar deponiert.

TIPP: Beispielhafte Äußerungen der Schüler/innen können Sie im Ergebnisdokumentationsbogen zu der jeweiligen Stufe notieren.

TIPP: *Beispielhafte Äußerungen werden für jede Schülerin/jeden Schüler auf ein Blatt oder in ein Heft notiert, das dieser Person zugeordnet ist und so eine Art „Logbuch“ darstellt. Dieses ist ständig parat und Sie können so die Beobachtungen und Einschätzungen laufend ergänzen.*

■ **Sich auf eine Schülerin/einen Schüler oder wenige Lernende konzentrieren**

Vor allem in der Einarbeitungsphase kann an einer (sprechfreudigen) Schülerin/einem (sprechfreudigen) Schüler die Beobachtung aller Teilbereiche geübt werden. Möglich ist dies auch im Einzelgespräch oder während die Lernenden im Team oder in Kleingruppen arbeiten.

■ **Während des Unterrichts notieren und im Anschluss im Ergebnisdokumentationsbogen ankreuzen**

Um den Anschein einer Prüfungssituation zu vermeiden, können Sie während des Unterrichts Notizen zu den Äußerungen der Schüler/innen machen und im Anschluss in den Ergebnisdokumentationsbogen übertragen.

TIPP: *Während eines Gruppengesprächs können Sie Notizen auf Post-its oder auf einem abseits liegenden Blatt machen. Im Anschluss an den Unterricht wird im Ergebnisdokumentationsbogen angekreuzt.*

TIPP: *Während eines Gruppengesprächs mit jüngeren Schülerinnen und Schülern wird ein „Buch der Schätze“ geführt, um Geschichten und Erlebnisse der Lernenden festzuhalten, die so als Schätze aufbewahrt werden. Dabei können Sie Wendungen und sprachliche Strukturen aufschreiben und im Anschluss in den Ergebnisdokumentationsbogen übertragen.*

■ **Die Lernenden sprechen lassen**

Je mehr Sprechansätze Sie den Schülerinnen und Schülern bieten, umso mehr werden sie sprechen. Bauen Sie möglichst viele Gesprächssituationen in Ihren Unterricht ein und seien Sie flexibel.

TIPP: *Eine „Schatzkiste“ (Kiste mit kleinen Figuren, Fundstücken etc.) regt vor allem die jüngeren Schüler/innen zu zwanglosem Plaudern an.*

TIPP: *Finger- oder Handpuppen verändern bei Gesprächen mit jüngeren Lernenden die Situation.*

TIPP: *Im Stationenbetrieb kann eine Erzählstation eingebaut werden, an der Sie mit einer Schülerin/einem Schüler oder wenigen Lernenden ins Gespräch kommen.*

TIPP: *Impulsbilder, Bildgeschichten oder Geschichtenanfänge bieten sich für das Weitererzählen an.*

Weitere Tipps finden Sie im Kapitel „Sprechansätze schaffen“, ab S. 35.

■ **Bewusst hinhören**

In Spielsituationen, Freiarbeit oder Gesprächsrunden ist ein unauffälliges und zwangloses Beobachten leicht möglich. Auch Pausengespräche, Gespräche bei Ausflügen und Spaziergängen können für USB DaZ herangezogen werden.

TIPP: *Rollenspiele und Theaterspiele geben den Lernenden die Möglichkeit, in eine fremde Rolle zu schlüpfen. Sie können in dieser Situation oft eher alles zeigen, was sie können, als in einer Alltagssituation. Auch mit einem Mikrofon lässt sich eine solche Situation ohne großen Aufwand herstellen.*

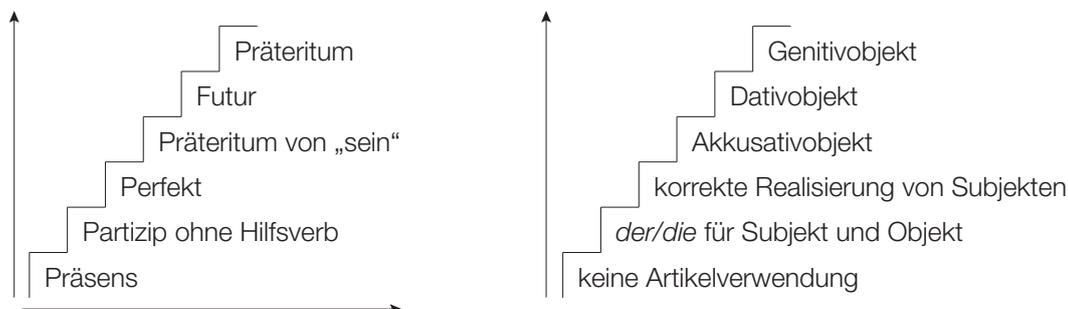
■ **Gemeinsames Beobachten**

Am besten erfolgt die Beobachtung im Team, besonders in der Sekundarstufe, da im Gegensatz zur Volksschule die Zeit der einzelnen Lehrpersonen in der Klasse meist auf wenige Stunden begrenzt ist. Wenn mehrere Lehrpersonen beobachten und den Sprachstand der Lernenden einschätzen, ist ein produktiver Austausch möglich.

Am sinnvollsten ist eine Beobachtung **alle drei bis sechs Monate**, da auch Zeit sein muss, um eine Entwicklung anzustoßen.

Wie und wann DaZ-Lernende sprechen

Die Aneignung des Deutschen erfolgt nicht willkürlich, sondern ist an gewisse Phasen gebunden und erfolgt somit von einer Stufe zur nächsten (Tajmel, 2017, S. 61). Diese Skala oder „Stufenleiter“ ist in USB DaZ von links nach rechts oder von unten nach oben abgebildet (siehe auch „Voranschreiten auf der Stufenleiter“, S. 16).



Es kommt zwar zu Überschneidungen oder auch zu Rückschritten (u-kurven-förmiger Aneignungsverlauf), die Stufen können aber in ihrer Abfolge nicht verändert werden. Nur eine Beschleunigung ist durch Sprachförderung möglich, wobei eine Stufe aber nicht übersprungen werden kann. Im Gegenteil: Lernende können durch die Vermittlung einer weiter entfernten Struktur in ihren momentanen Fähigkeiten verunsichert werden (Grießhaber, 2010, S. 154).

Im DaZ-Erwerb gibt es – wie auch im Erstspracherwerb – eine **stille Phase**: Die/der Lernende spricht nicht, ist aber in der Lage z. B. Anweisungen auszuführen. Sie/er versteht viel mehr, als sie/er ausdrücken kann, und lernt vom aktiven Zuhören (de Cillia, 2017, S. 3). Wichtig ist es den Schülerinnen und Schülern genügend Zeit zu geben. Auch sollten Sie versuchen, zwischen Schülerinnen und Schülern, die sich in dieser Phase befinden, und schüchternen Schülerinnen und Schülern, die von ihrem Charakter her zurückhaltend und ruhiger sind, zu unterscheiden.

TIPP: Der Sprachstand von Lernenden in der stillen Phase kann vielleicht im Einzelgespräch oder anhand von schriftlichen Texten festgestellt werden. Schüchterne Lernende könnten mit anregenden Spielen oder Aktivitäten zum Sprechen animiert werden.

Elizitieren

In der Beobachtung zählt das **freie Sprechen und Schreiben**, denn nur so kann die (Anwendungs-)Kompetenz der Schüler/innen betrachtet werden. Im Kapitel „Sprechanlässe schaffen“ (ab S. 35) werden Tipps und Ideen vorgestellt, um die Schüler/innen sprachlich zu aktivieren und einen Gesprächskontext zu schaffen, in welchem die Schüler/innen ihre spontansprachliche Kompetenz zeigen können.

Trotzdem hilft es – besonders zu Beginn der Arbeit mit USB DaZ –, die Lernenden mit gezielten Aufgaben- oder Fragestellungen zu bestimmten Aussagen zu motivieren, um bestimmte sprachliche Phänomene beobachten zu können. So werden z. B. durch die Aufforderung „Erzähl mir vom letzten Wochenende!“ Aussagen in der Zeitform Perfekt hervorgehoben. Dieses „Hervorlocken“ bestimmter (Sprach-)Daten wird Elizitieren genannt. Elizitieren ist jedoch nicht für die Beobachtung aller sprachlichen Bereiche gleich gut geeignet. Spontane Erzählungen zum Beispiel unterscheiden sich stark von elizitierten Aussagen. Besser nutzbar für die Sprachstandserhebung sind hingegen hervorgehobene Sprachproduktionen im Bereich der grammatischen Strukturen (Ehlich, Bredel und Reich, 2008, S. 121).

Während eines Gesprächs über ein **Wimmelbild** im Einzelkontakt oder in der Kleingruppe kann – ohne Beeinflussung der Sprachproduktion – bereits sehr viel beobachtet werden:

Perfekt: *Wie ist das Mädchen auf den Baum gekommen? – (Sie ist) geklettert.*
 Präteritum von „sein“: *Wo war die Henne vorher? – (Sie war) im Stall.*
 Futur (wobei wahrscheinlich im Präsens geantwortet wird): *Was wird die Katze danach tun?*
 Verbkammer I: *Was will der Hund tun? – (Er will) spielen.*

Damit die Lernenden sprachliche Phänomene realisieren, sind oft nur die richtigen Fragestellungen bzw. Themen für eine Gesprächsrunde notwendig. Manche Phänomene können allerdings kaum elizitiert werden, da im **mündlichen Sprachgebrauch** gewisse Strukturen nicht aktiv umgesetzt werden. Zum Beispiel wird über Zukünftiges gern im Präsens gesprochen, sodass auch Aufforderungen wie „Erzähl mir von morgen“ nicht unbedingt die Zeitform Futur hervorbringen werden. Die Zeitform Präteritum wird – abgesehen von „sein“ und den Modalverben – im mündlichen Sprachgebrauch kaum realisiert. Dies bedeutet nicht, dass die/der Lernende die Zeitformen nicht kennt oder nicht bilden kann. Wahrscheinlich gibt ein schriftlicher Text hier mehr Aufschluss. Auch der Genitiv wird als Objekt kaum realisiert, jedoch als Attribut verwendet, um einen Besitz anzuzeigen (z. B. das Haus *der Nachbarn*, siehe S. 18).

Dem Leitfaden werden trotzdem konkrete Hinweise zur Elizitierung der sprachlichen Phänomene in den Bereichen Verbformen, Verbstellung, Aussageverbindungen und Nomen in Form von **Handzetteln** im A5-Format zur Seite gestellt (Download). Diese geben einen kurzen Überblick über die jeweiligen Stufen mit Platz für Notizen (Vorderseite) und machen Vorschläge für die Elizitierung, die als Beispiel und Anregung dienen (Rückseite). Diese Handzettel sind für die Anfangsphase der Arbeit mit USB DaZ gedacht, wenn die Stufenleitern (noch) nicht präsent sind und Sie sich erst an das Beobachten und Registrieren bestimmter sprachlicher Phänomene gewöhnen. Die Aktivitäten lenken die Aufmerksamkeit der Lernenden auf den Inhalt oder andere Strukturen als das zu beobachtende Phänomen, damit dieses trotzdem möglichst frei realisiert wird.

- **Verbformen:** Das Präsens und die 1. Person, 3. Person Singular sowie die 3. Person Plural müssen wahrscheinlich nicht elizitiert werden, da sie von den Lernenden in verschiedensten Situationen realisiert werden: *Ich lese. Er/sie liest. Sie lesen.* Für die anderen Personen und Zeitformen werden Sprechansätze und Aktivitäten angeboten.
- **Verbstellung:** Die Verbzweitstellung im Hauptsatz ist meist schnell beobachtet: *Ich gehe nach Hause.* Die Verbstellung auf den übrigen Stufen kann von Beobachtungen der Zeitformen (Verbkammer I: Perfekt, Verbkammer II: Futur) und der Aussageverbindungen (Verbendstellung im Nebensatz) abgeleitet werden. Für die Verbkammer I mit Modalverben und Verben mit getrennt stehendem Präfix werden Sprechansätze und Aktivitäten angeboten.
- **Aussageverbindungen:** Sprechansätze jeglicher Art zeigen meist auf, auf welcher Stufe Aussageverbindungen realisiert werden. Einfache subordinierende Satzverbindungen können konkret mit Warum-Fragen elizitiert werden: *(Ich esse einen Apfel,) weil ich Hunger habe.*
- **Nomen:** Subjekte werden in vielen Hauptsätzen realisiert, wobei darauf zu achten ist, dass eine korrekte Verwendung des Genus nicht durchgängig erwartet werden muss: *Der Apfel ist rot.* Bei den Fällen Dativ und Akkusativ ist zu unterscheiden zwischen Dativ- und Akkusativobjekten, deren Realisierung in USB DaZ festgehalten wird, und der Verwendung von Dativ und Akkusativ nach Präpositionen (siehe S. 17). Der Genitiv wird auch von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Erstsprache kaum als Objekt realisiert (siehe S. 18).

Beim Elizitieren muss klar sein, dass das zu beobachtende Phänomen durch die Aufgabenstellung nicht vorgegeben sein soll und auch nicht das Lernziel der Aktivität darstellt. Möchten Sie z. B. die Realisierung der Modalverben (Verbkammer I) beobachten, ist die Fragestellung „Was können Tiere?“ nicht ideal, da ganz konkret Sätze mit dem Modalverb können gefordert sind: *Pferde können schnell laufen. Ein Hund kann bellen. Eine Katze kann nicht fliegen.* Stattdessen sollte eine kommunikative Tätigkeit im Zentrum der Aktivität stehen, für die ein Modalverb benötigt werden könnte, wie z. B. das Beschreiben von Verkehrsschildern und Hinweistafeln. Die Wahrscheinlichkeit ist hoch, dass Sätze mit Modalverb gebildet werden, eine Notwendigkeit ist aber nicht vorhanden: *Ich muss hier stehenbleiben. Ich bleibe stehen. Ich stoppe. Ich darf nicht weiterfahren. Stehenbleiben. Nicht weiterfahren.* Wenn die Lernenden keine Modalverben realisieren, wird in einer anderen Situation oder während einer anderen Aktivität ein weiteres Mal beobachtet.

Tipps von Lehrpersonen für Lehrpersonen

... für einen erfolgreichen Einstieg

- Lass dir den Umgang mit USB DaZ von einer Fachkraft vermitteln und erklären.
- Mach dich mit dem Beobachtungsinstrument vertraut und lies dich gut ein. Sei neugierig!
- Lass dich von der Fachsprache nicht abschrecken: Lerne die linguistischen Begrifflichkeiten genau kennen und schreibe dir vielleicht Erklärungen oder Beispiele dazu. Kläre auftretende Fragen gleich mit jemandem ab. Nutze Grammatikübersichten, wie z. B. *Die kleine Wort- und Satzlehre* von Löffler, eine (Bild-)Grammatik oder den *Vorkurs Linguistik* von USB Plus³.
- Versichere dich, dass du dich gut mit USB DaZ auseinandergesetzt hast, indem du das Instrument jemandem erklärst und vereinfacht präsentierst.

... für die ersten Beobachtungen

- Arbeite zuerst mit schriftlichen Texten, wenn die Lernenden schreiben können. Geh dabei aber nicht auf Fehlersuche. Analysiere möglichst viele Texte hintereinander, um Übung zu bekommen.
- Das Aufnehmen von Gesprächen oder Unterrichtssequenzen erleichtert dir das Kennenlernen der Beobachtungsbereiche – du kannst die Aussagen der Lernenden wiederholt anhören.
- Scanne den Text oder die Tonaufnahme mehrmals, indem du jeweils ein sprachliches Phänomen in den Fokus nimmst.
- Übe die Beobachtung von mündlichen Aussagen: Lerne im Tun und variiere die Rahmenbedingungen, damit du deinen eigenen Weg finden kannst.
 - Probiere verschiedene Beobachtungsmöglichkeiten aus (Gruppen, Klasse, Einzelgespräch).
 - Wähle einen Beobachtungsbereich/ein sprachliches Phänomen aus.
 - Wähle einzelne Lernende aus (zunächst fleißige Sprecher/innen, die dir viel Beobachtungsmöglichkeit bieten).
- Kreuze nach Gelegenheit an, z. B. wenn du im Zwiegespräch etwas hörst oder die Lernenden in der Pause oder im freien Spiel beobachtest.
- Probiere unterschiedliche Arten der Dokumentation (während des Unterrichts) aus und finde deinen eigenen Weg.

