

1. Einleitung	5
2. Die Ausgangsbedingungen in der Schulrealität	
2.1 Obergruppen von Lernenden mit DaZ in der Sekundarstufe I und ihre Lernbedürfnisse	9
2.2 In welchem Rahmen ist die DaZ-Förderung gegenwärtig in den Schulen umsetzbar?	10
2.3 Häufige Schwierigkeiten von Lernenden mit DaZ	10
2.4 Gründe für häufiges Scheitern der DaZ-Förderung	12
3. Wie kann die DaZ-Förderung konkret aussehen?	
3.1 Was macht eine zielführende DaZ-Förderung aus?	17
3.2 Wie lässt sich DaZ-Förderung in den Regelunterricht einbinden?	18
3.3 Welche Möglichkeiten ergeben sich im Förderunterricht?	19
4. Förderung im Bereich „Grammatik“	
4.1 Was ist bei der Förderung im Bereich „Grammatik“ zu beachten?	20
4.2 Regeln zu grammatischen Stolpersteinen der deutschen Sprache für Lehrkräfte und Lernende mit DaZ in der Unterrichtspraxis	20
4.2.1 Artikel	20
4.2.2 Deklination von Artikel und Nomen	28
4.2.3 Pluralbildung	29
4.2.4 Adjektivdeklination mit Artikel und Nomen	32
4.2.5 Possessivpronomen und Nomen	33
4.2.6 Possessivpronomen, Adjektiv und Nomen	36
4.2.7 Demonstrativpronomen und Nomen	38
4.2.8 Adjektivdeklination mit Demonstrativpronomen und Nomen	39
4.2.9 Deklination von Personalpronomen	41
4.2.10 Reflexivpronomen	44
4.2.11 Relativpronomen	45
4.2.12 Adjektive und Nomen	47
4.2.13 Unregelmäßige Verben	48
4.2.14 Unregelmäßige Imperativformen	56
4.2.15 Präpositionen	58
4.2.16 Hauptsatzstellung statt Nebensatzstellung nach bestimmten Konjunktionen im Satz	64
4.3 Grammatisches Basiswissen mit Unterrichtsinhalten integrativ vermitteln	66

4.4	Wie sollen entsprechende Übungen sinnvollerweise aussehen?	66
4.5	Möglichkeiten der Differenzierung bei DaZ-Übungen	67
4.6	Spielerische Übungsformen in der Vermittlung grammatischen Basiswissens	67
5. Arbeit mit dem Wörterbuch		
5.1	Wie lässt sich der Umgang mit dem Wörterbuch trainieren?	69
5.2	Kriterien bei der Auswahl von Wörterbüchern für DaZ-Lernende	69
6. Förderung im Bereich „Wortschatz“		
6.1	DaZ-Förderung und Wortschatzauswahl	71
6.2	Methoden zur Förderung im Bereich „Wortschatz“	71
6.3	Wie sollten die Übungen im Bereich „Wortschatz“ aussehen?	76
6.4	Welche Möglichkeiten der Differenzierung bieten sich bei DaZ-Übungen im Bereich „Wortschatz“ an?	76
7. Förderung im Bereich „Textverständnis“		
7.1	DaZ-Förderung und Textverständnis	77
7.2	Methoden zur Förderung im Bereich „Textverständnis“	78
7.3	Wie sollten die Übungen im Bereich „Textverständnis“ aussehen?	81
7.4	Welche Möglichkeiten der Differenzierung bieten sich bei DaZ-Übungen im Bereich „Textverständnis“ an?	82
8. Fachliche Qualifikation von DaZ-Förderlehrkräften		83
9. Was sollte sich im Hinblick auf die DaZ-Ausbildung von Lehrkräften ändern?		85
10. Für eine gewinnbringende DaZ-Förderung		92
11. Materialsammlung		
	Beispielarbeitsblätter (AB)	95
	Tabelle Deklinationsformen „der“, „die“, „das“ mit Übungen	114
	Lernliste unregelmäßige Verben	115
	Literaturverzeichnis	118

1 | Einleitung

Wachsende Erfordernis im Bereich DaZ-Förderung

Lehrkräfte treffen in Schulen verstärkt auf Lernende mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ), denn der Anteil von Lernenden mit Migrationshintergrund nimmt in deutschen Schulen stetig zu. Es ist festzustellen, dass viele dieser Lernenden selbst in der Sekundarstufe I noch Probleme mit der deutschen Sprache insbesondere in den Bereichen Grammatik, Wortschatz und Textverständnis haben. Obwohl viele der Lernenden mit Migrationshintergrund im deutschsprachigen Raum aufgewachsen sind und hier bereits die Grundschule durchlaufen haben, bereiten ihnen diese Lernbereiche ebenso wie den Seiteneinsteigern, die erst später in das deutsche Schulsystem gekommen sind, erhebliche Schwierigkeiten.

Folglich stehen Lehrkräfte in der Sekundarstufe I vor der Frage, wie sie diese Lernenden mit DaZ in den Bereichen Grammatik, Wortschatz und Textverständnis angemessen fördern können. Besonders Lehrkräfte an Schulen in Stadtvierteln mit einem hohen Migrantenanteil sehen sich vor dieser Herausforderung, aber auch an ländlich gelegenen Schulen besteht inzwischen zunehmender DaZ-Förderbedarf, wenngleich nicht in so großem Ausmaß wie in den Städten. Inzwischen sind nahezu alle Lehrkräfte mit der Erfordernis konfrontiert, DaZ-Förderung zu praktizieren.

