



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

Potenziale von Sprachförderkursen für
Seiteneinsteiger_innen: „Sprache im Fach oder Fach
in der Sprache?“

verfasst von / submitted by

Carina Maurer

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree
of

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 333 456

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium Unterrichtsfach Deutsch
Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. phil. Inci Dirim, MA

„Die Sprachkompetenz, die ausreicht, um Sätze zu bilden, kann völlig unzureichend sein, um Sätze zu bilden, *auf die gehört wird*, Sätze, die in allen Situationen, in denen gesprochen wird, als *rezipierbar* anerkannt werden können. Auch hier ist die soziale Akzeptabilität nicht auf die Grammatikalität beschränkt. Sprecher ohne legitime Sprachkompetenz sind in Wirklichkeit von sozialen Welten, in denen diese Kompetenz vorausgesetzt wird, ausgeschlossen oder zum Schweigen verurteilt.“ (Bourdieu 1990: 32)

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei meiner Diplomarbeitsbetreuerin Univ. Prof. Mag. Dr. İnci Dirim, MA bedanken. Die von ihr getätigte professionelle Betreuung ermöglichte es mir, diese Diplomarbeit zu verfassen. Mittels konstruktiver Rückmeldungen unterstützte sie mich während meines Forschungsprozesses.

Ich danke auch meinem Vater Prof. Mag. Dr. Ernst Breitegger, meiner verstorbenen Mutter Dipl.-Päd. Gabriele Maurer und meiner Schwester Melanie Maurer, BA, die hinter mir und meinen Entscheidungen standen. Für ihr Verständnis und die Liebe, die sie mir stets entgegen brachten, ein herzliches Danke. Ihnen sei diese Arbeit gewidmet.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	8
Problemaufriss und Zielstellungen	10
Praktische Rahmenbedingungen	16
I. Theoretische Fundierung	19
1. Differenzierung der Spracherwerbstypen	19
2. Sprache als Lerngegenstand	22
2.1 Bildungssprache – die Sprache der Schule	23
2.2 Sprachliche Analyse der Fächer	26
3. Erwerb des Deutschen als Zweitsprache	31
3.1 Theorien der Zweitsprachaneignung.....	32
3.2 Empirische Auffassungen des DaZ-Erwerbs.....	36
3.2.1 Pragmatische und diskursive Fähigkeiten	38
3.2.2 Entwicklung des Lexikons und semantischer Fähigkeiten.....	40
3.2.3 Morphologische und syntaktische Fähigkeiten.....	43
3.2.4 Phonische Qualifikation	52
3.2.5 Literale Fähigkeiten	53
4. DaZ-Förderung	57
4.1 Didaktische Konzepte.....	58
4.2 Kompetenzen von DaZ-Förderlehrkräften	60
4.3 Sprachstandserhebungen – USB-DaZ.....	63
5. Zwischenresümee und Forschungsstand	67
II. Praktischer Teil	69
6. Forschungsmethodik	69
7. Datenaufnahme	71
7.1 Ergebnisse der Sprachstandserhebungen	72
7.2 Erfasste Stolpersteine der deutschen Sprache.....	74
7.2.1 Einordnung in die Zweitspracherwerbsforschung.....	76
7.3 Unterrichtsentwürfe	82
8. Abschließende Beurteilung	102
III. Resümee	105
IV. Literaturverzeichnis	107
V. Abbildungsverzeichnis	124
VI. Tabellenverzeichnis	124
VII. Zusammenfassung	125

Vorwort

Binnen des zweiten Studienabschnittes hatte ich zwei Masterseminare bei Frau Prof. Dirim absolviert und diverse Wahlfächer dem Fachbereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache gewidmet. Durch das Eindringen in den wissenschaftlichen Fachdiskurs und der Beschäftigung mit differenten Fragestellungen der Migrationspädagogik, war meine Entscheidung eindeutig, eine Thematik dieses Gebietes bearbeiten zu wollen.

Im Rahmen einer Seminararbeit hatte ich bereits die Überlegung angestrebt, wie ein Unterricht gestaltet werden kann, der sowohl sprachliche als auch fachliche Aspekte („sprachsensibler Fachunterricht“) behandelt. Diesbezüglich erstellte ich anhand des Scaffolding-Konzeptes eine Planung für den Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht. Zudem erprobte ich diese Unterrichtsstunde innerhalb des fachbezogenen Praktikums aus Geographie- und Wirtschaftskunde. Meine Planung bewährte sich, denn die Verzahnung von Sprach- und Fachunterricht dürfte, laut meines Betreuungslehrers, einen positiv Effekt auf die nachfolgenden Unterrichtsstunden, die er hielt, gehabt haben. Das von mir geplante Ziel hatte ich hiermit erreicht.

Desweiteren kam ich durch Zufall mit einer Mutter ins Gespräch, deren Sohn eine NMS besucht und schulinterne additive Deutschkurse in Anspruch nimmt. Sie schilderte mir, ihr Sohn hätte unter anderem kaum eine Motivation, diese Stunden zu besuchen, da diese mit dem Regelunterricht nicht abgestimmt seien. Dies veranlasste mich dazu, allgemeine Rahmenbedingungen zu recherchieren und darüber nachzudenken, welche Vorgehensweise es ermöglichen kann, in der additiven Deutschförderung einen Bezug zu den diversen Fächern herzustellen. Demnach sollten meine Fragestellungen nicht die Sprache im Fach, so wie es in der obigen Abhandlung getätigt wurde, verdeutlichen, sondern die Überlegungen, wie die sprachlichen Aspekte der Förderkurse für Seiteneinsteiger_innen mit jenen des Fachunterrichts verknüpft werden können, im Vordergrund stehen. Ich besuchte Univ. Prof. Mag. Dr. İnci Dirim, MA in einer ihrer Sprechstunden und wir diskutierten diese Thematiken ausführlich.