... für die Arbeit mit USB DaZ

- Tausche dich mit Kolleg/innen aus: Sprecht über USB DaZ, klärt offene Fragen, vergleicht eure Einschätzungen.
- Habe keine Angst vor einer „falschen“ Einordnung – es passiert ja nichts! Du kannst jederzeit die Markierung korrigieren, wenn du nebenbei oder bei Elizitierung eine entsprechende Äußerung hörst.
- Du kannst feststellen, wo die Schüler/innen wirklich stehen, und wirst sicher immer wieder überrascht sein.
- Nimm dir Zeit, habe Geduld mit dir selbst, mit den Lernenden und mit dem Instrument USB DaZ – gib nicht auf!
- Habe „Mut zur Lücke“ und geh weg vom Perfektionsgedanken: Nicht jedes sprachliche Phänomen kann/muss schon erworben sein. Nicht alle Lernenden werden – je nach Dauer des Spracherwerbs und je nach Alter – „ganz oben“ ankommen.
- Freue dich und schätze, was die Schüler/innen können, anstatt dich darauf zu fokussieren, was fehlt.
- Die Heterogenität der Gruppe wird sichtbar – lass dich davon nicht stressen oder verunsichern.
- USB DaZ ist eine Hilfe für dich, für deine Arbeit und für deinen Unterricht: Du schaust genauer hin, USB DaZ gibt dir Halt.

Kompetenzstelle USB DaZ

Im Dezember 2016 hat das Bildungsministerium (vormals BMB, jetzt BMBWF) die Kompetenzstelle für USB DaZ am Bundeszentrum für Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit (BIMM) an der Pädagogischen Hochschule Steiermark eingerichtet.

Die Kompetenzstelle bietet Information, Service und Beratung zum Thema Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung – Deutsch als Zweitsprache (USB DaZ). Insbesondere informiert die Kompetenzstelle über die rechtlichen Grundlagen für den Einsatz dieses Diagnoseinstruments sowie über dessen Funktion und Anwendungsweise. Außerdem stellt das Team der Kompetenzstelle das Instrument als Download zur Verfügung und bietet Unterstützung bei der Suche nach Referentinnen und Referenten zu USB DaZ in den Bundesländern.

Lehrerinnen und Lehrer aller Schularten, Schulleiter/innen, Mitarbeiter/innen von Pädagogischen Hochschulen und Personen der Schulaufsicht können sich per E-Mail oder telefonisch an die Kompetenzstelle USB DaZ wenden. Bei Bedarf werden auch Beratungstermine via Skype vereinbart.

Kontakt:

www.bimm.at/kompetenzstelle

kompetenzstelle@bimm.at

Tel.: 0316/8067-5103

Zum Umgang mit dem Ergebnisdokumentationsbogen (EDB)

Der passende Ergebnisdokumentationsbogen (EDB)

Für eine zielgerichtete und praxisnahe Beobachtung stehen vier Varianten des Ergebnisdokumentationsbogens als druckbare PDF-Dokumente zur Verfügung, die je nach Beobachtungssituation eingesetzt werden können. Formulieren Sie die Situation der Dokumentation und entscheiden Sie sich für die passende Variante:

Ich möchte den Sprachstand der/des Lernenden umfassend dokumentieren.

→ EDB 1 (12 Seiten) und EDB 2 (4 Seiten, PDF-Formular) mit Platz für Notizen

Ich dokumentiere den Sprachstand der/des Lernenden mithilfe eines kompakten Dokumentationsbogens.

→ EDB 3 (1 Seite, PDF-Formular), den ich auch mit anderen Beteiligten besprechen, u. U. weitergeben oder archivieren kann

Ich konzentriere mich auf ein sprachliches Phänomen und beobachte als unbeteiligte Person mehrere Lernende. Die Ergebnisse werden anschließend in den Ergebnisdokumentationsbogen der/des jeweiligen Lernenden übertragen.

→ EDB 4 (je 1 Seite, PDF-Formular)

In EDB 2 und 3 stehen für jede Stufe drei Kästchen zur Verfügung, damit die **Verlaufsbeobachtung** auf einem Ergebnisdokumentationsbogen festgehalten werden kann. Ist in einem Teilbereich keine Entwicklung beobachtbar, kann auf derselben Stufe ein zweites Mal angekreuzt werden. Der Beobachtungszeitpunkt oder -zeitraum wird unter den allgemeinen Angaben bei *Beobachtungen* festgehalten.

TIPP: Verwenden Sie für jeden Beobachtungszeitraum eine Farbe (z. B. grün = KW 43 oder Oktober), sodass sofort zu erkennen ist, ob die/der Lernende bei der nächsten Beobachtung auf derselben Stufe steht oder eine Entwicklung zu beobachten ist.

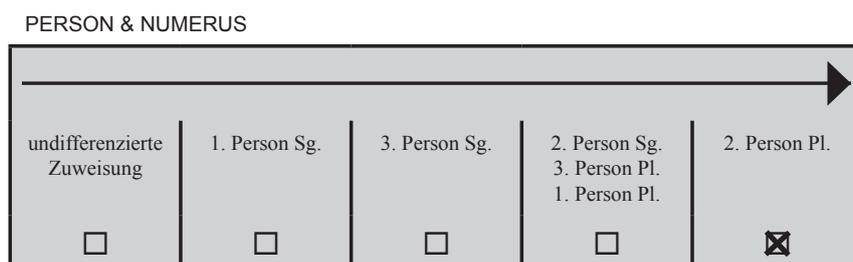
TIPP: Einzelne Beobachtungen können mit einem Datum versehen werden.

In EDB 2 und 3 ist unter den allgemeinen Angaben die Rubrik *Unterstützung* zu finden. Hier können Sie z. B. als Klassenlehrperson angeben, ob die/der Lernende DaZ-Förderung parallel zum Regelunterricht erhält oder Sie vermerken außerschulische oder familiäre Unterstützung.

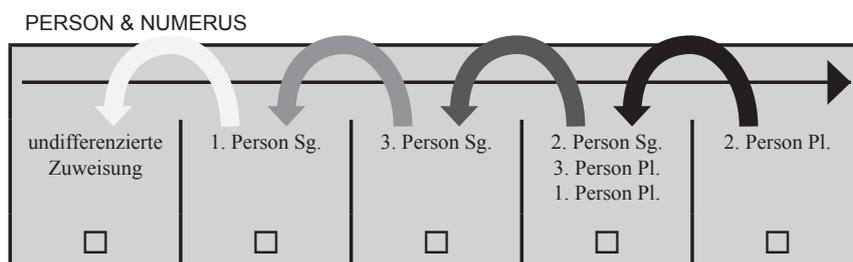
Beobachten und ankreuzen

Je nach Sprachstand der Lernenden werden Sie an die Beobachtungen unterschiedlich herangehen:

- Bei Sprachanfängerinnen/Sprachanfängern werden Sie die jeweiligen Sprachproduktionen analysieren und sensibel sein für spontan realisierte Phänomene.
- Bei Lernenden, die bereits länger Kontakt mit der deutschen Sprache haben, kann der Sprachstand mit entsprechenden Sprechansätzen oder Elizitierungen analysiert werden, wobei Sie Schwerpunkte setzen können.
- Wenn Sie bei fortgeschrittenen DaZ-Lernenden ein erstes Mal die Teilbereiche beobachten, muss dabei nicht die ganze Skala durchgegangen werden, sondern Sie können bei der höchsten Stufe beginnen, z. B. Verbformen – Person und Numerus: 2. Person Plural. Wenn diese angekreuzt werden kann, dürfen Sie davon ausgehen, dass alle niedrigeren Stufen bereits angeeignet sind.



Wird diese nie korrekt realisiert, wird die Aneignungsstufe darunter beobachtet usw.



Voranschreiten auf der „Stufenleiter“

USB DaZ verzichtet auf eine Normierung, das heißt, dass durch das Ankreuzen einer Stufe des einen sprachlichen Phänomens nicht automatisch auf die Stufen anderer sprachlicher Phänomene geschlossen werden kann. Dies liegt daran, dass **Sprachaneignung individuell** erfolgt und nicht von einer Person auf eine andere übertragen werden kann. Aus diesem Grund kann auch kein Zeitraum für die Aneignung von bestimmten sprachlichen Phänomenen fixiert werden. Eine ungefähre Angabe machen Kemp et al. (2008) z. B. zum Genus, zum Perfekt, zur Satzbildung und zum Passiv:

Die Diversifizierung der Artikel ist noch im ersten Kontaktjahr zu erwarten. Die durchgehend korrekte Zuordnung zu den einzelnen Nomen braucht dagegen eine lange Aneignungszeit; sie kann sich über mehrere Jahre des Deutschkontakts erstrecken. (S. 72)

Der Beginn der Perfektaneignung kann schon nach einem halbjährigen Kontakt, auf jeden Fall noch im ersten Kontaktjahr [...] erwartet werden. Die Aneignung der verschiedenen formalen Markierungen nimmt aber eine lange Zeit in Anspruch, die sich über viele weitere Monate hinziehen kann. (S. 73)

Die einfachsten und geläufigsten Verbindungen mit und, dann, und dann können zu Beginn des zweiten Kontaktjahrs [...] angeeignet sein. (S. 78 f.)

Das Verständnis von Passivsätzen ist bei Beginn des Schulalters noch nicht gesichert, ihr aktiver Gebrauch ist kaum vor Ende der Primarstufe/Anfang der Sekundarstufe zu erwarten und kann, bei Sprechern des Deutschen als Zweitsprache, frühestens nach einer zweijährigen Kontaktdauer erwartet werden. (S. 79)

Es zeigt sich aber, dass das Voranschreiten auf manchen Stufenleitern schneller zu beobachten sein wird als auf anderen (z. B. *ich* → *er/sie/es* im Vergleich zu *verkettete Texte* → *gegliederte Texte*). Auch kann innerhalb einer Skala der Fortschritt zwischen den einzelnen Stufen unterschiedlich rasch erfolgen (z. B. *ich* → *er/sie/es* im Vergleich zu *du/sie/wir* → *ihr*). Erwarten Sie nicht zu schnelle „sichtbare Ergebnisse“ und geben Sie den Lernenden **Zeit für die Entwicklung**. Gerade die Verbstellung gibt sehr viel Aufschluss über den Sprachstand der Lernenden, da davon auch andere sprachliche Phänomene abhängen (Tempus, Aktiv/Passiv, Aussageverbindungen).

Beobachten Sie auch hin und wieder sich selbst und ihre Einstellung gegenüber dem Lernfortschritt ihrer Schüler/innen. Die offensichtlichen „Fehler“ an der Oberfläche, wie das Genus oder die Fallformen der Nomen (so genannte Form-Form-Relationen), werden von DaZ-Lernenden oft wenig beachtet, da sie für eine erfolgreiche Verständigung kaum von Bedeutung sind. Allerdings sind es oft genau diese sprachlichen Phänomene, deren falsche Realisierung von Erwachsenen, die Deutsch als Erstsprache sprechen, auffällt und oft zu einer voreiligen Schlussfolgerung über den Sprachstand einer/eines DaZ-Lernenden verleitet (Komor & Reich, 2008, S. 66).

Zur Beobachtung von Verbformen, Verbstellung und Aussageverbindungen

Wann kreuze ich wo an und warum?

In den Beobachtungsbereichen Verb und Aussageverbindungen erfolgt das Ankreuzen nach der einmaligen Beobachtung einer korrekten Realisierung. Um sich ganz sicher zu sein, kann die Anzahl auf drei Beobachtungen erhöht werden. Die/der Lernende ist gerade dabei, sich diese Stufe anzueignen, sie/er befindet sich in der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotskij, 1934/2002) (siehe S. 32). Hier wird mit der Förderung angesetzt, diese Stufe wird somit gefestigt und ausgebaut.

Wieso kommt *weil* auf zwei Stufen der Aussageverbindungen vor?

Auf der Stufe „Weitere koordinierende Satzverbindungen und einige subordinierende, die koordinierend verwendet werden“ werden bereits unterordnende Satzverbindungen z. B. mit *weil* realisiert, doch hat sich die/der Lernende die Verbendstellung im Nebensatz noch nicht angeeignet: *Ich möchte das Spiel spielen, weil das ist so lustig.* Auf der darauffolgenden Stufe „Einfache subordinierende Satzverbindungen“ wird die Verbendstellung im Nebensatz realisiert: *Ich möchte das Spiel spielen, weil das so lustig ist.* Damit ist im Bereich Verbstellung in Aussagesätzen gleichzeitig die Stufe „Verbendstellung im Nebensatz“ erreicht.

Zur Beobachtung von Subjekt und Objekt (Nomen)

Wann kreuze ich wo an und warum?

Im Beobachtungsbereich Subjekt und Objekt erfolgt das Ankreuzen bei der überwiegend korrekten Realisierung. Um zu zeigen, dass die nächste Stufe gerade in Angriff genommen wird, gibt es die Möglichkeit, Zwischenstufen anzukreuzen.

Das Genus der Artikel wird nicht korrekt realisiert: *Die Zug fährt nach Linz.*

Nicht jedes sprachliche Phänomen ist dafür geeignet, den Sprachstand festzustellen, z. B. sind die Genera der Nomen kein Indikator für den Sprachstand. Die Realisierung von Subjekten und Objekten sollte daher an Nomen beobachtet werden, die mit der richtigen Genuszuweisung verwendet werden. Auch mit gelegentlich falscher Genusverwendung können das Konzept von Artikeln vor dem Nomen und die Genusunterscheidung von den Lernenden verstanden sein (Kemp et al., 2008, S. 71).

Was ist mit Dativ und Akkusativ nach Präposition?

Für die Sprachstandserhebung mit USB DaZ sind im Beobachtungsbereich Nomen nur das Dativ- und das Akkusativobjekt von Belang, das heißt, dass Dativ oder Akkusativ vom Verb verlangt werden. finden + Akkusativ: *Massimo findet das Buch.*

helfen + Dativ: *Nicole hilft der Freundin.*

Nicht „gezählt“ werden die folgenden Fälle:

- Realisierung von Präpositionalobjekten: *Das Buch liegt auf dem Tisch.*
Ich denke an das Buch.
- Realisierung mit dem unbestimmten Artikel: *Ich gebe dir ein Buch.*
- Realisierungen in der Form von Pronomen: *Ich gebe dir ein Buch.*

Was ist ein Genitivobjekt?

Genitivobjekte werden vom Verb verlangt, wobei die meisten Genitivobjekte mit Präpositionen umschrieben werden:

Ich erinnere mich des schönen Festes.

Ich erinnere mich an das schöne Fest.

Genitivobjekte werden auch von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Erstsprache kaum realisiert. Nicht zu verwechseln ist das Genitivobjekt mit dem Genitivattribut, das oft die Zugehörigkeit oder einen Besitz anzeigt: *Das ist das Haus der Nachbarn*. Auch nach Präposition wird der Genitiv verwendet: *wegen der Ferien*.

Zur Beobachtung des Wortschatzes

Wie kann ich zwischen Grundwortschatz und Aufbauwortschatz etc. unterscheiden?

Man kann davon ausgehen, dass sich eine Entwicklung im Bereich Wortschatz besonders an der Zunahme und differenzierten Verwendung von Verben ablesen lässt, allerdings erst ab dem ersten Kontakthjahr (Komor & Reich, 2008, S. 55):

Höherentwicklung der Bedeutungen:

Verben der inneren Empfindung, z. B. *schätzen*

Zustandsverben, z. B. *träumen*

Objektgerichtete Handlungsverben, z. B. *sehen*

Bewegungsverben, z. B. *gehen*

Verben mit allgemeiner Bedeutung

Höherentwicklungen der Wortbildung:

reflexive Verben, z. B. *sich verirren*

Verben mit untrennbarem Präfix, z. B. *entdecken*

Verben mit trennbarem Präfix, z. B. *einsteigen*

Vollverben, z. B. *trinken*

sein

Welchen Wortschatz beobachte ich?

Für eine umfassende Sprachstandserhebung im Bereich Wortschatz sollten verschiedene Themenfelder betrachtet werden, wobei „die visualisierbaren Wortschatzelemente dabei nur einen recht kleinen Teil abdecken können“ (Komor & Reich, 2008, S. 61). Das bedeutet, dass die Wortschatzarbeit mit Bildern und Gegenständen nur in geringem Maße die Sprachkompetenz der Lernenden aufzeigen kann.