Nur wenige Lehrkräfte sind für DaZ ausgebildet

IN DER UNTERRICHTSPRAXIS erweist es sich jedoch als Problem, dass nur wenige Lehrkräfte eine Zusatzausbildung für DaZ gemacht haben und viele Lehrer für die DaZ-Förderung nicht ausgebildet sind. Das trifft gegenwärtig selbst auf diejenigen zu, die frisch aus dem Referendariat kommen. Und es wird vermutlich noch einige Zeit dauern, bis die ersten Referendariatsabsolventen über eine entsprechende Zusatzausbildung verfügen. Da der DaZ-Förderung bis vor Kurzem so gut wie keine Beachtung geschenkt wurde, gibt es an vielen Schulen auch keine Förderkonzepte. Entsprechende Erfahrungen fehlen, folglich stehen die Schulen vor einer schwierigen Aufgabe. Auch die Universitäten betreten mit der Planung und den teils neu eingeführten Lehrveranstaltungen zur DaZ-Förderung im Rahmen der Lehrerbildung Neuland. Hier trennt man sich nur langsam vom Irrweg der einseitigen Ausrichtung auf interkulturelles Lernen im schulischen Bereich, weil die Bedeutung der Sprachkompetenz in Grammatik, Wortschatz und Textverständnis sich leider nur ganz allmählich durchsetzt. So wird erst jetzt der Beherrschung der deutschen Sprache bei Lernenden mit Migrationshintergrund Priorität eingeräumt, da diese Kompetenz als Schlüssel zur Integration angesehen wird. Denn ohne eine ausreichende Kenntnis der deutschen Sprache können Jugendliche mit Migrationshintergrund später weder vollständig am gesellschaftlichen und politischen Leben teilhaben, noch mit ihren fachlichen Fähigkeiten in der Berufswelt entsprechend Fuß fassen.

Viele DaZ-Publikationen lassen wichtige Fragen offen

Darüber hinaus sind zum Thema „DaZ“ erschienene Publikationen, wie für die Universität oft üblich, sehr theorielastig und geben Lehrkräften keinerlei Hinweise auf Fragen, wie Lehrkräfte die DaZ-Förderung konkret in der Schule betreiben sollen:

- In welchem organisatorischen Rahmen kann die DaZ-Förderung in der Schule verwirklicht werden?
- Was ist bei einer sinnvollen DaZ-Förderung zu beachten?

- Wie laufen Fördersequenzen in den Bereichen Grammatik, Wortschatz und Textverständnis jeweils konkret ab?
- Wie sehen entsprechende Übungen aus?
- Welche Möglichkeiten der Differenzierung bieten sich an?
- Welche grammatischen Regeln können Lehrkräfte Lernenden mit DaZ an die Hand geben?
- Über welche Qualifikationen sollten DaZ-Förderlehrkräfte verfügen?

Von der DaZ-Theorie zur DaZ-Praxis: Studierende und Lehrkräfte stehen im Regen

All diese unterrichtspraktischen Fragen werden in den vorwiegend theoretisch ausgelegten Publikationen von Universitätswissenschaftlern nicht konkret beantwortet. Den Studierenden, die die neuartigen Lehrveranstaltungen zum Thema „DaZ-Förderung“ besuchen müssen, wird hier kein Weg aufgezeigt, wie sie die erworbenen theoretischen Erkenntnisse in ihrer späteren Unterrichtspraxis umsetzen können – sie stehen methodisch im Regen. Eine Verzahnung der Theorie mit der Praxis unterbleibt. Zudem mangelt es an einer größeren Auswahl von praktischen Unterrichtsmaterialien für den DaZ-Förderunterricht. Während es für den Kindergarten- und Grundschulbereich schon einiges an Materialien gibt, existieren für die Sekundarstufe I bisher leider nur wenige Lehrmittel, die exakt auf die Bedürfnisse von Lernenden in der Sekundarstufe I ausgerichtet sind. So sind die DaZ-Förderlehrkräfte auf sich gestellt und die DaZ-Förderung gestaltet sich daher eher schwierig.

Ziele dieses Praxishandbuchs: Hilfestellung für den DaZ-Unterricht

Die vorliegende Publikation setzt hier an und unternimmt den Versuch, gegenwärtigen und zukünftigen Lehrkräften eine Antwort auf die oben aufgeworfenen Fragen zu geben – als geeignete Hilfestellung für die Unterrichtspraxis. Dabei ist vor allem dieser Bezug von hoher Relevanz. Es geht darum, wie DaZ-Förderung konkret durchgeführt werden kann. Zur Illustration theoretischer Ausführungen werden konkrete Unterrichtssequenzen in ihrem speziellen Verlauf mit exemplarischen Übungsaufgaben versehen, wobei der zentrale Fokus auf der Umsetzbarkeit in der Schulrealität liegt. Der Blickwinkel erfolgt konsequent aus der Schulpraxis heraus. Es werden nur Vorgehensweisen vorgeschlagen, die sich auch in der alltäglichen Unterrichtspraxis mit gewöhnlichen Mitteln ohne allzu viel Aufwand realisieren lassen.

Die Adressaten dieser Handreichung für den Unterricht sind dabei vor allem Lehrkräfte in der Schule, die DaZ-Förderunterricht erteilen oder erteilen wollen, Studierende und Referendare als angehende Lehrkräfte, Lehrende an Universitäten, an der DaZ-Förderung interessierte Seminarleitungen in der zweiten Phase der Lehrerbildung sowie weitere in der Lehrerfortbildung tätige Lehrkräfte. Zudem wendet sich diese Publikation ebenfalls an Lehrkräfte in der außerschulischen DaZ-Förderung sowie an alle übrigen Personen, die sich für DaZ-Förderung interessieren.