Kann ich den Wortschatz der Lernenden genauer testen?

Der Wortschatz kann nicht diagnostiziert, sondern nur geschätzt werden und bildet – neben der Sprachverwendung und -förderung in der Schule – immer auch den kulturellen und familiären Hintergrund ab. Als Wortschatztest kann der 2017 veröffentlichte *Grazer Wortschatztest*⁴ (GraWo) eingesetzt werden, der eine schnelle Einschätzung des passiven Wortschatzes von Schülerinnen und Schülern bis zur dritten Grundschulklasse bzw. von DaZ-Lernenden aller Altersstufen ermöglicht. Sein Ergebnis spiegelt nicht den vollen Wortschatzumfang der Lernenden wider, sondern gibt einen Eindruck und lässt Vergleiche zu. Außerdem werden Sie als Lehrperson für die Wortschatzentwicklung, vor allem in Bezug auf die Wortarten, sensibilisiert.

4 Der *Grawo* wurde insbesondere für Klassen entwickelt, in denen die Mehrzahl der Kinder Deutsch als Zweitsprache spricht. Dieses Screening-Verfahren ermöglicht Lehrerinnen und Lehrern in kürzester Zeit (ca. 15 Min.) einen Überblick über das Wortschatzwissen der Kinder. Der *GraWo* wurde an der Universität Graz entwickelt und ist im Hogrefe Verlag erschienen.

Zur Beobachtung der mündlichen Sprachhandlungsfähigkeit

Im Folgenden werden Beispiele für mögliche **sprachliche Strukturen** der einzelnen Stufen gegeben, wobei diese nicht zwingend erforderlich sind bzw. auch weitaus mehr realisiert werden können:

Stufe erzählen: zuhörerbezogen, chronologisch, zusammenhängend
beschreiben: unpersönlich, informativ

Die Schüler/innen verwenden die 3. Person und vielfach die 1. Person Singular, da sie aus ihrem direkten Umfeld und ihrer Lebenswelt berichten. Die Sätze werden mit den Konnektoren *und* sowie *und (dann)* zu Satzreihen verbunden. Es wird hauptsächlich im Präsens und Perfekt beschrieben und erzählt.

Präteritum von „sein“

Ich war gestern mit meiner Familie im Zoo und habe viele Tiere gesehen. Meine Schwester und ich haben auch ein Eis bekommen. Dann sind wir mit dem Bus nach Hause gefahren.

Perfekt

(und) dann

1. Person Singular

Ich sehe ein Klassenzimmer. Ein Bub schreibt etwas an die Tafel und ein Mädchen sucht in seiner Schultasche. Die Lehrerin redet mit einem Buben. Er hat einen blauen Pullover und eine braune Hose an.

und

3. Person Singular

Stufe erklären: zuhörerbezogen, Herstellung von Verbindungen, Schaffen von Verständnis
instruieren: zuhörerbezogen, zielgerichtet, chronologisch

Die Schüler/innen verwenden die 1. und 3. Person, es können auch Sätze in der 2. Person gebildet werden. Einfache subordinierende Satzverbindungen, vor allem mit dem Konnektor *weil*, stellen Verbindungen her. Modalverben und das Vorgangspassiv konkretisieren die Aussagen.

einfache
subordinierende
Satzverbindungen

Wenn ich in die Bücherei gehen möchte, nehme ich den Bus Nummer 12. Ich steige an der Bushaltestelle „Grubergasse“ aus, weil ich dann nicht über die große Straße gehen muss.

Modalverben

2. Person Singular

Du nimmst die Schere und schneidest Kreise aus. Dann klebst du die Kreise auf den grünen Karton. Die kleinen weißen Punkte werden auf die Kreise geklebt.

Vorgangspassiv

Stufe argumentieren: persönliche Positionierung, Antwort auf eine Entscheidungsfrage
sachliche Darstellung: unpersönlich, informativ

Die Schüler/innen geben ihre persönliche Meinung wider, indem sie mit einfachen subordinierenden Satzverbindungen *dass*, *wenn* und *weil* arbeiten. Weitere Konnektoren wie *obwohl*, *anstatt dass* und *damit* präzisieren den Sachverhalt. Unpersönliche Ausdrucksmöglichkeiten sind das Passiv und Satzkonstruktionen mit *man* oder *es*. Ein differenzierter Wortschatz ist für die Argumentation und sachliche Darstellung von Bedeutung.

„würde“-Konjunktiv

Bei gutem Wetter würde ich den Schulausflug so durchführen wie geplant. Ich finde aber, dass der Schulausflug auch stattfinden soll, wenn es regnet. Wir können mit der Straßenbahn fahren, anstatt dass wir spazieren.

einfache subordinierende
Satzverbindungen

weitere subordinierende
Satzverbindungen

reflexive Verben

In diesem Buch geht es um eine Gruppe von Buben, die auf einer Insel stranden. Sie versorgen sich selbst mit Essen und versuchen mithilfe eines Signalfeuers Schiffe auf sich aufmerksam zu machen.

unpersönliche Ausdrücke

Komposita und
komplexe Strukturen

Behalten Sie beim Sprechen auch immer im Hinterkopf, zu welchen Sprachhandlungen Schüler/innen mit Deutsch als Erstsprache desselben Alters in der Lage sind, und erwarten Sie keinen allzu raschen Fortschritt.

Zur Beobachtung der Strategien

Die vier Strategien, die mit USB DaZ beobachtet werden, sind produktive Handlungen und führen nachweislich zu einer Steigerung der Sprachkompetenz (Jeuk, 2003): Die Lernenden interessieren sich, kombinieren und sind neugierig. Ihnen wird von Anfang an vermittelt, dass Nachfragen oder Umschreiben erwünscht ist. Sie werden sich das eher trauen, wenn die Mitschüler/innen, die Deutsch als Erstsprache sprechen, wissen, dass „Ausdrucksschwierigkeiten von DaZ-Schülerinnen und -Schülern nichts mit ‚Dummheit‘ zu tun haben“ (Apeltauer, 2017, S. 318). Wichtig sind daher eine entsprechenden **Klassenkultur** und eine positive **Haltung der Lehrperson**.

Zur Beobachtung der Textkompetenz (schriftlich)

Die ersten drei Stufen im Beobachtungsbereich der schriftlichen Textkompetenz analysieren eher den Aufbau und den formalen Zusammenhang des Textes, was von Stufe zu Stufe eine höhere Sprachkompetenz erfordert. Die höchste Stufe sind funktionale Texte, das heißt Sachtexte, die ein bestimmtes Ziel verfolgen, wie Nachricht, Bericht, Kommentar, Erörterung/Stellungnahme, Anleitung. Behalten Sie dabei immer im Hinterkopf, zu welchen Textsorten Schüler/innen mit Deutsch als Erstsprache desselben Alters in der Lage sind und erwarten Sie keinen allzu raschen Fortschritt.

TIPP: Die Kooperation und der Austausch von Schülertexten sind bei der Beobachtung von schriftlichen Äußerungen sehr hilfreich, wobei im Blick behalten wird, dass es sich um **frei geschriebene Texte** handelt.

Zur Beobachtung der Orthografie

Je mehr Schülertexte Sie analysieren, umso geübter werden Sie einerseits im Erkennen der Strategien und umso genauer können Sie andererseits eine Aussage zu den orthografischen Fähigkeiten einer Schülerin/eines Schülers treffen. Im Folgenden werden Beispiele für den Einsatz der vier Strategien anhand von Schülertexten gegeben, unterstrichene Buchstaben oder Buchstabenfolgen zeigen die jeweilige Strategie an:

alphabetische Strategie = Schreiben, wie man spricht

Sobald eine DaZ-Lernende/ein DaZ-Lernender zu schreiben beginnt, wird die alphabetische Strategie zu beobachten sein. Im weiteren Verlauf wird die Markierung von *immer* nach links wandern und somit die alphabetische Strategie in dem Ausmaß abnehmen, wie die anderen Strategien zunehmen. Bei dieser Strategie fallen vor allem die fehlerhaften Schreibweisen auf:

<i>Ih haise Dila</i>	h statt ch: ein Laut wird mit einem Buchstaben realisiert
	ai statt ei: kein lautlicher Unterschied zwischen Hai – heißen oder Mai – mein
<i>Limlis fabe rosa</i>	Limlis statt Lieblings-: ungenaue Aussprache führt zu fehlerhafter Schreibweise
<i>Ih libe <u>sch</u>wimen</i>	sch: bereits orthografische Strategie – Laut wird mit drei Buchstaben realisiert

orthografische Strategie = Regeln der deutschen Rechtschreibung

Die/der Lernende weiß, dass gewisse Laute gewisse Buchstaben(folgen) verlangen, und kennt die Regeln, nach denen Wörter geschrieben werden. Diese Strategie wird anfangs nie oder selten zu beobachten sein, die Markierung jedoch im weiteren Verlauf nach rechts wandern.

<i>Am Sonntag fahre <u>ich</u> mit <u>meine</u> Tante und <u>Cousine</u> nach Linz.</i>	
<i><u>lich</u> habe <u>mein</u> <u>Schwesta</u> <u>gesch</u>pilt.</i>	Buchstabenfolgen, die nicht offensichtlich (ch) oder eindeutig (ei) aus der Aussprache erkennbar sind, werden bereits orthografisch korrekt geschrieben (Vergleich mit obigem Beispielsatz).
	Übergeneralisierung von sch: eine orthografische Regel wird angewendet, obwohl sie nicht zum Tragen kommt.

morphematische Strategie = Regeln der Wortbildung

Morphematische Strategien müssen, genauso wie wortübergreifende Strategien, auch von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Erstsprache in der Entwicklung ihrer Rechtschreibkompetenz erworben werden. Sie erfordern Sprachbewusstheit und das Wissen um die Regelhaftigkeit von Schriftsprache. Aus diesem Grund werden diese Strategien erst ab einem gewissen Sprachstand zu beobachten sein und die Markierung wird mit der Zeit nach rechts wandern. Auch soll bewusst sein, dass die Strategie evtl. nicht zu beobachten ist, weil sie für die im Text verwendeten Wörter gar nicht anzuwenden ist.

Ich war sehr ängstlich.

Angst wird zu ängstlich (a > ä)

Wir haben Musikum mit Fahr \square ad get.

Fahr- + Rad: morphematische Strategie fehlt, hier wurde die alphabetische Strategie angewendet

wortübergreifende Strategie

Ich bräuchte Zeit zum Nachdenken.

Verb (nachdenken) wird zu einem Nomen

Ich war sehr ängstlich.

Nomen (Angst) wird zu einem Adjektiv

Beispiele für das Ankreuzen im Ergebnisdokumentationsbogen

Um Ihnen eine Vorstellung davon zu geben, wie mündliche und schriftliche Äußerungen der Lernenden in Markierungen im Ergebnisdokumentationsbogen umzulegen sind, werden nun Beispiele gegeben und die Markierungen erklärt. Nehmen Sie zunächst den Ergebnisdokumentationsbogen zur Hand und versuchen Sie selbst eine Einschätzung anhand der zwei Texte. Auf den folgenden Seiten finden Sie die Beobachtungen und Erklärungen. Eindeutige Aussagen sind anhand nur eines Textes schwierig zu treffen, weshalb immer umfangreich und in mehreren verschiedenen Situationen beobachtet werden sollte. So bekommen die Lernenden viele Gelegenheiten zu zeigen, was sie können.

AUFGABE 1:

Analysieren Sie folgende schriftliche Textproduktion anhand der Beobachtungsbereiche in USB DaZ.

Zur Aufgabenstellung: schriftlicher Text zu einer Bildgeschichte (Primarstufe)

Die schmutzige Heft

Emma macht ihre Hausübung. Das Wetter ist Regnerig und die Katze ist drausen.

Plötzlich kommt die Katze herein.

Die Katze ist ganz nass und kommt neugierig auf dem Tisch.

Die Katze geht mit ihren schmutzigen Tatzen über Emmas Heft.

Emma wird ganz wütend und schubst die Katze weg.

Emma hebt das Heft auf.

Das Heft war ganz schmutzig.

Emma ist sehr traurig.

AUFGABE 2:

Analysieren Sie folgende Transkription einer mündlichen Textproduktion anhand der Beobachtungsbereiche in USB DaZ.

Zur Aufgabenstellung: mündliche Erzählung einer Bildgeschichte (mit Unterstützung der Lehrperson)

(Es war einmal ...) katze die essen fisch

und ... und wer ist der? (vielleicht ist das die Mama oder eine Frau) frau komme

die katze so mach ... die katze will so machen

und frau schaue hier und kuke dada

und diese hier ... diese .. weißt du diese (das Glas) die glas is ... is runterfallen

und die katze esse diese ... die (den Kuchen) ja der kuke

nicht liebe die fisch die liebe die kuke und fisch

und die essen fisch und die tot ... die tot

Aufgabe 1: Beobachtungen

Schüler: 9 Jahre alt, Kontaktdauer mit Deutsch: 30 Monate

PERSON & NUMERUS	2. Person Plural	Die 3. Person im Singular wird durchgehend korrekt realisiert: <i>Emma macht, die Katze geht, Emma hebt</i> Die Geschichte bietet keine Möglichkeit, die 3. Person im Plural zu bilden, die der Schüler wahrscheinlich auch realisieren kann.
	2. Person Singular	
	3. Person Plural	
	1. Person Plural	
	3. Person Singular ▶	
	1. Person Singular	
	undifferenzierte Zuweisung	
TEMPUS	Präteritum	Das Präteritum des Hilfsverbs sein wird einmal korrekt realisiert: <i>Das Heft war ganz schmutzig.</i> Die Bildung des Futurs wird vielleicht auch beherrscht, was aber aus dem vorliegenden Text nicht ersichtlich ist. Im Satz <i>Emma wird ganz wütend</i> wird das Hilfsverb werden als Vollverb verwendet!
	Futur	
	Präteritum von „sein“ ▶	
	Perfekt	
	Partizip ohne Hilfsverb	
	Präsens	
GENUS VERBI	Vorgangspassiv	Passive Verbformen werden nicht realisiert. Im Satz <i>Emma wird ganz wütend</i> wird das Hilfsverb werden als Vollverb verwendet!
	Zustandspassiv	
	aktive Verbformen ▶	
VERBSTELLUNG IN AUSSAGESÄTZEN	erweitertes Partizipialattribut	Die Verbkammer I wird korrekt realisiert, da der Schüler die Trennung von Verb und Präfix bei Verben mit getrennt stehendem Präfix beherrscht: <i>Emma [...] schubst die Katze weg. Emma hebt das Heft auf.</i> Die Verbzweitstellung im Hauptsatz wird sogar beherrscht, wenn an erster Satzposition nicht das Subjekt steht: <i>Plötzlich kommt die Katze herein.</i>
	Verbkammer II	
	Verbendstellung im Nebensatz	
	Verbkammer I ▶	
	Zweitstellung im Hauptsatz	
	Fragmente	
SUBJEKTE & OBJEKTE	Genitivobjekt	Das Akkusativobjekt wird korrekt realisiert, Artikel und Nomen in allen Fällen richtig dekliniert: <i>Emma [...] schubst die Katze weg.</i> Der Dativ wird in Form eines Präpositionalobjekts verwendet und richtig gebildet: <i>mit ihren schmutzigen Tatzen</i>
	Dativobjekt	
	Akkusativobjekt ▶	
	korrekte Realisierung von Subjekten	
	<i>der/die</i> für Subjekt und Objekt,	
	keine Artikelverwendung	
AUSSAGE-VERBINDUNGEN	weitere subordinierende Satzverbindungen	Die Sätze werden mit dem Konnektor <i>und</i> aneinandergereiht und der Schüler stellt so Textzusammenhang her.
	einfache subordinierende Satzverbindungen	
	weitere koordinierende Satzverbindungen und einige subordinierende, die koordinierend verwendet werden	
	<i>(und) dann</i>	
	und ▶	
	keine Verbindungen	
TEXTKOMPETENZ SCHRIFTLICH	textfunktional	Der Schüler verbindet die Sätze grammatikalisch und inhaltlich miteinander, schreibt also bereits <i>verkettet</i> . Eine Gliederung wird bereits angedeutet, indem mit dem Wort <i>Plötzlich</i> eine Wendung eingeleitet wird und der Text so in Einleitung und Hauptteil gegliedert wird. Der Schüler befindet sich also auf der Zwischenstufe zwischen <i>verkettet</i> und <i>gegliedert</i> .
	<i>Zwischenstufe</i>	
	gegliedert	
	<i>Zwischenstufe</i> ▶	
	verkettet	
	<i>Zwischenstufe</i>	
assoziativ		
ORTHO-GRAPHIE	wortübergreifende Strategie	nicht wirklich beobachtbar
	morphematische Strategie	oft Regeln der Wortbildung: <i>Regnerig, wütend, traurig, ...</i>
	orthografische Strategie	immer Regeln der dt. Rechtschreibung: <i>schmutziges, ihre, die, ...</i>
	alphabetische Strategie	selten Schreiben, wie man spricht: <i>neugerig</i>

Aufgabe 2: Beobachtungen

Schülerin: 6 Jahre alt, Kontaktdauer mit Deutsch: 5 Monate

PERSON & NUMERUS	2. Person Plural	<p>Verben werden verwendet, jedoch in den meisten Fällen nicht korrekt konjugiert: <i>die essen, frau schaue</i></p> <p>Bei den korrekt realisierten Formen der 3. P. Sg. in <i>wer ist der?</i> und der 2. P. Sg. in <i>weißt du</i> handelt es sich wahrscheinlich um Chunks, da sie im mündlichen Sprachgebrauch gängige Wendungen darstellen und fehlerlos realisiert werden. Ob der Satz <i>die katze will so machen</i> eine Aussage über die Beherrschung der 3. Person Singular erlaubt, hängt davon ab, ob diese Wendung auch als Chunk gesehen wird oder nicht.</p>	
	2. Person Singular		
	3. Person Plural		
	1. Person Plural		
	3. Person Singular		
	1. Person Singular		
undifferenzierte Zuweisung	▶		
TEMPUS	Präteritum	<p>Das Perfekt wird einmal realisiert: <i>die glas is runterfallen</i></p> <p>Auch wenn das Partizip II nicht gebildet wird, weiß die Schülerin, dass diese Zeitform der Vergangenheit mit zwei Verbs teilen gebildet wird, in diesem Fall dem Hilfsverb <i>sein</i> und dem Vollverb.</p>	
	Futur		
	Präteritum von „sein“		
	Perfekt		▶
	Partizip ohne Hilfsverb		
	Präsens		
GENUS VERBI	Vorgangspassiv	Passive Verbformen werden nicht realisiert.	
	Zustandspassiv		
	aktive Verbformen		▶
VERBSTELLUNG IN AUSSAGESÄTZEN	erweitertes Partizipialattribut	<p>Die Verbklammer I wird korrekt realisiert, da die Schülerin die Trennung von Verb und Infinitiv bei Modalverben beherrscht: <i>die katze will so machen</i>. Diese Aussage erlaubt die Vermutung, dass auch in anderen Situationen die Verbklammer gebildet werden würde (<i>ich will das haben.</i>) und der Satz eher nicht als Chunk gewertet wird.</p>	
	Verbklammer II		
	Verbendstellung im Nebensatz		
	Verbklammer I		▶
	Zweitstellung im Hauptsatz		
	Fragmente		
SUBJEKTE & OBJEKTE	Genitivobjekt	<p>Nomen werden oft ohne Artikel verwendet: <i>frau komme</i></p> <p>Manchmal werden Nomen mit Artikel verwendet, jedoch nicht dekliniert und der Artikel wird scheinbar wahllos eingesetzt: <i>die katze esse der kuke, nicht liebe die fisch</i></p> <p>Eine Zwischenstufe ist wahrscheinlich.</p>	
	Dativobjekt		
	Akkusativobjekt		
	korrekte Realisierung von Subjekten		
	der/die für Subjekt und Objekt,		▶
	keine Artikelverwendung		▶
AUSSAGE-VERBINDUNGEN	weitere subordinierende Satzverbindungen	<p>Die Sätze werden mit dem Konnektor <i>und</i> aneinandergereiht und die Schülerin stellt so Textzusammenhang her.</p>	
	einfache subordinierende Satzverbindungen		
	weitere koordinierende Satzverbindungen und einige subordinierende, die koordinierend verwendet werden		
	(und) dann		
	und		▶
	keine Verbindungen		
MÜNDLICHE SPRACH-HANDLUNGSFÄHIGKEIT	argumentieren	<p>Die Äußerungen gehen bereits über basale Verständigung hinaus, die Schülerin beginnt zu erzählen. Dies zeigt sich an den Satzverbindungen mit <i>und</i>, der chronologischen Abfolge der Geschichte, der man als Zuhörer/in gut folgen kann. Die Schülerin befindet sich also auf der Zwischenstufe zwischen <i>basale Verständigung</i> und <i>erzählen, beschreiben</i>.</p>	
	Zwischenstufe		
	erklären, instruieren		
	Zwischenstufe		
	erzählen, beschreiben		
	Zwischenstufe		▶
	basale Verständigung		
	Zwischenstufe		
Mimik und Gestik			

Zur Förderung nach der Sprachstandsbeobachtung

Die gezielte Sprachförderung von DaZ-Lernenden sollte immer auf eine Sprachstandsbeobachtung gestützt sein. Dabei muss man sich jedoch bewusst sein, dass eine reine Förderung einzelner sprachlicher Phänomene genauso wenig zum Ziel führt, wie es ein Förderpaket geben kann, das alle Schüler/innen in ihrer Sprachentwicklung im gleichen Maße unterstützt (Reich, 2009, S. 27 und Döll, Hägi & Aigner, 2012, S. 118).

Ergebnisse richtig interpretieren

Für eine passgenaue Förderung müssen die Ergebnisse der Sprachstandsfeststellung richtig interpretiert werden. Eine genaue Analyse von Sprachproduktionen zeigt auf, dass USB DaZ **nur Indikatoren für einen Sprachstand** liefert: Zwar werden die sprachlichen Phänomene beobachtet und auf einer Stufe festgemacht, um so den Sprachstand zu diagnostizieren, die isolierte Förderung dieser sprachlichen Phänomene bringt jedoch nicht automatisch eine Veränderung der Sprachkompetenz mit sich. Die Sprachstandsdiagnose deckt auch nicht automatisch auf, „wo die entscheidenden Knackpunkte des sprachlichen Vorankommens liegen“ (Reich, 2009, S. 27). Sie zeigt auf, ob ein Vorankommen überhaupt stattfindet. Die Verlaufsanalyse mittels USB DaZ ermöglicht es, Lernfortschritte und mögliche Entwicklungsverzögerungen im Spracherwerb wahrzunehmen und darauf zu reagieren. USB DaZ kann somit als „Visualisierung“ des Lernfortschritts gesehen werden – stimmt die Richtung?

Mit USB DaZ werden also folgende Fragen beantwortet, die für die Sprachförderung zentral sind:

- **Wo steht der oder die Lernende?**
- **Was ist der nächste Entwicklungsschritt?**
- **Welche Förderung ist möglich und zielführend?**

Somit können die Ergebnisse von USB DaZ auch nicht direkt in einen Förderplan umgelegt werden. Ihre Beobachtungsgabe wird mit dem Instrument geschult, um die Lernenden dort abzuholen, wo sie sprachlich stehen. Die vorliegende Sammlung von Aktivitäten kann Ihnen dabei als Anregung dienen. Die Aktivitäten richten sich nach den Bereichen, die mit USB DaZ beobachtet und festgemacht werden, decken jedoch nicht die gesamte sprachliche Palette und alle Fördermöglichkeiten ab. Ein individueller Förderplan, der die Stärken und Schwächen der einzelnen Lernenden berücksichtigt und eine umfassende Sprachförderung anstrebt, kann damit nicht ersetzt werden.

Sprachbedarfsanalyse

Wichtig für die Sprachförderung ist ein Bild darüber, was Sie als Lehrperson überhaupt von den Lernenden erwarten. Eine Sprachbedarfsanalyse Ihrer Übungen und Aufgaben gibt Aufschluss darüber, welche sprachlichen Strukturen gefordert sind. Diese ist zeitaufwändig und nicht für jede Aktivität, die im Unterricht durchgeführt wird, machbar. Doch um ein Gefühl dafür zu bekommen, können Sie exemplarisch für einige Aufgaben folgende Fragen beantworten:

- Welches Ziel verfolge ich mit dieser Aktivität?
- Welche Äußerungen erwarte ich? Wie kann ich die Schüler/innen darauf vorbereiten?
- Welcher Wortschatz ist dafür notwendig? Welche syntaktischen Strukturen sind dafür notwendig? Welche grammatischen Strukturen sind dafür notwendig? Wie kann ich differenzieren?
- Welche „Fehler“ werden von mir (nicht) korrigiert? Warum?
- Welche Fragen stelle ich, um die sprachlichen Strukturen zu elizitieren?

Die Beantwortung dieser Fragen macht erst die Fülle an Anforderungen bewusst, aber auch die Möglichkeiten, zu differenzieren.

AUFGABE 3:

Analysieren Sie folgende Aktivität (nach Ahrens, 2015, S. 150) nach obigen Fragen.

Material: Holzkegel oder Plastikflasche, die sich gut dreht; Alltagsgegenstände der Schüler/innen, z. B. Kleidungsstücke, Schulsachen, Jause, Trinkflasche ...

Setting: (heterogene) Kleingruppe (5–12 Schüler/innen), Plenum: Sitzkreis auf dem Boden

Aktivität: In der Mitte des Sitzkreises befindet sich die Flasche. Rund um die Schüler/innen sind ihre Alltagsgegenstände verteilt. Die Lehrperson beginnt, damit die Schüler/innen die sprachlichen Strukturen hören: Die Lehrperson dreht und formuliert einen Satz, gerichtet an die Person, auf die die Flasche zeigt: „Kannst du Milos Jacke anziehen?“ Dann wendet sie sich an Milo und warnt ihn vor: „Pass auf, Vanessa zieht deine Jacke an!“ Vanessa dreht und formuliert wieder zwei Sätze nach Muster: „Kannst du Ahmeds Wasser austrinken? Pass auf, Samira trinkt dein Wasser aus!“

Welches Ziel verfolge ich mit dieser Aktivität?

Die Schüler/innen formulieren Sätze mit trennbaren Verben. Die Schüler/innen führen Anweisungen aus, die trennbare Verben enthalten.

Welche Äußerungen erwarte ich?

Kannst du Samiras Jacke anziehen? Pass auf, Vanessa zieht deine Jacke an!
die Schokolade aufessen, die Hausaufgabe abschreiben, das Federpennal aufräumen, den Radiergummi wegwerfen, die Schultasche raustragen, den Schal aufhängen ...

Wie kann ich die Schüler/innen darauf vorbereiten?

Syntaktische Strukturen vorab erarbeiten: Kärtchen mit Satzgliedern werden geordnet und verschoben.

Welcher Wortschatz ist dafür notwendig?

- Nomen
- Verben mit Präfixen

Wie kann ich differenzieren?

vorab Benennung aller Gegenstände
trennbare Verben an der Tafel/auf einem Plakat

Welche syntaktischen Strukturen?

- Fragesatz mit Modalverb (Satzanfang vorgegeben)
- Aufforderungssatz (vorgegeben)
- Aussagesatz mit Akkusativobjekt

Wie kann ich differenzieren?

variieren, z. B. *Achtung! Vorsicht!*

Welche grammatischen Strukturen?

- besitzanzeigendes Genitivattribut: *Samiras*
- Possessivpronomen: *deine*

Wie kann ich differenzieren?

alternative Formulierung mit der Präposition „von“: *die Jacke von Samira* (dann wird auch der Artikel des Nomens genannt)
kann weggelassen werden: *Vanessa zieht die Jacke an!* (dann wird auch der Artikel des Nomens genannt)

Welche „Fehler“ werden von mir (nicht) korrigiert? Warum?

Das Hauptaugenmerk liegt auf den trennbaren Verben. Diese werden richtig gebildet (*auftrinken* wird korrigiert) und richtig getrennt (*Vanessa anzieht deine Jacke!* oder *Vanessa zieht an die Jacke!* wird korrigiert). Artikelfehler (falsches Genus: *dein Jacke*) oder Fehler in der Akkusativform (*den Jacke*) oder Pluralform (*die Schuhs*) müssen nicht korrigiert werden.

Welche Fragen stelle ich, um die sprachlichen Strukturen zu elizitieren?

Diese Übung erlaubt keine spontansprachlichen Äußerungen, die Sprachproduktion ist gesteuert und durch den Ablauf des Gesprächs vorgegeben.

Wie kann ich die sprachlichen Strukturen in weiterer Folge elizitieren?

Das Stellen von Fragen erweist sich als nicht ideal, da auf viele Fragen oft nur in Ein-Wort-Äußerungen geantwortet wird und so nicht ersichtlich ist, ob die Verbklammer gebildet werden kann: *Was machst du mit der Jacke? – Anziehen*. Eine Möglichkeit, um die Lernenden zur Realisierung von ganzen Sätzen zu motivieren, ist das pantomimische Darstellen von Tätigkeiten, die mit Verben sowohl mit als auch ohne getrennt stehendes Präfix benannt werden. Auf die Frage „Was mache ich?“ geben die Schüler/innen vielleicht folgende Antworten: *Du ziehst die Jacke an. Du wirfst den Radiergummi weg. Du schreibst. Du hängst den Schal auf. Du öffnest die Tür.*

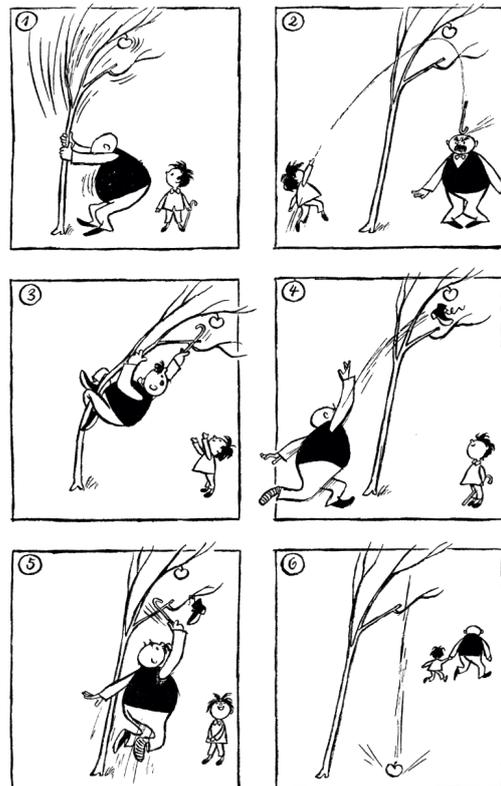
Bei der Analyse dieser Übung wird ersichtlich, dass von den Lernenden sehr konkrete Äußerungen erwartet werden und das freie Sprechen im engen Rahmen der Übung nicht möglich ist. Aus diesem Grund bietet sich diese Übung auch nicht an, um gewisse sprachliche Phänomene zu beobachten. Sie dient der Festigung der Verben mit Präfix, produktiv und rezeptiv. Dies zeigt sich ganz klar an den Lernzielen: Die Lernenden haben die Verben mit getrennt stehendem Präfix bereits erarbeitet.

AUFGABE 4:**Analysieren Sie folgende Aktivität nach obigen Fragen.**

Material: Bildgeschichte „Vater und Sohn – Der letzte Apfel“ von Erich Ohser – in sechs Einzelbilder zerschnitten (chronologisch nummeriert)

Setting: (heterogene) Kleingruppe (5–12 Schüler/innen), Plenum: um einen gemeinsamen Tisch

Aktivität: Die Schüler/innen erhalten je ein Bild. Nr. 1 beginnt zu erzählen, Nr. 2 setzt fort etc. Übrig gebliebene Bilder übernimmt die Lehrperson (vielleicht Nr. 1 und dann evt. zwischendrin). Bei zu wenigen Bildern können zwei Geschichten erzählt werden. Nach einem ersten Durchlauf werden die Bilder eingesammelt, gemischt und ausgeteilt und die Geschichte wird erneut erzählt.



Welches Ziel verfolge ich mit dieser Aktivität?

Die Schüler/innen formulieren Sätze, die die Bilder und Handlungen beschreiben.

Schwerpunkt: Sie setzen das finite Verb an die zweite Satzposition. Sie bauen als erzählerische Gestaltungsmöglichkeit Satzverbindungen ein. (Sie setzen in Nebensätzen das finite Verb an die letzte Satzposition.)