Denkanstöße für die universitäre DaZ-Forschung

Mit der vorliegenden Publikation wird die Absicht verfolgt, den Wissenschaftlern an der Universität Denkanstöße aus der Schulpraxis heraus zu geben. Denn im Bereich DaZ gibt es noch etliches zu erforschen. Besonders im Bereich der Grammatikvermittlung ist es wünschenswert, dass die Fachbereiche der Germanistischen Linguistik in Zusammenarbeit mit den Fachbereichen der Fachdidaktik Deutsch an den Universitäten weitere Regeln entwickeln, die Lehrkräfte an den Schulen ihren Lernenden mit DaZ an die Hand geben können, um ihnen den korrekten Gebrauch der deutschen

Grammatik zu erleichtern. Der inhaltliche Schwerpunkt der Herangehensweise an das Thema „DaZ-Förderung“ liegt dabei auf dem Erlernen der deutschen Sprache, da diese als Schlüssel zur Integration angesehen wird. Eine solche Herangehensweise schließt jedoch die Beachtung von Mehrsprachigkeit und die Wertschätzung der einzelnen Herkunftssprachen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht aus, genauso wie interkulturelles Lernen.

Überblick zur DaZ-Förderung in der Schulpraxis der Sekundarstufe I

Um auch den zukünftig Unterrichtenden sowie allen an dem Thema „DaZ-Förderung in der Schulpraxis der Sekundarstufe I“ interessierten Personen einen umfangreichen Überblick zu geben, sind die vorliegenden Ausführungen folgendermaßen gegliedert:

Zu Beginn werden kurz die Ausgangsbedingungen in der Schulrealität geschildert. Berücksichtigt werden die Fragestellungen, auf welche Obergruppen Lehrkräfte von Lernenden mit DaZ in der Sekundarstufe I stoßen, welche Lernbedürfnisse diese Lernenden haben, in welchem Rahmen die DaZ-Förderung gegenwärtig in den Schulen umsetzbar ist, in welchen Bereichen die Lernenden mit DaZ häufig Schwierigkeiten haben und warum bzw. woran eine sinnvolle DaZ-Förderung häufig scheitert, ehe vor dem Hintergrund dieser Ausgangsbedingungen aufgezeigt wird, wie eine erfolgreiche DaZ-Förderung konkret aussehen kann.

Bevor thematisiert wird, wie sich die Förderung in den Bereichen Grammatik, Wortschatz und Textverständnis gestalten könnte, wird erörtert, was eine sinnvolle DaZ-Förderung ausmacht, wie sie sich in den Regelunterricht einbinden lässt und welche Möglichkeiten sich für einen zusätzlichen Förderunterricht ergeben. Bei den drei Förderbereichen wird dabei jeweils erläutert, was in jedem einzelnen Segment zu beachten ist, wie entsprechende Übungen aussehen und welche Differenzierungen sich dabei anbieten können. Konkrete Übungsbeispiele veranschaulichen jeweils die theoretischen Ausführungen. Zudem werden den Lehrkräften im Anhang einige exemplarische Übungen als Arbeitsblätter für den Einsatz im Unterricht angeboten.

Schwerpunkt: Regeln für Stolpersteine im Bereich Grammatik

Eine Besonderheit bei der Abhandlung der einzelnen Bereiche stellt die Grammatik dar. Hier wird ausführlich erläutert, welche grammatischen Regeln die Lehrkräfte ihren Lernenden mit DaZ konkret an die Hand geben können. Auch wenn es leider nicht für alle grammatischen Phänomene der deutschen Sprache, die sich als Stolpersteine erweisen, sinnvolle Regeln gibt, so existieren doch einige, mit denen DaZ-Lernenden Eselsbrücken gebaut werden können. Diese Stolpersteine werden nacheinander übersichtlich vorgestellt. Anschließend wird auf die problematischen Aspekte eingegangen und es wird erläutert, wie entsprechende Regelungen im Förderunterricht vermittelt werden können. Des Weiteren wird aufgezeigt, wie eine integrative Grammatikvermittlung mit maßgeschneiderten Unterrichtsinhalten erzielt werden kann. Zudem wird dargelegt, welche spielerischen Übungsformen sich bei der Vermittlung von grammatischem Basiswissen im DaZ-Förderunterricht anbieten.

Arbeit mit dem Wörterbuch und Anforderungsprofil der fachlichen Berufsqualifikationen

Ferner wird in der vorliegenden Handreichung auch auf die Arbeit mit dem Wörterbuch eingegangen. Es wird erläutert, wie sich der Umgang in methodischer Hinsicht trainieren lässt und was Lehrkräfte bei der Auswahl von Wörterbüchern für Lernende mit DaZ unbedingt beachten sollten.

2 | Die Ausgangsbedingungen in der Schulrealität

2.1 Obergruppen von Lernenden mit DaZ in der Sekundarstufe I und ihre Lernbedürfnisse

Lernende mit DaZ lassen sich in der Sekundarstufe I nicht zu einer homogenen Gruppe von Lernenden zusammenfassen, stattdessen handelt es sich vielmehr um eine sehr heterogene Gruppe, was die Förderung für die Lehrkräfte nicht gerade einfach macht. Denn in der Sekundarstufe I treffen Lehrkräfte auf Lernende mit DaZ, die in Deutschland geboren sind und hier Kindergarten und Grundschule durchlaufen haben und auf Lernende mit DaZ, die erst während der Grundschulzeit oder gar der Besuchszeit der Sekundarstufe I nach Deutschland gekommen sind. Manche dieser sogenannten Gruppe der Seiteneinsteiger haben dabei vor dem Übertritt in die regulären Schulformen der Sekundarstufe I einen mehrmonatigen Sprachkurs in einer Deutschförderklasse besucht, andere kommen hingegen ohne jegliche Kenntnisse der deutschen Sprache in die Regelschule. Zudem haben einige der Lernenden mit DaZ größere Lernfortschritte beim Erwerb des Deutschen gemacht als andere.