Welche Äußerungen erwarte ich?

Ein Mann und ein Bub stehen unter einem Baum. Der Mann schüttelt den Baum, weil der Bub einen Apfel haben will. Der Apfel bleibt am Baum. Der Bub nimmt den Stock und wirft ihn auf den Apfel. Aber er trifft nicht den Apfel, sondern den Kopf des Vaters. ...

Wie kann ich die Schüler/innen darauf vorbereiten?

Was macht eine Geschichte aus? Eine Geschichte ist nicht nur die Beschreibung eines Bilds, sondern die Abfolge mehrerer Bilder, eine Chronologie. Etwas passiert und etwas geschieht als Nächstes – die Bilder stehen in Verbindung miteinander, was auch sprachlich ausgedrückt werden kann: *Ich stehe auf. Ich öffne das Fenster. → Ich stehe auf und öffne das Fenster./Ich stehe auf und dann öffne ich das Fenster.*

Die Nummerierung der Bilder wird entfernt und die Schüler/innen bringen sie vorab in die richtige Reihenfolge. Sie bekommen dabei ein Gefühl für Abfolge und Chronologie.

Welcher Wortschatz ist dafür notwendig?

- Nomen (*Baum, Apfel, Kopf*)
- Nomen: Personen (*Mann, Vater, Sohn*)
- Verben (*stehen, schütteln, fallen*)

Wie kann ich differenzieren?

- vorab Benennung
- vorab Sammlung von Beziehungsbezeichnungen
- vorab Benennung
- Modalverben verwenden (*wollen, können*)

Welche syntaktischen Strukturen?

- Aussagesätze: Satzverbindungen

Wie kann ich differenzieren?

- Satzverbindungen variieren *aber, weil, nachdem und, (und) dann*

Welche grammatischen Strukturen?

- Verben im Präsens (*er schüttelt*)
- Artikel (*der Bub*)
- Akkusativ/Dativobjekte (*er schüttelt den Baum*)
- Genitivattribut (*der Kopf des Vaters*)
- Ortspräpositionen (*sie stehen unter einem Baum*)

Wie kann ich differenzieren?

- erzählen im Perfekt/Präteritum
- best. und unbest. Artikel sinnvoll einsetzen

Welche „Fehler“ werden von mir (nicht) korrigiert? Warum?

Das Hauptaugenmerk liegt auf der Verbstellung und den Aussageverbindungen. Das finite Verb wird an die zweite Satzposition gestellt (*und dann er nimmt einen Stein* wird korrigiert). Fehler in der Konjugation, Artikelverwendung oder -bildung, Pluralbildung, Bildung und Verwendung von Pronomen etc. werden „überhört“, solange die Aussage verständlich ist.

Welche Fragen stelle ich, um die sprachlichen Strukturen zu elizitieren?

- Was tun die Personen auf den Bildern?
- Und dann?
- (Warum schüttelt der Mann den Baum?)

Die Sprachbedarfsanalyse zeigt auf, wie vielfältig die Anforderungen an die Schüler/innen sind, um eine einfache Geschichte zu erzählen. Während sich die Schüler/innen auf den von Ihnen gesetzten Schwerpunkt konzentrieren, Strukturen kennenlernen, ausprobieren und festigen, zeigen sie ihre Kompetenz in den anderen (oben als grammatische Strukturen angeführten) Teilbereichen.

Förderhorizont und Förderplan

Die Sprachstandsanalyse zeigt den Ist-Stand der Lernenden auf: Welche Strukturen oder sprachlichen Phänomene hat die Schülerin/der Schüler bereits kennengelernt? Welche sind angeeignet, welche sind gefestigt? Welche Stufe kommt als nächste? Die Beantwortung dieser Fragen gibt Aufschluss über die Förderung, die zweifach erfolgen muss:

1. Ist-Stand festigen und ausbauen
2. Nächste Stufe vorbereiten und aufbauen

Heilmann (2016) nennt diesen Schritt vom Ist-Stand zur nächsten Stufe in ihrer Auseinandersetzung mit dem Diagnoseverfahren „Profilanalyse“ (Grießhaber, 2013) *Förderhorizont*. Mittels Analyse der Verbstellung wird bei diesem Instrument der Sprachstand in fünf mögliche Profilstufen eingeteilt. Der Förderhorizont 1 stellt den Schritt von Profilstufe 0 „Überwiegend bruchstückhafte Äußerungen“ zu Profilstufe 1 „Finites Verb in einfachen Äußerungen“ dar.

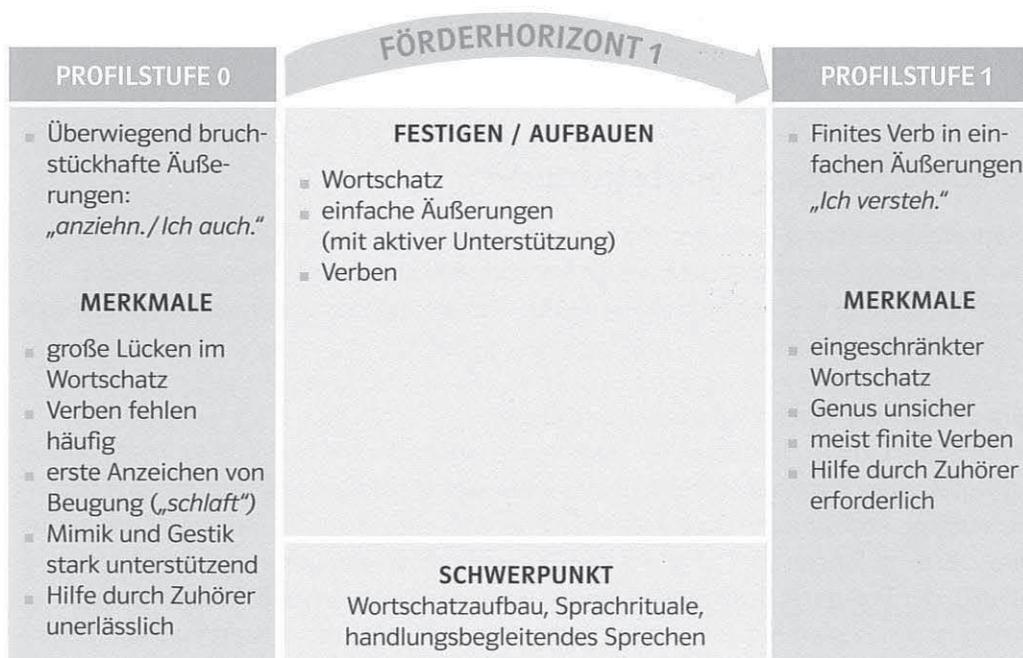


Abbildung 1: Förderhorizont 1 (Heilmann, 2016, S. 51)

Für die Förderung im Anschluss an USB DaZ kann dieser Förderhorizont sehr viel differenzierter formuliert werden, da der Sprachstand von mehreren sprachlichen Phänomenen diagnostiziert wird, z. B. der Verbstellung im Aussagesatz:



Für diese zwei Aspekte der Förderung gilt es, Ziele zu formulieren und im Anschluss passende Aktivitäten auszuwählen, wobei diese in der Sprachförderung parallel zum Regelunterricht anders aussehen werden als bei integrativer Sprachförderung. Wenn wenige kurzfristige und überprüfbare Förderziele formuliert werden, sind schnell Erfolge sichtbar, die motivierend wirken. Das Ziel der Sprachförderung wird so nicht aus den Augen verloren (Yörenç & Grell, 2009, S. 162 f.). Folgende Tabelle legt die von links nach rechts zu lesende Grafik vertikal um: Zum Ist-Stand und zur nächsten Stufe werden sowohl Ziele als auch Aktivitäten formuliert und der Lernerfolg kann dokumentiert werden.

IST-STAND UND NÄCHSTE STUFE	ZIELE	AKTIVITÄTEN	DOKUMENTATION
IST-STAND Verbklammer I Modalverben mit Infinitiv Perfekt Verb mit getrennt stehendem Präfix 	festigen und ausbauen Satzbildung verstehen, alle Modalverben kennenlernen, Bedeutungsunterschiede verstehen Bildung der Zeitform verstehen, Bildung des Perfekt mit haben/sein verstehen unregelmäßige Partizip-II-Formen kennenlernen Satzbildung verstehen, Wortbildung mit Präfix verstehen, verschiedene Präfixformen kennenlernen	(Auflistung und/oder Beschreibung der Förderaktivitäten)	(bleibt frei, wird während und nach der Förderung formuliert)
NÄCHSTE STUFE Verbendstellung im Nebensatz	vorbereiten und aufbauen Nebensätze hören und lesen, Regeln induktiv erschließen	(Auflistung und/oder Beschreibung der Förderaktivitäten)	(bleibt frei, wird während und nach der Förderung formuliert)

Die Vorlage eines Individuellen Förderplans für die Formulierung von Aktivitäten zu den einzelnen Teilbereichen von USB DaZ finden Sie als Word-Dokument „DaZ-Förderplan“⁵. Der Förderplan umfasst fünf Spalten:

- Der **Ist-Stand** und die **nächste Stufe** orientieren sich an den Kreuzchen im Ergebnisdokumentationsbogen. Davon hängen nun die ...
- ... **Ziele** ab. Für alle Möglichkeiten sind Förderziele angegeben.
- **Aktivitäten** zum Selberausfüllen
- **Dokumentation:** bleibt zunächst frei und wird während und nach der Förderung formuliert

TIPP: Dieses Dokument kann auch der **persönlichen Sammlung** von Aufgaben und Übungen zu den einzelnen Bereichen dienen. Dafür können Sie zu den einzelnen Stufen Aktivitäten sammeln. Die Spalte Lernerfolg kann z. B. für Kommentare genutzt werden.

5 In Anlehnung an den Förderplan von Jeuk (2011), S. 30.

Das Erstellen von individuellen Förderplänen ist für Schüler/innen mit außerordentlichem Status verpflichtend durchzuführen. Mithilfe der Sprachstandsdiagnose können Sie sowohl individuelle Lernziele festmachen und zielgerichtet fördern, als auch die Fähigkeiten und nächsten Schritte der Lernenden miteinander vergleichen. In weiterer Folge kann ein Plan für die Gruppe erstellt und ein gemeinsamer Weg mittels **Differenzierung** gefunden werden.

Der Einsatz von Förderinstrumenten und das Erreichen der Förderziele sind zu dokumentieren. Hier kann der individuelle Förderplan ebenfalls einen Beitrag leisten (siehe Spalte *Dokumentation*). Im besten Fall ergänzen sich USB DaZ, individueller sowie Gruppen-Förderplan und Sprachenportfolio zu einer Dokumentation, die neben der zielgerichteten Förderung auch einen erfolgreichen Wechsel in die Regelklasse unterstützt.

TIPP: Die Förderplanung für ein Thema (im Regelunterricht oder in der DaZ-Förderung parallel zum Regelunterricht), eine Einzelperson oder für eine Sprachfördergruppe kann auch mittels Mindmap erfolgen: Zu den vier Fertigkeiten Hören, Sprechen, Schreiben und Lesen (Kompetenzbereiche), Grammatik und Wortschatz werden Teilbereiche ausgewählt und Förderaktivitäten formuliert (Beispiele siehe Abbildungen 2, 3 und 4).

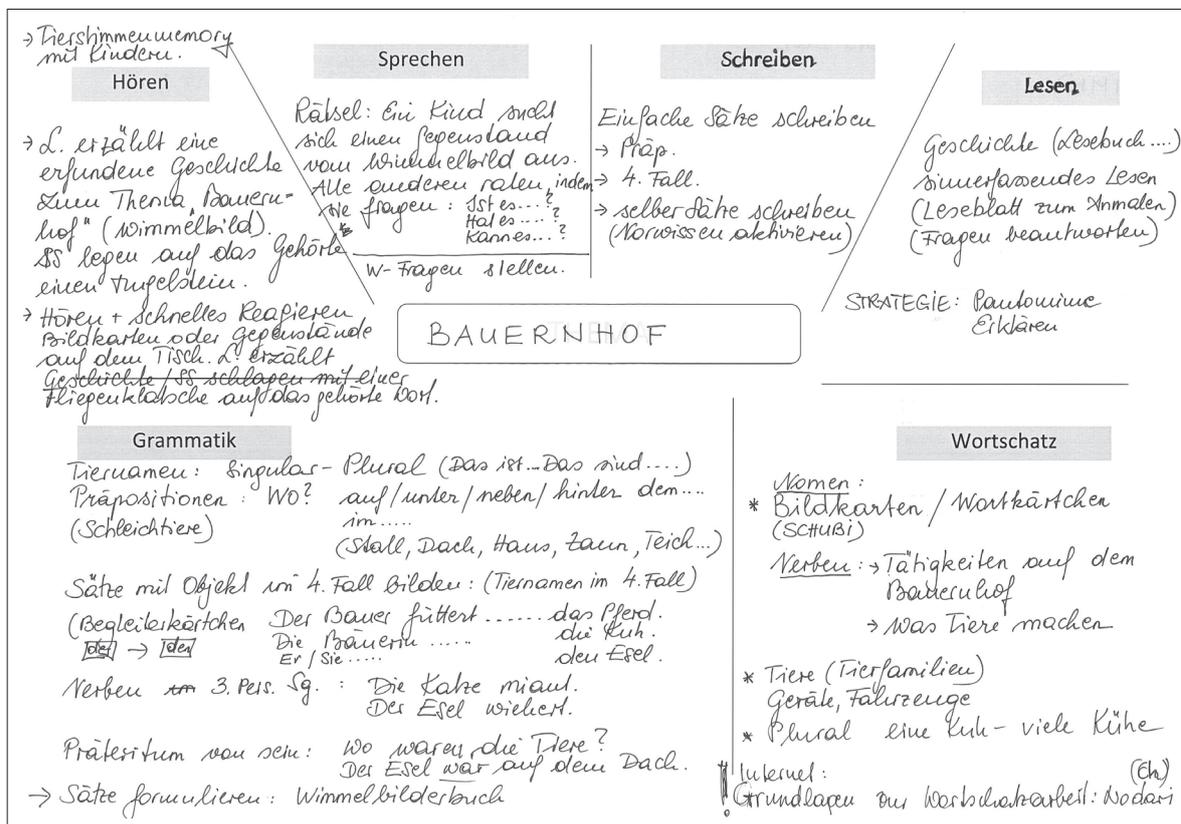
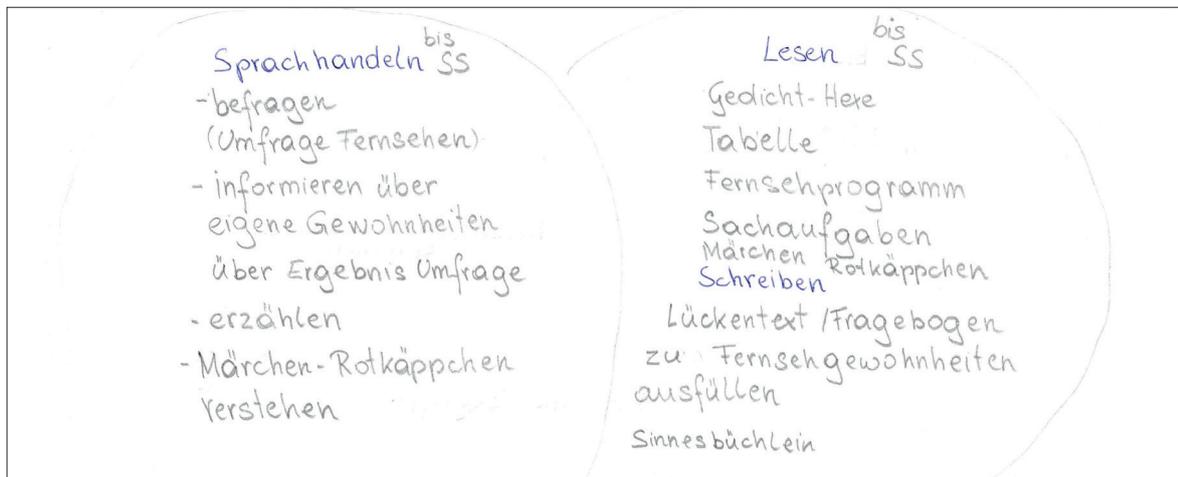


Abbildung 2: Mindmap zum Thema „Bauernhof“ (zur Verfügung gestellt von M. Adlgasser)



Abbildungen 3 und 4: Mindmap für die DaZ-Förderung eines Schülers (zur Verfügung gestellt von U. Eder)

„Zone der nächsten Entwicklung“

Das Kind in dem zu unterrichten, wozu es unfähig ist, bleibt genauso fruchtlos, wie es in dem zu unterrichten, was es bereits selbstständig leisten kann. (Vygotskij, 1934/2002, S. 335)

Die/der Lernende hat dreimal z. B. die Verbklammer I richtig realisiert, somit kann diese Stufe im Ergebnisdokumentationsbogen angekreuzt werden und stellt den Ist-Stand im Beobachtungsbereich Verbstellung dar: Modalverben, Perfekt und Verben mit getrennt stehendem Präfix werden gerade angeeignet und die/der Lernende benötigt dabei Hilfestellung durch die Lehrperson.