So gibt es Lernende mit DaZ, die hier aufgewachsen sind und trotzdem die deutsche Sprache schlechter beherrschen als Lernende mit DaZ, die erst später im fortgeschrittenen Alter nach Deutschland gekommen sind und nach kurzer Zeit keine Förderung mehr benötigen, weil sie bereits gut Deutsch sprechen und sich schriftlich angemessen ausdrücken können. Zum Teil fällt das Deutschlernen denen mit DaZ leichter, die im Heimatland zuerst in ihrer Muttersprache alphabetisiert wurden, bevor sie Deutsch als Zweitsprache erlernen mussten. Darüber hinaus gibt es etliche weitere Faktoren, die das Voranschreiten des Spracherwerbs des Deutschen bei Lernenden mit DaZ beeinflussen, wie zum Beispiel die sprachlichen Strukturen der Muttersprache, das Auffassungsvermögen der Lernenden, der Bildungsstand der Eltern, die Zugehörigkeit zu einer Gesellschaftsschicht, die Häufigkeit und Intensität des Kontakts zu deutschen Muttersprachlern, um das Wichtigste hervorzuheben.

Komplexer DaZ-Förderbedarf

Von daher ist die Sprachkompetenz und damit der Förderbedarf bei den einzelnen Lernenden mit DaZ sehr unterschiedlich. Obwohl man die Lernenden mit Migrationshintergrund grob in die Gruppe der sogenannten Bildungsinländer und sogenannten Seiteneinsteiger unterteilen kann, lässt diese Einteilung keine Rückschlüsse auf die Sprachkompetenz und damit auf den Förderbedarf zu, weil sich der Spracherwerb individuell entwickelt.

Als Bildungsinländer werden dabei die Lernenden bezeichnet, die in Deutschland geboren und aufgewachsen sind und somit bisher komplett im deutschen Bildungssystem sozialisiert wurden. Mit Seiteneinsteigern sind hingegen diejenigen Lernenden mit DaZ gemeint, die erst während der Schulzeit nach Deutschland gekommen sind. Deshalb haben Lernende Förderbedarf, der inhaltlich verschiedene Aspekte umfasst, weshalb die DaZ-Förderung individuell auf die Stärken und Schwächen des Einzelnen zugeschnitten erfolgen muss. So hat der eine im grammatischen Bereich Schwierigkeiten, ein anderer beim Ausdruck und der nächste beim Textverständnis.

2.2 In welchem Rahmen ist die DaZ-Förderung gegenwärtig in den Schulen umsetzbar?

In den Schulen ist die DaZ-Förderung gegenwärtig im Regelunterricht oder aber in separaten Förderstunden umsetzbar. An Schulen mit einem hohen Anteil von Lernenden mit Migrationshintergrund erfolgt die Förderung von Lernenden mit DaZ zum Teil innerhalb des Faches Deutsch. Dabei werden grammatische Aspekte sowie der für bestimmte Unterrichtsinhalte des regulären Deutschunterrichts erforderliche Wortschatz integrativ mit den Lehrplaninhalten für den regulären Deutschunterricht vermittelt. So werden zum Beispiel die unregelmäßigen Imperativformen im Zusammenhang mit dem Thema „Beschreibung“ geübt oder die Lernenden bekommen im Zusammenhang mit dem Thema „Argumentieren“ Redemittel zum Ausdruck der eigenen Meinung an die Hand, die anschließend in einer Stellungnahme praktisch verwendet werden. Außerdem wird das Textverständnis im Kontext mit einem literarischen Lektüretext oder einem Sachtext gefördert, indem für Lernende mit DaZ unbekannte Wörter mithilfe von Bildern, Worterklärungen oder deren Besprechung im Unterricht geklärt werden. Schwierigere grammatische Bezüge wie zum Beispiel die Bezüge von Personalpronomen und Nomen werden mit Pfeilen verdeutlicht. Zum Teil wird für diese integrative DaZ-Förderung die vorgeschriebene Stundenzahl für das Fach Deutsch um ein bis zwei Stunden erweitert, je nach Stundenkontingent, das der einzelnen Schule zur Verfügung steht. In einigen Schulen erfolgt die DaZ-Förderung zudem auch in einigen Sachfächern, indem Übungen zur Erlangung eines entsprechenden Fachwortschatzes durchgeführt werden. Eine Erweiterung der Stundenzahl ist jedoch vermutlich eher selten zu erwarten.