FESTIGEN UND AUSBAUEN für eine sichere Verwendung des sprachlichen Phänomens:

1. **Regeln differenzieren**, z. B. Bedeutungsunterschiede der verschiedenen Modalverben verstehen.
2. **Übungsphase:** Ziel ist die korrekte Realisierung in engen Übungsformaten.
3. **Anwendung/Transfer:** Ziel ist die korrekte Realisierung in freieren Situationen. Vor allem durch genügend Sprech- und Schreibenanlässe wird die Festigung ermöglicht.

Vygotskij, der den Begriff „Zone der nächsten Entwicklung“ geprägt hat, hält fest, dass die/der Lernende in diesem Stadium mit Unterstützung das leisten kann, was sie/er morgen selbstständig beherrschen wird (Vygotskij, 1934/2002, S. 331). Gleichzeitig ist die/der Lernende bereit, weiter zu gehen. Sie/er kann durch Nachahmung mehr lernen, aber nur im Rahmen ihrer/seiner Möglichkeiten. Sie/er ist also bereit, die nächste Stufe kennenzulernen (Vygotskij, 1934/2002, S. 328). Das heißt, die nächste Stufe kann den Lernenden somit angeboten und vorbereitet werden.

VORBEREITEN UND AUFBAUEN für ein Kennenlernen des sprachlichen Phänomens:

1. **Input vor Output:** Nun kann die Lehrperson in ihren Äußerungen z. B. Nebensätze verwenden und so den Lernenden die sprachliche Struktur der Verbendstellung in Nebensätzen anbieten. Dabei wird die Struktur von den Lernenden aber noch nicht verlangt.

Ich möchte, dass wir jetzt einen Kreis bilden.
Er lacht, weil er glücklich ist.
Was machst du, wenn du traurig bist?
Weißt du, dass wir heute auf den Spielplatz gehen?
2. Aufmerksamkeit auf das sprachliche Phänomen lenken, Strukturen thematisieren und **Regeln induktiv erschließen:**
 - Erkennen der Verbendstellung in Sätzen
 - Entdecken der Regelmäßigkeit
 - Formulieren von Vermutungen zu den Regeln
 - Gemeinsames Festhalten der Regeln
 - Überprüfen der Regeln
3. **Übungsphase:** Zu Beginn bietet sich die Methode des Generativen Schreibens/Sprechens an (siehe S. 38), wo das Textmuster den zu übenden Bereich darstellt:

Wenn ich fröhlich bin, dann klatsch ich in die Hand.
Wenn ich traurig bin, dann ...

Förderanregungen

Im Rahmen der Arbeit zu diesen Begleitmaterialien wurden von engagierten Lehrerinnen Förderanregungen erarbeitet, die sowohl **für die Verwendung in der Sprachförderung als auch im Regelunterricht** gedacht sind:

1. **Überblick nach Thema:** Für 17 verschiedene Themenbereiche, die in der Sprachförderung und/oder im Regelunterricht behandelt werden, gibt ein Mindmap einen Überblick über die Aktivitäten zu den verschiedenen Teilbereichen des USB DaZ und ihren jeweiligen Stufen:

– Schule	– Familie
– Gefühle	– Jahresablauf, „Die zwölf Monate“ ⁷
– Wohnen	– Tiere
– Verkehr	– Neue Medien und Technik
– Körper	– Lebensumstände
– Bauernhof	– Interkulturalität: Feste feiern
– Pflanzen	– Arbeitswelt
– Haushalt anhand des Kinderbuchs „Die dumme Augustine“ ⁶	– Essen und Einkaufen, „Die kleine Raupe Nimmersatt“ ⁸
– Mathematik	

Der Überblick über ein Thema zeigt auf, welche Aktivitäten zu welchen Bereichen möglich sind. Diese werden auf A5-Kärtchen ausführlich beschrieben und sind im Anhang der Mindmaps zu finden. Natürlich kann das Mindmap mit eigenen Ideen und Aufgaben ergänzt und je nach Gruppenzusammensetzung und Unterrichtssituation adaptiert werden.

2. Überblick der Aktivitäten nach Bereich und Stufe: Die Aktivitäten sind auch nach sprachlichem Phänomen geordnet zu finden.

Die Förderung mit den Förderanregungen entspricht nicht einer vollumfänglichen DaZ-Förderung, da einige Bereiche nicht in USB DaZ aufscheinen (Genus, Aussprache ...) und somit auch nicht dezidiert in die Förderanregungen Eingang finden. Allerdings können diese Bereiche indirekt von einigen Aktivitäten abgedeckt werden. Zusätzlich zu den Teilbereichen in USB DaZ werden Aktivitäten für die rezeptiven Fertigkeiten Hören und Lesen angeboten und der Dativ und der Akkusativ können mit Aktivitäten zu den Präpositionen ergänzend gefestigt werden. Allerdings sollten sprachliche Phänomene und der Wortschatz nicht isoliert gefördert werden, sondern in **Kombination**:

- Das Sprachmaterial enthält Sätze.
- Die grammatischen Phänomene werden in ihrer Verwendung erarbeitet.
- Strategien helfen bei der Bearbeitung von Wortschatzlücken.
- Schriftlichkeit und Mündlichkeit ergänzen einander.
- Die rezeptiven Fertigkeiten (Hören und Lesen) und produktiven Fertigkeiten (Sprechen und Schreiben) werden miteinander kombiniert.

Differenzierung und Individualisierung

Die Sprachstandsbeobachtung mit USB DaZ zeigt den individuellen Sprachstand der einzelnen Lernenden auf, die **Heterogenität der Gruppe** wird dadurch sichtbar. Somit muss der Spagat zwischen individueller Förderung und gemeinsamen Unterrichtsaktivitäten gemeistert werden. Lernende mit ähnlichem Sprachstand können gemeinsam gefördert werden, für Lernende mit unterschiedlichem Sprachstand ist Binnendifferenzierung von großer Bedeutung. Arbeitsaufträge können unterschiedlich formuliert werden und verschiedene Lernziele anstreben. Dies ist nicht immer und in jeder Situation leistbar und stellt gerade zu Beginn eine Herausforderung in der Unterrichtsvorbereitung dar. Doch mit der Zeit wird diese Individualisierung – wie auch das Beobachten selbst und die Sprachbedarfsanalyse – schneller und effizienter durchgeführt werden können.

6 Preußler, O. (1972/2012). *Die dumme Augustine*.

7 Frei nach Berger, E. und Stanger-Bumberger, M.

8 Carle, E. (1969/2009). *Die kleine Raupe Nimmersatt*.

BEISPIEL: Orte beschreiben

Material: Kärtchen mit verschiedenen Orten, z. B. Flughafen, Schule, Badezimmer, Straße

Setting: heterogene Kleingruppe (3–6 Schüler/innen, von denen auch Geduld gefordert ist)

Ziel: Die Schüler/innen erkennen Orte wieder und beschreiben sie.

Aktivität: Die Kärtchen liegen auf dem Tisch. Schüler/in 1 zieht ein Kärtchen und beschreibt den Ort, die anderen Schüler/innen raten. Wird der Ort von einer Schülerin/einem Schüler erraten, beschreibt die/der nächste in der Runde einen Ort. Die Lehrperson formuliert/wiederholt evtl. den Satz oder stellt Fragen.

Binnendifferenzierung (Strukturen im Bereich Verbformen und Verbstellung und Fragen der Lehrperson):

1 Schüler/innen mit sehr geringen Deutschkenntnissen (undifferenzierte Zuweisung von Person und Numerus, Satzfragmente ohne finites Verb): Eine Schülerin/ein Schüler nennt Wörter, die ihr/ihm zum Ort einfallen. Eine andere Schülerin/ein anderer Schüler oder die Lehrperson formuliert einen einfachen Satz aus diesen Wörtern, bietet somit die 1. und/oder 2. Person Singular und die Verbzweitstellung im Hauptsatz an. Die Lehrperson bietet evtl. passenden Wortschatz an.
Bsp.: Bahnhof: *fahren nach Wien – Du fährst nach Wien.*

2 Die Schüler/innen, die die Verbzweitstellung im Hauptsatz kennengelernt haben, festigen die Verbzweitstellung: Die Schülerin/der Schüler bildet einen Hauptsatz, um den Ort zu beschreiben. Die Lehrperson spiegelt evtl. den Satz korrigierend. Die Lehrperson fragt nach.
Bsp.: Küche: *Ich habe Hunger. – Gehst du ins Restaurant? – Nein, ich bin nach Hause. – Ah, du bist zu Hause.*

3 Schüler/innen, die die Verbzweitstellung im Hauptsatz gefestigt und die Verbklammer I kennengelernt haben, bauen die Modalverben auf: Die Schülerin/der Schüler bildet (evtl. auf eine Frage hin) einen Hauptsatz mit einem Modalverb.
Bsp.: Zoo: *Ich bin dort mit Freunden. – Was kannst du dort machen? – Ich kann dort Tiere sehen.*

4 Schüler/innen, die die Verbklammer I gefestigt haben, bauen die Modalverben aus: Die Schülerin/der Schüler bildet ohne Hilfestellung Hauptsätze mit verschiedenen Modalverben.
Bsp.: Straße: *Man kann dort mit dem Auto fahren. Man darf nicht zu Fuß gehen.*

5 Schüler/innen, die die Verbklammer I gefestigt haben und die Verbendstellung im Nebensatz kennengelernt haben, festigen die Verbendstellung: Die Schülerin/der Schüler bildet (evtl. auf eine Frage hin) einen Nebensatz. Die Lehrperson spiegelt evtl. den Satz korrigierend.
Bsp.: Gefängnis: *Warum ist er dort? – Weil er etwas gestohlen hat./Wann muss er dorthin? – Wenn er hat etwas gestohlen. – Ah, wenn er etwas gestohlen hat.*

Usw.

Beispiele für die verschiedenen Möglichkeiten, zu differenzieren, finden sich in der Onlinepublikation *Vierzig Wege der Binnendifferenzierung für heterogene LernerInnen-Gruppen* (2011) von Aschemann (Download unter https://erwachsenenbildung.at/downloads/service/reader_binnendifferenzierung_heterogene_gruppen.pdf) und in Buddes *Über Sprache reflektieren. Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen* (2012).

DaZ-Förderung

Sprechanlässe schaffen

Je mehr die Lernenden sprechen, umso mehr Beobachtungsmöglichkeiten ergeben sich für USB DaZ. Vielfältige Sprechanlässe im Klassenverband animieren zum Sprechen und alle Schüler/innen werden von möglichst viel Redezeit profitieren. In den Fragen und Aufgabenstellungen kann dabei binnendifferenziert werden. Das Hörverständnis wird automatisch geschult und oft kann die mündliche Kommunikation durch Lesen und/oder Schreiben erweitert werden. Im Rahmen der DaZ-Förderung parallel zum Regelunterricht werden auch möglichst viele Sprechanlässe angeboten, da eine Steigerung der Äußerungsmenge wesentlich zur Grammatikentwicklung beiträgt (Grießhaber, 2008, S. 225).

Bei der Gestaltung eines Gesprächs sind neben dem Thema vor allem die Fragestellungen, Inputs und Reaktionen der Lehrperson von Bedeutung und können die Sprachproduktion der Schüler/innen beeinflussen. Folgender Gesprächsauszug zeigt den Unterschied im Output aufgrund unterschiedlicher Fragestellungen (vgl. auch Fragen stellen, S. 47):

*Was für einen Helm hast du gekauft? Für das Fahrrad? – Ja. – Fährst du gern Fahrrad? – Äh, ja. – Was machst du denn sonst noch gern, wenn du nicht in der Schule bist? – Ääh, geh in die Bibliothek. Ooh, geh mit meine Mami. Ääh, spiele mit oder im Park mit meine Freundinnen.*⁹

Sie als Lehrperson achten in Ihren sprachlichen Äußerungen auf den Sprachstand der Lernenden und bieten Strukturen an, die sich ein wenig oberhalb der Sprachkompetenz befinden und so verständlich sind und gleichzeitig etwas Neues bieten („Input vor Output“). Sie können auf bestimmte Strukturen hinweisen, indem Sie diese häufig verwenden, betonen oder wiederholen. Dieses kontrollierte Sprechen wird auch in der **Kontextoptimierung** eingesetzt. Dieses Konzept der Sprachtherapie hat zum Ziel, die Lernenden an sprachliche Phänomene, wie z. B. die Verbzweitstellung, bewusst heranzuführen. Dabei wird ein Kontext geschaffen, in dem die Verwendung des Phänomens sinnvoll oder sogar notwendig ist (Motsch, 2010).

Beispiele für kontextoptimierten Unterricht finden sich in Bergs *Kontextoptimierung im Unterricht. Praxisbausteine für die Förderung grammatischer Fähigkeiten* (2011).

Anregungen für die Gestaltung von Gesprächssituationen – vor allem im Erzähl- oder Gesprächskreis – sowie einen umfangreichen **Ideenpool** finden Sie im *Themenheft für den Kompetenzbereich „Hören, Sprechen und Miteinander-Reden“ – Deutsch, Lesen, Schreiben – Volksschule Grundstufe I + II* (Download unter www.bifie.at).

Bildgeschichten

Eine Geschichte in Bildern bietet für alle Altersstufen die Möglichkeit, frei zu sprechen, zu beschreiben und zu erzählen. Mit gezielten Fragen und Aufgabenstellungen können verschiedene Lernziele angestrebt werden und Binnendifferenzierung ist damit einfach umsetzbar. Die Verbindung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit kann ebenfalls auf unterschiedlichen Niveaus hergestellt werden.

9 Auszug einer Sprachproduktion von Junita, Lernerinnenprofil auf maledive.ecml.at

Erzähltheater

Bilder oder Figuren sind beim Erzählen gute Begleiter, denn sie veranschaulichen das Erzählte und unterstützen den Erzähler/die Erzählerin. Die Reaktionen des Publikums werden für ihn oder sie unmittelbar erlebbar und er oder sie kann darauf eingehen. Das Erzählen von Geschichten, Erlebnissen oder auch von Fachinhalten wird so für beide Seiten zum Erlebnis. Sehr gut vereinbar ist das Erzähltheater auch mit Mehrsprachigkeit, indem Lehrpersonen für andere Erstsprachen (Muttersprachenlehrer/innen) in die Aktivität eingebunden werden und in verschiedenen Sprachen erzählt wird.

Im Rahmen des Unterrichts kann ein Erzähltisch eingerichtet werden, an dem die Schüler/innen mithilfe von Bildern und Gegenständen spielen, erzählen und phantasieren. Die einzelnen Elemente können vorab auch gemeinsam gebastelt, gezeichnet oder gesammelt werden. Zwei Beispiele:

- Frau Holle: Brunnen, Apfelbaum, Schnee (aus Watte oder Papier), Figuren etc. liegen auf dem Tisch, gemeinsam wird die Geschichte nacherzählt, dann dürfen die Lernenden frei mit den Gegenständen spielen.
- Die Entdeckung Amerikas: Landkarte, Schiff, Figuren etc. liegen auf dem Tisch, gemeinsam wird die Geschichte von Kolumbus nacherzählt und spekuliert: Was wäre passiert, wenn er wirklich in Indien angekommen wäre?

Die Methode wird ausführlich und mit vielen Anregungen präsentiert unter www.mein-kamishibai.de

Zu den bilingualen Bilderbüchern von Prandstetter (*Wort & Laut Detektive®*) wird auch eine Kamishibai-Bühne angeboten.

Gesprächskreis

Gegenseitiges Vertrauen und die Vorbildwirkung der Lehrperson sind im gemeinsamen Gespräch von großer Bedeutung. Korrekturen oder das Verlangen richtigen „Nachsprechens“ hemmen die Lernenden, der Redefluss und die Erzählfreude können bei manchen sogar versiegen. Im Vordergrund stehen stattdessen die Förderung der Sprachbereitschaft und der lustvolle Umgang mit Sprache (BIFIE, 2011, S. 19).

Das Gespräch kann unter ein bestimmtes Thema gestellt werden, das die Lernenden dort abholt, wo sie stehen, ihren Interessen entgegenkommt und sie zum Sprechen animiert. Mögliche **Gesprächsthemen** sind:

- Stell dich und deine Familie vor
- Was machst du gerne?
- Klassenausflug/Wochenende
- Lieblingstiere/Haustier
- Welches ist dein Lieblingsspiel? Warum?
- Thema aus dem Sachunterricht
- Was hast du heute mitgebracht? Warum?
- Du hast drei Wünsche frei, was würdest du dir wünschen?
- Literatur/Klassenlektüre
- Spekulieren: Warum ist es nachts dunkel? etc.
- Phantasieren: Was wäre, wenn wir nicht sprechen könnten? etc.
- Was sind deine Wünsche/Pläne für die Zukunft?

Im Klassenverband oder in großen Gruppen besteht die Möglichkeit, im Rahmen eines Stationenbetriebs einen kleineren Gesprächskreis zu bilden: Eine der Stationen kann als „**Erzählstation**“ eingerichtet werden, an der die Lehrperson mit einem Schüler/einer Schülerin oder wenigen Lernenden ins Gespräch kommt.

Wimmelbilder

Wimmelbilder sind Bilder, auf denen sehr viel zu sehen ist, es „wimmelt“ von Menschen, Tieren, Dingen und Details. Dargestellt wird meist eine Alltagsszene, z. B. in der Schule, auf dem Spielplatz, im Verkehr.

Wimmelbilder bieten unzählige Möglichkeiten, um ins Gespräch zu kommen:

- Hypothesen aufstellen: Was würdest du gerne tun? Warum macht er das? Wohin fährt sie? ...
- Einzelne Bereiche abdecken und Hypothesen darüber aufstellen, was sich dahinter verbirgt
- Aus den Szenen Dialoge oder Geschichten entwickeln (mündlich und/oder schriftlich)
- Sich in eine Person oder Figur hineinversetzen und aus der Perspektive erzählen
- „*Ich seh, ich seh, was du nicht siehst ...*“
- Szenen aus dem Bild „einfangen“ und nachstellen

Auch der Wortschatz kann mithilfe von Wimmelbildern erarbeitet und/oder gefestigt werden:

- Welche Tiere siehst du auf dem Bild? Welche Farbe hat das Auto? ...
- Wortfelder bilden (gehen: laufen, spazieren, klettern ...)
- Zu Oberbegriffen Wörter sammeln (Verkehrsmittel: Auto, Bus, Fahrrad ...)

Situationsbilder zum Ausdrucken finden Sie unter www.sfz-wien.at (Sprachförderzentrum Wien).

Methoden für den (DaZ-)Unterricht

Methodenvielfalt bringt Abwechslung in den (DaZ-)Unterricht und ermöglicht oft einen spielerischen Zugang zu Sprache und Sprachbildung. Viele Methoden werden sehr oft ganz selbstverständlich verwendet, andere werden gezielt eingesetzt. Die Beschäftigung mit Methoden bringt Ihnen aber vielleicht wieder so manche Methode ins Bewusstsein, unbekannte können ausprobiert und ins Repertoire aufgenommen werden.

Eine umfangreiche Methodensammlung bietet u. a. Josef Leisen (Download unter www.josefleisen.de).

Theaterpädagogische Elemente sind für die Sprachbildung eine große Bereicherung, da dieses „Sprachenlernen mit allen Sinnen“ den Lernenden hilft, sich zu öffnen, Teil der Gruppe zu werden und sich sprachlich zu verbessern.

Das Projekt „Film- und Theaterpädagogische Sprachförderung“ bietet auf seiner Homepage eine umfassende Sammlung von Unterrichtsideen mit Suchfunktion (www.sprachfoerderung.eu).

Sehr viele Unterrichtsideen und ausführliches Material u.a. zum Rollenspiel und zur Theaterwerkstatt finden sich als Download auf www.diversity4kids.eu/de.

Die Zusammenhänge zwischen Theater und Sprachenlernen werden sehr gut dargestellt in *Szenisches Lernen: Theaterarbeit im DaF-Unterricht* (2013) von Kirsch.

Zwei Methoden sind für die Sprachbildung unerlässlich: Generatives Schreiben und Scaffolding, die im Folgenden kurz skizziert werden.

Generatives Schreiben und Sprechen

Unter dieser Methode versteht man den produktiven Umgang mit Textsorten wie Gedichten, Liedtexten und Reimen: Teile der Textstruktur bleiben erhalten, während die Lernenden andere abwandeln oder neu formulieren. Gefördert wird dabei das unveränderte Element des Textes, im folgenden Beispiel¹⁰ von Lüth also Verben in der 3. Person Singular, Nominativ- und Akkusativpronomen sind vorab erarbeitet worden:

*Der Spitzer mag den Bleistift nicht.
Er findet ihn gemein.
Er gönnt ihm seine Größe nicht
und spitzt ihn klitzeklein.
(nach Regina Schwarz)*

Der Hund mag die Katze nicht.
Er findet sie gemein.
Er gönnt ihr ihre Krallen nicht
und bellt sie klitzeklein.
(von Leon, 3a)

Der Winter mag den Frühling nicht.
Er findet ihn gemein.
Er gönnt ihm die schönen Blätter nicht
und friert ihn darum ein.
(von Mehtap, 4b)

TIPP: In der Sekundarstufe bietet sich generatives Schreiben/Sprechen mit Slampoetry an.

Die Methode steht im Mittelpunkt der Arbeit von Belke. Einen Überblick findet man in ihrem Artikel *Generatives Schreiben als Grundlage interkultureller sprachlicher Bildung* (2011) (Download unter www.uni-due.de/prodaz, Suchbegriff „Generatives Schreiben“).

Ausführliches bietet sie in *Mehr Sprache(n) für alle: Sprachunterricht in der vielsprachigen Gesellschaft* (2012) und *Poesie und Grammatik: Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen* (2012).

Übungen zum generativen Schreiben auf Basis der Sprachstandsdiagnose mit USB DaZ bietet der Übungskatalog im Anhang der unveröffentlichten, aber online abrufbaren Diplomarbeit von Scharinger *Förderung von Deutsch als Zweitsprache durch generatives Schreiben auf Basis einer Sprachstandsdiagnose nach USB DaZ in Ö im morphologisch-syntaktischen Bereich* (2013).

Scaffolding oder Wortgeländer

Insbesondere die Fachlehrperson bietet den Lernenden mit dieser Methode ein sprachliches Gerüst (engl. *scaffold*) an, mit dessen Hilfe Inhalte vermittelt, verarbeitet und versprachlicht werden. Dabei wird neben dem fachlichen Input viel reicher sprachlicher Input gegeben, um den Schülerinnen und Schülern das Sprechen und Schreiben über das Thema zu ermöglichen und eine Erweiterung der Sprachkompetenz anzustoßen (Kniffka, 2010).

Einen Überblick findet man im Kniffkas Artikel *Scaffolding* (2010) (Download unter www.uni-due.de/prodaz, Suchbegriff „Scaffolding“).

Quehl und Trapp widmen sich im FörMig-Material 4 *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache* (2013) ausführlich der Methode.

Scaffolding im Zusammenhang mit Politischer Bildung wird von Luft/Manzel/Nagel in *Scaffolding als Unterstützungssystem im sprachsensiblen Fachunterricht. Ansätze einer textsortenorientierten Sprachbildung im Politikunterricht* (2015) beschrieben (Download unter cives-school.de/?p=3068).

¹⁰ Dieses und andere Beispiele finden sich unter www.grueneberg-schule.de/index.php/projekte/demek.html, Zugriff am 11.09.2017.

Umgang mit „Fehlern“

„Fehler“ werden als **Ausdruck der individuellen Lernersprache** betrachtet, sie zeigen die Entwicklung im Spracherwerb. Eine positive Auseinandersetzung mit Fehlern, Neugierde und auch Dankbarkeit für die Möglichkeit der Analyse sind deshalb vonseiten der Lehrperson unabdingbar. Wenn im Unterricht sprachliche Strukturen im Mittelpunkt stehen, sollten Fehler angezeigt und erklärt werden. In Phasen der Kommunikation und des freien Sprechens können Fehler „überhört“ werden, solange die Aussage verständlich ist und ihr kommunikatives Ziel erreicht (Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 61 und Chlosta e. a., 2017, S. 364 f.).

Ein **korrekatives Feedback** („Spiegeln“ der Schülersaussagen) kann als Hilfestellung dienen, ohne das Gespräch zu unterbrechen: Wiederholen Sie das Wort oder den Satz und präzisieren Sie z. B. die Aussprache oder den Satzaufbau. Direkte Korrektur kann durch das Anbieten einer Entscheidungsfrage erfolgen, die die Äußerung der/des Lernenden der Zielstruktur gegenübergestellt, z. B. *Heißt es zwei Ball oder zwei Bälle?* Wichtig ist es, die Lernenden zur Selbstkorrektur anzuleiten, z. B. durch Nachfragen oder durch die Aufforderung zur erneuten Äußerung (*Ich habe dich nicht verstanden.*) (auch Rotter, 2015, S. 138–143).

Das Konzept einer „Fehlertabelle“ wird von Tajmel & Hägi-Mead (2017) in *Sprachbewusste Unterrichtsgestaltung* vorgestellt (S. 61–63).

Wortschatzarbeit

Der Aufbau des Wortschatzes ist grundlegendes Element des DaZ-Unterrichts, wobei der **Prozess des Wortschatzerwerbs** immer im Blick behalten wird. In der DaZ-Förderung parallel zum Regelunterricht ist es von Vorteil, wenn der Wortschatz eines Themas des Regelunterrichts in der Sprachfördergruppe verwendet wird. Eine wiederholte Verwendung von Wörtern stärkt dabei die Aufnahme. Allerdings muss klar sein, dass nicht mehr als fünf bis sieben neue Wörter pro Sequenz dauerhaft aufgenommen werden können, wobei ein Wort über einen längeren Zeitraum hinweg mindestens sieben Mal wiederholt werden sollte. Für die richtige Abspeicherung und weitere Verwendung von Wörtern wird auf die korrekte Aussprache geachtet.

TIPP: *Das Führen eines Wortschatzhefts unterstützt die Lernenden in ihrem individuellen Wortschatzerwerb. Da unser Gedächtnis neue Wörter immer mit anderen in Verbindung bringt und netzartig speichert, sollte auch das Sammeln von Wörtern in Wortfamilien, Wortfeldern und assoziativen Netzen, am besten mithilfe von Mindmaps, passieren (Nodari, 2006, S. 2).*

Die Wortschatzvermittlung ist besonders effektiv durch das Vorlesen der Lehrperson, auch unter Einbezug von Mimik und Gestik. Anschlussgespräche über das Gehörte, so genannter Text Talk, sind dabei von besonderer Bedeutung (Apeltauer, 2017, S. 317). Beim Vorlesen werden ein umfangreicher Wortschatz, neue Wörter im Textzusammenhang, die schriftsprachliche Ausdrucksweise (besonders grammatikalische Strukturen) und eine korrekte Aussprache vermittelt (Heilmann, 2012, S. 62–68).

Eine kompakte Beschreibung der Grundlagen bietet Nodaris *Grundlagen der Wortschatzarbeit* (2006) (Download unter www.foermig.uni-hamburg.de).

Fragen stellen

Der gezielte Einsatz von Fragen unterstützt den Spracherwerb (Heilmann, 2012, S. 61):

- Fragen der Lehrperson können **neue Strukturen** anbieten (Input vor Output, siehe „Sprechanlässe schaffen“, S. 35)
- *Magst du Hunde?* Geschlossene Fragen (Entscheidungsfragen) fordern die Lernenden rezeptiv: Wurde die Frage verstanden?
- *Mit welchen Tieren sind Hunde verwandt?* Offene Fragen (W-Fragen) fordern die Lernenden sowohl rezeptiv als auch produktiv: Wurde die Frage verstanden? Ist die Antwort darauf bekannt? Kann eine Antwort formuliert werden?
- **„Echte“ Fragen** sind authentisch und motivieren die Schüler/innen zum Sprechen im Gegensatz zu „Pseudo-Fragen“, deren Antwort jede/r weiß oder für alle ersichtlich ist (z. B. im Gespräch zu Bildimpulsen).

Auch sollten die Lernenden selbst zum Fragestellen angeregt werden, da es sich dabei um eine wichtige Strategie für einen erfolgreichen Spracherwerb handelt.

Pädagogische Prinzipien

- Ich vermittele den Schülerinnen und Schülern, dass sie und ihre Erstsprache(n) geschätzt werden und sie in der deutschsprachigen Umgebung ohne Angst die deutsche Sprache erwerben können.
- Ich bin in jeder Situation ein Sprachvorbild: Ich achte auf meine Sprachverwendung, spreche klar und deutlich.
- Die Lernenden erhalten von mir viel sprachlichen Input. Sie werden mit Blickkontakt, Mimik und Gestik ermutigt und unterstützt.
- Ich versprachliche meine Tätigkeiten.
- Wiederholungen von Reimen und einfachen Texten werden spielerisch eingesetzt und vermitteln (in Kombination mit Musik und/oder Bewegung) den Klang der deutschen Sprache.
- Ich greife Kurzäußerungen der DaZ-Lernenden auf und erweitere sie mit meiner Antwort.
- Ich weise die Schüler/innen darauf hin, dass sie immer nachfragen können, wenn sie etwas nicht verstehen oder etwas unklar ist.
- Ich lobe.
- Ich fördere das lebendige, freudige Sprechen abseits einer Prüfungs-/Beobachtungssituation und gebe allen Schülerinnen und Schülern genügend Redezeit.

(Knapp & Oomen-Welke, 2017, S. 187 f.)

Allgemeines zur Sprachförderung

Schulbuch-Zusatzlimit für DaZ

Wenn eine Schülerin oder ein Schüler ein Lehrbuch für Deutsch als Zweitsprache benötigt, kann im Rahmen der Schulbuchaktion zusätzlich zum allgemeinen Höchstbetrag ein Zusatzbetrag ausgegeben werden (= Sonderlimit). Dieses Zusatzlimit gilt es auszuschöpfen! Es ist auch möglich, aus diesem Budget andere Unterrichtsmittel, wie z. B. Spiele für den DaZ-Unterricht anzuschaffen. Hierzu kann ebenso auf das Budget zur „Anschaffung von Unterrichtsmitteln eigener Wahl“ zurückgegriffen werden. Alle vier Jahre können Wörterbücher bestellt werden.

Linguistische Grundlagen – Grammatik und Syntax

Sprachförderung erfordert – vor allem im DaZ-Unterricht – fundiertes Wissen der deutschen Sprache, ihres Aufbaus und ihrer Besonderheiten. Für die Aneignung des Deutschen können gewisse **Stolpersteine** formuliert werden, also Besonderheiten der deutschen Sprache, die den DaZ-Lernenden Schwierigkeiten bereiten. Dazu gehören u.a. im Bereich der Wortbildung Komposita, im Bereich der Formenbildung die Pluralformen, im Bereich des Satzbaus die Verbendstellung im Nebensatz oder im Bereich der Aussprache die Konsonantenhäufung.

Rösch (Hrsg.) bietet in *Deutsch als Zweitsprache* (2015) neben einem umfassenden und praxisnahen Überblick zur Sprachförderung im Bereich DaZ mit zahlreichen Unterrichtsideen eine Auflistung und Beschreibung der Stolpersteine des Deutschen.

Der Sprachensteckbrief *Deutsch als Zweitsprache* beschreibt kompakt die deutsche Sprache und die Besonderheiten der Grammatik (Download unter www.schule-mehrsprachig.at).

Für die Auseinandersetzung mit Sprache, Spracherwerb und Sprachstandsfeststellung sind fachsprachliche Begriffe unerlässlich. Vor der Arbeit mit USB DaZ ist eine Wiederholung der Fachterminologie empfohlen.