Personelle Ausstattung von Schulen setzt Rahmen für DaZ-Förderung

Bei Schulen mit einem geringeren Anteil von Lernenden mit Migrationshintergrund in der Schülerschaft erfolgt die DaZ-Förderung dagegen meistens in zusätzlichen Förderkursen, in denen Übungen zur Wortschatzerweiterung, zum Textverständnis und zu grammatischen Phänomenen, die sich für Lernende mit DaZ als Stolpersteine erweisen, durchgeführt werden. Diese Kurse, die je nach Stundenkontingent der Schule ein bis zwei Wochenstunden beinhalten, umfassen in der Regel acht bis 16 Lernende mit DaZ. An manchen Schulen werden dabei mehrere Lernende aus verschiedenen Parallelklassen zusammengefasst. Zum Teil vereinen die Schulen auch Lernende mit DaZ-Förderbedarf aus zwei Jahrgangsstufen in den Kursen, zumeist die fünfte und sechste sowie die siebte und achte Jahrgangsstufe. Vereinzelt werden auch für die Doppeljahrgangsstufen neun und zehn extra Förderkurse angeboten. Diese werden jedoch meistens eher schulabschlussbezogen eingeteilt. Manche Schulen bieten darüber hinaus einzelne intensive Förderstunden an und nehmen Schüler mit hohem DaZ-Förderbedarf für ein oder zwei Stunden pro Woche einzeln oder zu zweit aus dem Regelunterricht. Auch diese Art der Förderung ist vom Stundenkontingent der Schule abhängig. Die personelle Ausstattung von Schulen steckt also entscheidend den Rahmen für die DaZ-Förderung ab.

2.3 Häufige Schwierigkeiten von Lernenden mit DaZ

Lernende mit DaZ haben – wie schon festgestellt – Schwierigkeiten in den Bereichen Grammatik, Wortschatz und Textverständnis, weil sie sich die deutsche Sprache im Zuge des ungesteuerten Spracherwerbs angeeignet haben, also nebenbei und ohne jegliche Systematik. Es fehlt oft die Einsicht in bestimmte grammatische Strukturen und Regularitäten. Deshalb machen Lernende mit DaZ

2 | Die Ausgangsbedingungen in der Schulrealität

2.1 Obergruppen von Lernenden mit DaZ in der Sekundarstufe I und ihre Lernbedürfnisse

Lernende mit DaZ lassen sich in der Sekundarstufe I nicht zu einer homogenen Gruppe von Lernenden zusammenfassen, stattdessen handelt es sich vielmehr um eine sehr heterogene Gruppe, was die Förderung für die Lehrkräfte nicht gerade einfach macht. Denn in der Sekundarstufe I treffen Lehrkräfte auf Lernende mit DaZ, die in Deutschland geboren sind und hier Kindergarten und Grundschule durchlaufen haben und auf Lernende mit DaZ, die erst während der Grundschulzeit oder gar der Besuchszeit der Sekundarstufe I nach Deutschland gekommen sind. Manche dieser sogenannten Gruppe der Seiteneinsteiger haben dabei vor dem Übertritt in die regulären Schulformen der Sekundarstufe I einen mehrmonatigen Sprachkurs in einer Deutschförderklasse besucht, andere kommen hingegen ohne jegliche Kenntnisse der deutschen Sprache in die Regelschule. Zudem haben einige der Lernenden mit DaZ größere Lernfortschritte beim Erwerb des Deutschen gemacht als andere.

So gibt es Lernende mit DaZ, die hier aufgewachsen sind und trotzdem die deutsche Sprache schlechter beherrschen als Lernende mit DaZ, die erst später im fortgeschrittenen Alter nach Deutschland gekommen sind und nach kurzer Zeit keine Förderung mehr benötigen, weil sie bereits gut Deutsch sprechen und sich schriftlich angemessen ausdrücken können. Zum Teil fällt das Deutschlernen denen mit DaZ leichter, die im Heimatland zuerst in ihrer Muttersprache alphabetisiert wurden, bevor sie Deutsch als Zweitsprache erlernen mussten. Darüber hinaus gibt es etliche weitere Faktoren, die das Voranschreiten des Spracherwerbs des Deutschen bei Lernenden mit DaZ beeinflussen, wie zum Beispiel die sprachlichen Strukturen der Muttersprache, das Auffassungsvermögen der Lernenden, der Bildungsstand der Eltern, die Zugehörigkeit zu einer Gesellschaftsschicht, die Häufigkeit und Intensität des Kontakts zu deutschen Muttersprachlern, um das Wichtigste hervorzuheben.

Komplexer DaZ-Förderbedarf

Von daher ist die Sprachkompetenz und damit der Förderbedarf bei den einzelnen Lernenden mit DaZ sehr unterschiedlich. Obwohl man die Lernenden mit Migrationshintergrund grob in die Gruppe der sogenannten Bildungsinländer und sogenannten Seiteneinsteiger unterteilen kann, lässt diese Einteilung keine Rückschlüsse auf die Sprachkompetenz und damit auf den Förderbedarf zu, weil sich der Spracherwerb individuell entwickelt.

Als Bildungsinländer werden dabei die Lernenden bezeichnet, die in Deutschland geboren und aufgewachsen sind und somit bisher komplett im deutschen Bildungssystem sozialisiert wurden. Mit Seiteneinsteigern sind hingegen diejenigen Lernenden mit DaZ gemeint, die erst während der Schulzeit nach Deutschland gekommen sind. Deshalb haben Lernende Förderbedarf, der inhaltlich verschiedene Aspekte umfasst, weshalb die DaZ-Förderung individuell auf die Stärken und Schwächen des Einzelnen zugeschnitten erfolgen muss. So hat der eine im grammatischen Bereich Schwierigkeiten, ein anderer beim Ausdruck und der nächste beim Textverständnis.