Erstsprache(n)

Die DaZ-Schüler/innen kommen mit Vorkenntnissen einer oder vielleicht mehrerer Erstsprachen in den Unterricht. Die Lehrpersonen der Sprachförderung und Sprachbildung sollten diesen Sprachen positiv gegenüberstehen. Interesse und bereits geringes Wissen über den Aufbau der Sprachen zeigen die **Wertschätzung** und erleichtern das Verständnis von Schwierigkeiten beim Erwerb gewisser Strukturen.

Beschreibungen von Sprachen finden sich als Sprachensteckbriefe auf www.schule-mehrsprachig.at

Einen guten Überblick über viele Erstsprachen der Lernenden bieten Colombo-Scheffold, Fenn, Jeuk und Schäfer mit *Ausländisch für Deutsche: Sprachen der Kinder – Sprachen im Klassenzimmer* (2012).

Das KIESEL-Paket des ÖSZ ist konzipiert für Schüler/innen zwischen acht und zwölf Jahren und bietet Unterrichtsmaterialien, Spiele, Sprachvergleiche und Hörbeispiele für eine Entdeckungsreise durch die Welt der Sprachen. Der ergänzende Band „Sprachenportraits“ enthält Hintergrundinformationen zu 38 Sprachen (Download und Bestellung unter www.oesz.at).

Zweitsprach(en)erwerb

„Spracherwerb braucht [...] Zeit: Man geht davon aus, dass der Erwerb der Zweitsprache Deutsch, vor allem, wenn er spät beginnt, auch unter Bedingungen schulischer Förderung fünf bis sieben Jahre bis zur muttersprachenähnlichen Beherrschung dauern kann“ (De Cillia, 2016, S. 6).

Das Informationsblatt zum Thema Migration und Schule Nr. 3 *Spracherwerb in der Migration* von De Cillia gibt einen kompakten Überblick über das Thema mit ausführlichen Literaturempfehlungen (Download u. a. unter www.schule-mehrsprachig.at).

Im *Leitfaden zur sprachlichen Förderung am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule* (2014) des BMBWF (früher BMBF) finden sich Informationen sowohl zum Erst- als auch zum Zweitsprach(en)erwerb im Kindesalter (Download unter www.charlotte-buehler-institut.at).

Auch das Heft 2 der Reihe *KIESEL neu* des ÖSZ bietet eine ausführliche Darstellung des Spracherwerbs (Download unter www.oesz.at).

Deutsch als Zweitsprache (2017) von den Herausgebern Ahrenholz und Oomen-Welke stellt ein umfassendes Grundlagenwerk dar.

Sprachbewusster und sprachsensibler Unterricht in allen Fächern

Sprache ist nicht nur Gegenstand des Deutsch- und Sprachförderunterrichts, sondern Kommunikationsmittel in allen Schulfächern und zentrales Werkzeug des Lernens. Sprachbildung bleibt somit nicht nur auf den Sprachunterricht beschränkt: Sprachbewusster und sprachsensibler Unterricht ist ein wichtiger **Beitrag aller Lehrpersonen** zur Sprachförderung aller Schüler/innen.

Im FörMig-Material 9 *Sprachbewusste Unterrichtsgestaltung* (2017) befassen sich Tajmel und Hägi-Mead ausführlich mit allen Bereichen der sprachbewussten Unterrichtsgestaltung und bieten einen guten Überblick über linguistisches Basiswissen.

SPRACHSENSIBLERUNTERRICHT.AT – Deutsch als Unterrichtssprache in allen Fächern: Diese Plattform ist eine Initiative des Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrums im Auftrag des Bildungsministeriums. Sie verbreitet Wissen und Praxismaterialien zu sprachsensiblen (Fach-) Unterricht und zeigt Wege, wie Lehrer/innen bildungs- und fachsprachliche Kompetenzen vermitteln können (www.oesz.at/sprachsensiblerunterricht).

Für die Einschätzung der Sprache im Fachunterricht bietet sich die *Checkliste zu sprachlichen Aspekten des Fachunterrichts* (2011) von Thürmann und Vollmer an. Entweder wird eine Eigendiagnose durchgeführt oder eine Kollegin/ein Kollege beobachtet den Unterricht und gibt Rückmeldung (Download unter www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank).

Sprachenportfolio

Für die Schüler/innen ist es motivierend, wenn sie die Fortschritte in ihrer Sprachentwicklung auch selbst beobachten können. Die Arbeit mit Sprachenportfolios ist eine Möglichkeit, um mit den Lernenden gemeinsam ihren Sprachstand zu **reflektieren** und sie zu einem bewussten Umgang mit Sprache und Sprachaneignung anzuregen.

Das Europäische Sprachenportfolio (ESP) fördert und begleitet kompetenzorientiertes, individualisiertes und autonomes Sprachenlernen (www.oesz.at/sprachenportfolio).

Sprachenportfolios im Bereich Deutsch als Zweitsprache nach Oomen-Welke beschreibt Decker in ihrem Aufsatz „*Meine Sprachen und ich*“. *Praxis der Portfolioarbeit in Internationaler Vorbereitungsklasse und Förderkurs* (2008).

Blick über den Tellerrand

Nicht nur im österreichischen Schulsystem sind der Umgang mit Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Erstsprache und Sprachförderung ein Thema. Die Schweiz und Deutschland arbeiten ebenfalls seit Jahren an Konzepten für eine erfolgreiche Sprachbildung an Schulen. Es ist daher fruchtbar, über die Grenze zu blicken und von den Erkenntnissen, Ergebnissen und vor allem Materialsammlungen und Unterrichtsideen zu profitieren. Eine Auswahl:

FörMig = Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (Hamburg): 2004–2009 Modellprogramm, 2010–2013 Kompetenz- und Forschungstransferzentrum, Herausgeber der Reihen „Förmig Edition“ und „Förmig Material“ (www.foermig.uni-hamburg.de).

li Hamburg = Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Hamburg): Unter anderem wird der umfangreiche Materialordner „Grammatisches Geländer“ als Download angeboten, der Bildkarten zu Verben und Nomen oder Visualisierungen von sprachlichen Phänomenen für die DaZ-Unterrichtspraxis beinhaltet (www.li.hamburg.de/daz-materialien).

DemeK = Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen der Grundschule (Köln): u. a. Generatives Schreiben (www.bildung.koeln.de/beratung/sprachfoerderung/angebote/grundschule_deutschlernen).

Deutsch für den Schulstart (Heidelberg): Förderkonzept zur Unterstützung von Vorschülerinnen/Vorschülern und Schulanfängerinnen/Schulanfängern mit Materialien (www.deutsch-für-den-schulstart.de).

Netzwerk sims = Sprachförderung in mehrsprachigen Schulen (Nordwestschweiz): Materialien und kompakte Informationsartikel zu den Grundlagen von Sprachförderung (www.netzwerk-sims.ch).

Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, B. (Hrsg.). (2008). *Zweitspracherwerb. Diagnose, Verläufe, Voraussetzungen. Beiträge aus dem 2. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“*. Freiburg: Fillibach.
- Ahrenholz, B. & Oomen-Welke, I. (Hrsg.). (2017). *Deutsch als Zweitsprache (DTP, Bd. 9) (4., vollst. überarb. u. erw. Aufl.)*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Ahrens, R. (2015). Trennbare und untrennbare Verben. In H. Rösch (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen (Druck A11)* (S. 148–151). Braunschweig: Schroedel.
- Apeltauer, E. (2017). Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache (DTP, Bd. 9, S. 306–326) (4., vollst. überarb. u. erw. Aufl.)*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Aschemann, B. (2011). *Vierzig Wege der Binnendifferenzierung für heterogene LehrerInnengruppen*. Verfügbar unter https://erwachsenenbildung.at/downloads/service/reader_binnendifferenzierung_heterogene_gruppen.pdf
- Belke, G. (2010). „Generatives Schreiben“ als Grundlage interkultureller sprachlicher Bildung. Verfügbar unter https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/generatives_schreiben.pdf
- Belke, G. (Hrsg.). (2012a). *Mit Sprache(n) spielen: Kinderreime, Gedichte und Geschichten für Kinder zum Nachsprechen, Mitmachen und Selbermachen. Textsammlung (8., unveränd. Aufl.)*. Hohengehren: Schneider.
- Belke, G. (2012b). *Poesie und Grammatik: Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen. Für die Vorschule, Grundschule und Orientierungsstufe. Textkommentar (5., unveränd. Aufl.)*. Hohengehren: Schneider.
- Berg, M. (2011). *Kontextoptimierung im Unterricht. Praxisbausteine für die Förderung grammatischer Fähigkeiten (2., überarb. Aufl.)*. München: Reinhardt.
- Budde, M. (2012). *Über Sprache reflektieren. Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen (Deutsch als Zweitsprache. Fernstudieneinheit 2)*. Kassel: University Press. Verfügbar unter <http://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-86219-260-1.volltext.frei.pdf>
- BIFIE (Hrsg.). (2011). *Themenheft für den Kompetenzbereich „Hören, Sprechen und Miteinander-Reden“. Deutsch, Lesen, Schreiben. Volksschule Grundstufe I + II*. Graz: Leykam. Verfügbar unter https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_de_vs_themenheft_hsm_2011-11-14.pdf
- Bundesministerium für Bildung (2017). *Auszug aus den Schulbuchlisten für das Schuljahr 2017/18. Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Muttersprachlicher Unterricht. Zweisprachige Wörterbücher (19., aktualisierte Aufl.)*. (Informationsblätter zum Thema Migration und Schule, Nr. 4/2016-17). Verfügbar unter http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info4-16-17.pdf
- Charlotte-Bühler-Institut (2014). *Leitfaden zur sprachlichen Förderung am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule*. Verfügbar unter <http://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/pdf-files/Leitfaden-zur-sprachlichen-F%C3%B6rderungen.pdf>
- Chlosta, C., Schäfer, A. & Baur, R. S. (2017). Fehleranalyse. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache (DTP, Bd. 9, S. 353–368) (4., vollst. überarb. u. erw. Aufl.)*. Baltmannsweiler: Schneider.

- Colombo-Scheffold, S., Fenn, P., Jeuk, S. & Schäfer, J. (Hrsg.). (2012). *Ausländisch für Deutsche: Sprachen der Kinder – Sprachen im Klassenzimmer* (2. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- De Cillia, R. (2017). *Spracherwerb in der Migration* (19., aktualisierte Aufl.) (Informationsblätter zum Thema Migration und Schule, Nr. 3/2016–17). Wien: Bundesministerium für Bildung. Verfügbar unter http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info3-16-17-deutsch_v2.pdf
- Decker, Y. (2008). „Meine Sprachen und ich.“ Praxis der Portfolioarbeit in Internationaler Vorbereitungsklasse und Förderkurs. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Zweitspracherwerb. Diagnose, Verläufe, Voraussetzungen. Beiträge aus dem 2. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“* (S. 173–189). Freiburg: Fillibach.
- Decker-Ernst, Y. (2017). Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (DTP, Bd. 9) (4., vollst. überarb. u. erw. Aufl.) (S. 211–229). Baltmannsweiler: Schneider.
- Döll, M., Hägi, S. & Aigner, M. (2012). Diagnosegestützte Sprachförderung in der Sekundarstufe: Profilanalyse und generatives Schreiben mit Slampoetry. In *ÖDaF-Mitteilungen 2/2012* (S. 115–129). Göttingen: V&R unipress.
- Ehlich, K., Bredel, U. & Reich, H. H. (Hrsg.). (2008). *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung* (Bildungsforschung, Bd. 29/I). Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Verfügbar unter https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_29_1.pdf
- Grißhaber, W. (2008). Zu den Bedingungen der Förderung in Deutsch als Fremdsprache. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Zweitspracherwerb. Diagnose, Verläufe, Voraussetzungen. Beiträge aus dem 2. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“* (S. 211–227). Freiburg: Fillibach.
- Grißhaber, W. (2010). *Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr OHG.
- Heilmann, B. (2012). *Diagnostik & Förderung – leicht gemacht. Das Praxishandbuch*. Stuttgart: Klett.
- Jeuk, S. (2003). *Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg: Fillibach.
- Jeuk, S. (2011). *Sprachstandsbeobachtung für der die das 1/2*. Berlin: Cornelsen.
- Kemp, R., Bredel, U. & Reich, H. H. (2008). Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation. In K. Ehlich, U. Bredel & H. H. Reich (Hrsg.), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung* (Bildungsforschung, Bd. 29/I, S. 63–82). Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Kirsch, D. (2013). *Szenisches Lernen: Theaterarbeit im DaF-Unterricht*. München: Hueber.
- Knapp, W. & Oomen-Welke, I. (2017). Didaktische Konzepte für Deutsch als Zweitsprache. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (DTP, Bd. 9, S. 179–196) (4., vollst. überarb. u. erw. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.
- Kniffka, Gabriele (2010). *Scaffolding*. Verfügbar unter <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf>
- Komor, A. & Reich, H. H. (2008). Semantische Basisqualifikation. In K. Ehlich, U. Bredel & H. H. Reich (Hrsg.), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung* (Bildungsforschung, Bd. 29/I, S. 49–61). Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

- Lengyel, D., Reich, H. H., Roth, H.-J. & Döll, M. (Hrsg.). (2009). *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung* (FörMig Edition, Bd. 5). Münster: Waxmann.
- Löffler, M. (2017). *Die kleine Wort- und Satzlehre* (59. Aufl.). Selbstverlag. (www.bb-reihe.at)
- Motsch, H.-J. (2010). *Kontextoptimierung. Evidenzbasierte Intervention bei grammatischen Störungen in Therapie und Unterricht*. München: Reinhardt.
- Nodari, C. (2006). *Grundlagen der Wortschatzarbeit*. Zürich: Institut für Interkulturelle Kommunikation. Verfügbar unter www.foermig.uni-hamburg.de/pdf-dokumente/grundlagen-wortschatzarbeit.pdf
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (2012). *Viele Sprachen? Kein Problem! Handreichung zum guten Umgang mit schulischer Mehrsprachigkeit* (Kiesel neu, Heft 2). Verfügbar unter http://www.oesz.at/download/publikationen/Kiesel_2_web.pdf
- Quehl, T. & Trapp, U. (2013). *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache* (FörMig Material, Bd. 4). Münster: Waxmann.
- Reich, H. H. (2009). Aufbauende Sprachförderung unter Nutzung der FörMig-Instrumente. In D. Lengyel, H. H. Reich, H.-J. Roth & M. Döll (Hrsg.). (2009). *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung* (FörMig Edition, Bd. 5, S. 25–33). Münster: Waxmann.
- Rösch, H. (Hrsg.). (2015). *Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen* (Druck A11). Braunschweig: Schroedel.
- Rösch, H. (2017). *Handreichung Deutsch als Zweitsprache*. Berlin: Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport. Verfügbar unter <http://www.berlin.de/sen/bildung/schule/foerderung/sprachfoerderung/fachinfo> (Materialien für Lehrkräfte: DaZ-Handreichung für Lehrkräfte)
- Rotter, D. (2015). *Der Focus-on-Form-Ansatz in der Sprachförderung. Eine empirische Untersuchung der Lehrer-Lerner-Interaktion im DaZ-Grundschulkontext* (Mehrsprachigkeit, Bd. 40). Münster: Waxmann.
- Scharinger, U. (2013). *Förderung von Deutsch als Zweitsprache durch generatives Schreiben auf Basis einer Sprachstandsdiagnose nach USB DaZ in Ö im morphologisch-syntaktischen Bereich*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Wien. Verfügbar unter <http://othes.univie.ac.at/30575>
- Tajmel, T. & Hägi-Mead, S. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsgestaltung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung* (FörMig Material, Bd. 9). Münster: Waxmann.
- Thalhammer, W. (k. A.). *Sprachensteckbrief Deutsch als Zweitsprache*. Verfügbar unter http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/sprachensteckbriefe/pdf/ssb_daz.pdf
- Vygotskij, L. S. (2002). *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen* (J. Lompscher & G. Rückriem, Übersetzung) (BT 125). Weinheim/Basel: Beltz. (Originalarbeit erschienen 1934)
- Yörenç, B. & Grell, M. (2009). Diagnosegestützte Förderung mehrsprachiger Kinder nach dem Einsatz von HAVAS 5. In D. Lengyel, H. H. Reich, H.-J. Roth & M. Döll (Hrsg.). *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung* (FörMig Edition, Bd. 5, S. 159–164). Münster: Waxmann.