2.2 In welchem Rahmen ist die DaZ-Förderung gegenwärtig in den Schulen umsetzbar?

In den Schulen ist die DaZ-Förderung gegenwärtig im Regelunterricht oder aber in separaten Förderstunden umsetzbar. An Schulen mit einem hohen Anteil von Lernenden mit Migrationshintergrund erfolgt die Förderung von Lernenden mit DaZ zum Teil innerhalb des Faches Deutsch. Dabei werden grammatische Aspekte sowie der für bestimmte Unterrichtsinhalte des regulären Deutschunterrichts erforderliche Wortschatz integrativ mit den Lehrplaninhalten für den regulären Deutschunterricht vermittelt. So werden zum Beispiel die unregelmäßigen Imperativformen im Zusammenhang mit dem Thema „Beschreibung“ geübt oder die Lernenden bekommen im Zusammenhang mit dem Thema „Argumentieren“ Redemittel zum Ausdruck der eigenen Meinung an die Hand, die anschließend in einer Stellungnahme praktisch verwendet werden. Außerdem wird das Textverständnis im Kontext mit einem literarischen Lektüretext oder einem Sachtext gefördert, indem für Lernende mit DaZ unbekannte Wörter mithilfe von Bildern, Worterklärungen oder deren Besprechung im Unterricht geklärt werden. Schwierigere grammatische Bezüge wie zum Beispiel die Bezüge von Personalpronomen und Nomen werden mit Pfeilen verdeutlicht. Zum Teil wird für diese integrative DaZ-Förderung die vorgeschriebene Stundenzahl für das Fach Deutsch um ein bis zwei Stunden erweitert, je nach Stundenkontingent, das der einzelnen Schule zur Verfügung steht. In einigen Schulen erfolgt die DaZ-Förderung zudem auch in einigen Sachfächern, indem Übungen zur Erlangung eines entsprechenden Fachwortschatzes durchgeführt werden. Eine Erweiterung der Stundenzahl ist jedoch vermutlich eher selten zu erwarten.

Personelle Ausstattung von Schulen setzt Rahmen für DaZ-Förderung

Bei Schulen mit einem geringeren Anteil von Lernenden mit Migrationshintergrund in der Schülerschaft erfolgt die DaZ-Förderung dagegen meistens in zusätzlichen Förderkursen, in denen Übungen zur Wortschatzerweiterung, zum Textverständnis und zu grammatischen Phänomenen, die sich für Lernende mit DaZ als Stolpersteine erweisen, durchgeführt werden. Diese Kurse, die je nach Stundenkontingent der Schule ein bis zwei Wochenstunden beinhalten, umfassen in der Regel acht bis 16 Lernende mit DaZ. An manchen Schulen werden dabei mehrere Lernende aus verschiedenen Parallelklassen zusammengefasst. Zum Teil vereinen die Schulen auch Lernende mit DaZ-Förderbedarf aus zwei Jahrgangsstufen in den Kursen, zumeist die fünfte und sechste sowie die siebte und achte Jahrgangsstufe. Vereinzelt werden auch für die Doppeljahrgangsstufen neun und zehn extra Förderkurse angeboten. Diese werden jedoch meistens eher schulabschlussbezogen eingeteilt. Manche Schulen bieten darüber hinaus einzelne intensive Förderstunden an und nehmen Schüler mit hohem DaZ-Förderbedarf für ein oder zwei Stunden pro Woche einzeln oder zu zweit aus dem Regelunterricht. Auch diese Art der Förderung ist vom Stundenkontingent der Schule abhängig. Die personelle Ausstattung von Schulen steckt also entscheidend den Rahmen für die DaZ-Förderung ab.

2.3 Häufige Schwierigkeiten von Lernenden mit DaZ

Lernende mit DaZ haben – wie schon festgestellt – Schwierigkeiten in den Bereichen Grammatik, Wortschatz und Textverständnis, weil sie sich die deutsche Sprache im Zuge des ungesteuerten Spracherwerbs angeeignet haben, also nebenbei und ohne jegliche Systematik. Es fehlt oft die Einsicht in bestimmte grammatische Strukturen und Regularitäten. Deshalb machen Lernende mit DaZ

Beispielübung

Die fehlenden Reflexivpronomen in der richtigen Form ergänzen.

- Sie duscht _____ .
 Hast du _____ schon die Zähne geputzt?
 Sie föhnen _____ die Haare.
 Ich schneide _____ die Fußnägel.
 Sie lackiert _____ die Fingernägel.
 Wir ziehen _____ gerade an.
 Habt ihr _____ die Haare gewaschen?
 Das Kind sonnt _____ im Garten.

Sofern die Lernenden die Deklination der Personalpronomen bereits sicher beherrschen, wird weiteres Üben nicht erforderlich sein, da sie hier ihre Kenntnisse über die Deklination der Personalpronomen leicht auf die Reflexivpronomen übertragen können.

4.2.11 Relativpronomen

Die Relativpronomen „der“, „die“, „das“ bereiten Lernenden mit DaZ ebenfalls Schwierigkeiten, weil Relativpronomen zwar im Genus und im Numerus mit ihrem grammatischen Bezugsnomen im Satz vorher übereinstimmen, jedoch nicht mit dem Kasus. Denn im Kasus richten sich die Relativpronomen nach der Rolle, die sie im Relativsatz spielen. Das Bezugsnomen kann dabei im vorher stehenden Hauptsatz in einem ganz anderen Fall stehen, wie die folgenden Beispiele zeigen.

Beispiele für Relativsätze

- Ich begrüßte den Mann, der mir entgegen kam.
(Wer oder was kam mir entgegen?)

Akkusativ + Nominativ

- Ich begrüßte den Mann, dessen Frau neulich einen Unfall hatte.
(Wessen Frau hatte neulich einen Unfall?)

Akkusativ + Genitiv

- Ich begrüßte den Mann, dem ich begegnete.
(Wem begegnete ich?)

Akkusativ + Dativ**Das Relativpronomen kann aber auch im gleichen Fall stehen.**

- Ich begrüßte den Mann, den ich noch nie hier gesehen hatte.
(Wen oder was hatte ich hier noch nie gesehen?)

Akkusativ + Akkusativ

Deshalb sind Lernende mit DaZ hier oft verwirrt, da sich die grammatischen Bezüge in zweierlei Richtungen erstrecken: zum einen in der Hinsicht des Genus und Numerus nach dem Bezugswort im vorherigen Hauptsatz und zum anderen im Kasus nach der Rolle im Gliedsatz, in dem das Pronomen steht. Also erst nach der Erläuterung der Bezüge sollten die Deklinationsformen des Relativpronomens eingeführt werden.



Den Lernenden die Bezüge von Relativpronomen verdeutlichen, bevor die Deklination der Relativpronomenformen eingeführt wird.

Die Deklinationsformen der Relativpronomen „der“, „die“, „das“ im Satzzusammenhang mithilfe einer Übersichtstabelle einführen.

Um den Lernenden den Erwerb der Deklinationsformen der Relativpronomen „der“, „die“, „das“ zu erleichtern, macht es Sinn, die Formen dabei im Satzzusammenhang mithilfe einer Übersichtstabelle über die Formen einzuführen (siehe S. 114).

IN DER UNTERRICHTSPRAXIS können also die Bezüge des Relativpronomens und dessen Deklinationsformen wie oben beschrieben eingeführt werden, bevor die Lernenden bei durcheinander gemischten Einzelsätzen die Relativpronomen ergänzen müssen.

Beispielübung

Die fehlenden Relativpronomen ergänzen.

- Er gab den Ball dem Kind, _____ dort stand.
Der Mann, _____ er dort gesehen hatte, war plötzlich verschwunden.
Sie streichelte die Katze, _____ schnurrte.
Er bat die Männer ins Haus, _____ er Geld schuldete.
Der Arzt behandelte die Frau, _____ Hand angebrochen war.
Sie suchte nach dem Kassenbon, _____ sie verlegt hatte.
Ich traf den Jungen wieder, _____ ich neulich geholfen hatte.
Der Stift, _____ Kappe verschwunden ist, ist ausgetrocknet.
Das Reh, _____ ich Futter gegeben hatte, war schon wieder da.
Die Rosen, _____ Köpfe hingen, habe ich entsorgt.
Die Frau, _____ ich dort traf, sah echt gut aus.
Der Junge, _____ Eintrittskarte zerrissen war, durfte trotzdem mit ins Kino.

Nachdem die Ergebnisse im Klassenverband abgerufen worden sind, kann man die Lernenden in Vierergruppen auffordern, selbst fünf Satzgefüge mit Relativsätzen zu formulieren, bei denen die übrigen Gruppen im Wettbewerb gegeneinander die Relativpronomen ergänzen müssen. Die einzelnen Gruppenmitglieder notieren ihre Sätze z. B. auf einer Overheadfolie und benennen jeweils einen Mitstreiter, der bei der anschließenden Spielphase die auf einem Papierblatt verdeckten Sätze nacheinander enthüllt und die genannten Lösungen notiert. Ein weiteres Gruppenmitglied kann zudem Punkte an die richtige Lösung verteilen. Dabei geht der Punkt immer an diejenige Gruppe, die die richtige Lösung zuerst verlauten lässt. Benennt keine Gruppe die richtige Lösung, so geht

der Punkt an die Gruppe, die die Aufgabe gestellt hat. Gruppensieger ist am Ende, wer die meisten Punkte gesammelt hat.

4.2.12 Adjektive und Nomen

Die rein abstrakte Deklination von Adjektiven und Nomen ohne bestimmten oder unbestimmten Artikel fällt Lernenden mit DaZ ebenfalls nicht leicht, da die Adjektive hier wieder anders dekliniert werden als beim bestimmten und unbestimmten Artikel. Die Lernenden mit DaZ müssen sich somit eine dritte Adjektivdeklination aneignen.



Die Deklination von Adjektiven mit Nomen erst einüben, wenn die Lernenden die Adjektivdeklination nach dem bestimmten und unbestimmten Artikel sicher beherrschen.

Um den Lernenden mit DaZ auch hier Kopfzerbrechen zu ersparen, sollte die Deklination von Adjektiven mit Nomen erst eingeübt werden, wenn die Lernenden die Adjektivdeklination nach dem bestimmten und unbestimmten Artikel sicher beherrschen.



Den Lernenden verdeutlichen, in welchem Kontext Wortgruppen aus Adjektiven und Nomen ohne Artikel vorkommen.

Dabei sollte den Lernenden zudem vermittelt werden, in welchem Kontext Wortgruppen aus Adjektiven und Nomen ohne Artikel vorkommen. Denn Adjektive mit Nomen und ohne Artikel treten oft in beschreibenden Texten auf, so zum Beispiel in Lexikonartikeln, Versuchsbeschreibungen, Koch- und Backrezepten, Bastelanleitungen etc. Im Genitiv, Dativ und Akkusativ kommen sie dabei in der Regel mit einer passenden Präposition vor. Außerdem stehen Adjektive mit Nomen und ohne Artikel nach endungslosen Zahlen sowie den endungslosen Formen von „manch“, „solch“, „viel“, „welch“, „wenig“ sowie den Wörtern „etwas“ und „mehr“ und nach „dessen“ und „deren“. Deshalb sollten die Deklinationsformen mit Ausnahme des Nominativs zunächst im Zusammenhang mit passenden Präpositionen, wie in der folgenden Übersichtstabelle dargestellt, eingeführt werden und danach in Verbindung mit den oben aufgeführten Wörtern in Einzelsätzen geübt werden.

Deklination von Adjektiven mit Nomen ohne Artikel

	Singular männlich	Singular weiblich
Nominativ (Wer oder was?)	dünner Stoff	heiße Schokolade
Genitiv (Wessen?)	statt dünnen Stoffs	statt heißer Schokolade
Dativ (Wem?)	aus dünnem Stoff	mit heißer Schokolade
Akkusativ (Wen oder was?)	für dünnen Stoff	für heiße Schokolade

Beispielübung 2

Er ist _____ (schwom – ge – men). (schwimmen)
Das Boot ist _____ (ken – ge – sun). (sinken)
Der Mann hat _____ (ge – gen – lo). (lügen)
Mehmet hat _____ (won – ge – nen). (gewinnen)

Beispielübung 3

Er hat die Blumen _____ (n e s s o g e g). (gießen)
Sie hat einen Brief _____ (n e b e i r h c s e g). (schreiben)
Ali hat die Lösung am schnellsten _____ (n e d n u f e g). (finden)
Sie hat ihre Mutter in der Stadt _____ (n e f f o r t e g). (treffen)

Die Zuordnung der Formen kann auch andersherum erfolgen, indem die Infinitive zu einer konjugierten Form zugeordnet oder gesucht werden. Solche Übungen sind besonders zur Förderung des Textverständnisses sinnvoll, da die Lernenden hier bei den unregelmäßigen Verbformen den umgekehrten Transfer leisten müssen. Dabei bietet sich besonders die Verwendung von Ganztexten an.



Ähnlich klingende Verbformen vermeiden.

Bei der Auswahl der einzusetzenden Formen ist es zunächst wichtig, das Vorkommen von ähnlich klingenden Verbformen zu vermeiden, wie beim Präsens „ist“ und „isst“ oder beim Präteritum „bat“ und „bot“ sowie Formen, deren Infinitiv die Lernenden verwirren könnte, so zum Beispiel beim Präteritum „las“ von „lesen“ und „ließ“ von „lassen“, damit es bei den Lernenden nicht zu Verwechslungen führt.



Die unregelmäßigen Präsensformen nach Fallgruppen geordnet trainieren.

Bei den unregelmäßigen Präsensformen bietet sich darüber hinaus auch ein nach drei Fallgruppen geordneter Erwerb der unregelmäßigen Verbformen an. Denn hier lassen sich die Formen im Gegensatz zu denen des Präteritums und des Partizips II, bei denen keinerlei Systematik auszumachen ist, grob in drei Gruppen einteilen:

Gruppe 1

So verändern mit Ausnahme des Verbs „haben“ in der zweiten und dritten Person des Singulars im Präsens alle unregelmäßigen Verben mit dem Vokal „a“ im Infinitiv ihren Vokal „a“ in den Umlaut „ä“, wie zum Beispiel bei „fallen“ in „du fällst“ und „er/sie/es fällt“. Hierzu gehören die Verben:

Aufgaben

Herr Pofessor Wenzel hat zu einem Thema seine Meinung gesagt. Welcher der Sprachbausteine stimmt Herrn Wenzel a) vollkommen zu, b) nur teilweise zu oder c) nicht zu? Ordne die Sprachbausteine aus dem Kasten in die richtige Zeile der Tabelle ein.

Sprachbausteine:

- Anders als Herr Wenzel vertrete ich die Auffassung ...
- Wie Herr Wenzel denke ich ...
- Ich kann Herrn Wenzel hierin nur teilweise zustimmen ...
- Wie Herr Wenzel vertrete ich die Auffassung ...
- Im Gegensatz zu Herrn Wenzel meine ich ...
- Ich kann Herrn Wenzels Argumentation nur zum Teil folgen ...
- Hierin kann ich mich Herrn Wenzel nur anschließen ...
- Ich halte Herrn Wenzels Forderung nur zum Teil für berechtigt ...
- Im Gegensatz zu Herrn Wenzel bin ich der Auffassung ...
- Ich kann Herrn Wenzels Ausführungen nur zum Teil zustimmen ...

a) Sprachbausteine, um der Meinung einer anderen Person zuzustimmen

Ich bin derselben Meinung wie Herr Wenzel ...

b) Sprachbausteine, um der Meinung einer anderen Person teilweise zuzustimmen

Ich kann Herrn Wenzels Aussage nur zum Teil nachvollziehen ...

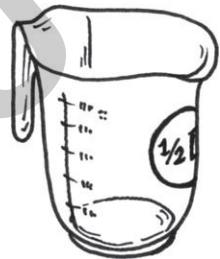
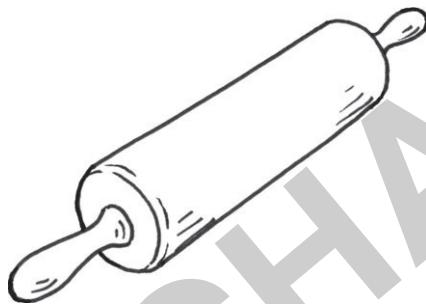
c) Sprachbausteine, um die Meinung einer anderen Person abzulehnen

Im Gegensatz zur Herrn Wenzel denke ich ...

Aufgaben

1. Welche Backutensilien sind hier abgebildet? Wähle die passenden Fachbegriffe aus dem Kasten aus und ordne sie den Abbildungen zu.
2. Bilde den Plural zu den Fachbegriffen und notiere diesen auf der unteren Zeile. Benutze auch das Wörterbuch.

die Ausstechform – die Zitruspresse – der Messbecher – das Handrührgerät –
die Küchenwaage – das Nudelholz



_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____



_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____