Überdies unterliegt das Bestreben meiner Diplomarbeit nicht der Absicht, ein ganzheitliches DaZ-didaktisches Konzept zu generieren. Ich würde es eher als einen Versuch bezeichnen, welcher im Rahmen von DaZ-Förderkursen für Seiteneinsteiger_innen, einen sprachlichen als auch fachlichen Mehrwert zu instruieren

vermag. Für mich als angehende Deutschlehrerin war es essentiell, anhand der von mir geplanten Fördereinheiten, den sprachlichen Bedürfnissen der Schüler_innen gerecht zu werden. Diesbezüglich erschien mir die Erhebung der individuellen Sprachstände anhand des Instrumentariums USB-DaZ als geeignet. Zudem war es ein Anliegen meinerseits zusätzlich, die Potenziale, die die additive Deutschförderung auszeichnet, hervorzuheben, um verschiedene Chancen aufzuzeigen, die den Lernenden mit anderen Herkunftssprachen als dem Deutschen zu Nutzen kommen sollten.

Carina Maurer,

Wien, Juni 2017

Problemaufriss und Zielstellungen

Mecheril und Quehl (2006: 2) bearbeiten die *„Macht der Sprache“*, wenn mit der Fähigkeit, eine Sprache sprechen zu können, folgendes implementiert wird: *„über bedeutsame Mittel, auf soziale, technisch-praktische oder abstrakte Gegenstände bezogene Lernprozesse individuell und kommunikativ zu gestalten und zu reorganisieren.“* Hiermit stützen sie sich auf den von ihnen erläuterten Umstand, dass die allgemeingültigen Elemente der Sprache, die Voraussetzung für zahlreiche Lernprozesse emporbringen würden. (vgl. Mecheril & Quehl 2006: 2)

In dieses Zusammenhang zitierten Mecheril und Quehl Bourdieu, denn werde diese Gültigkeit aus differenten Gesichtspunkten betrachtet, indem gesellschaftliche Begebenheiten, bzw. Vernetzungen, als Untersuchungsvariablen hinzugefügt werden, dann kristallisiere sich eine spezifische dominante Sprache heraus. (vgl. ebd. 2006: 2) *„Diese für offizielle Räume (Bildungswesen, öffentliche Verwaltungen, politische Institutionen usw.) obligatorische Staatssprache wird zur theoretischen Norm, an der objektiv alle Sprachpraxen gemessen werden.“* (Bourdieu 1990: 21)

Demzufolge tritt die Tradition des ‚monolingualen Habitus‘ (Gogolin 1994) im österreichischen Schulsystem in den Fokus, welcher unterbindet, dass laut Dirim (2015: 28) *„ein völlig funktionaler Sprachgebrauch, der aus Mitteln verschiedener Sprachen und deren alternierendem Einsatz besteht“* durchzudringen vermag. Auch Gogolin (1994: 9) fasst somit *„die Schule als Institution einer spezifischen nationalstaatlichen Prägung auf.“*

Das Vorhandensein differenter Sprachen werde folglich als ungelegen empfunden und deren Potenziale würden bezüglich der Unterrichtsriten eher subalterne Positionen einnehmen. (vgl. ebd.: 28)

Ergänzend möchte ich eine Auslegung Ehlichs (2007: 56f) anführen: *„Während die erstaunliche Fähigkeit des Kindes, in kurzer Zeit seine Sprache zu erlernen, zu immer neuem Staunen Anlass gegeben hat, ist die Sprachvielfalt früh als etwas Anstößiges angesehen worden, als etwas, das nicht einfach Erstaunen, sondern Verwirrung hervorruft.“*

Einschlägig ergebe sich, dass eine Unkenntnis der tradierten Sprache, eine Einschränkung von Lern- und Handlungsräumen, bzw. von Bildungsprozessen hervorruft und in weiterer

Folge eine Minimierung der Teilhabemöglichkeiten provoziere. (vgl. Mecheril & Quehl 2006: 2) Auch Steinmüller (2007: 325) implementiert folgendes: „*Die deutsche Sprache ist das Kommunikationsmedium der Umwelt und bereits im Moment des Erwerbs das Medium für den Kontakt mit dieser Umwelt.*“

Additiv könnten neben den sprachlichen Barrieren gleichermaßen kulturelle und institutionelle Barrieren jene Sphären darstellen, welche als Hindernisse bezüglich des Zugangs zur Bildung auftreten. (vgl. Tajmel 2009: 142)

Desgleichen erscheint binnen dieser Ausführungen die Hinwendung zu den zentralen Forschungsfragen der Migrationspädagogik als substantiell. Diese würde unter anderem binnen tradierter Praxen, bzw. Strukturen, Differenzverhältnisse und Zugehörigkeitsordnungen herausarbeiten. (vgl. Mecheril 2015: 45) Denn auch die Arbeit von Lehrkräften bestehe darin, die sprachlichen Repertoires der Schüler_innen aufzufassen. Im Zuge dessen käme es zu einer spezifischen, in gewisser Weise meist unvermeidlichen, Adressierungszuweisung. (vgl. Niedrig 2015: 78)

Von diesen manifestierten Konstellationen ausgehend, die eine Sprache nach diesen Auslegungen involvieren kann, tritt indes die Tatsache in den Vordergrund, dass der Sprachstand, bzw. der Förderbedarf von Schüler_innen äußerst heterogen sein könne. Eine Gruppe von Lernenden könne von Schüler_innen ohne Deutschkenntnissen, über Schüler_innen mit Schwierigkeiten in der Zweitsprache Deutsch, bis zu Schüler_innen, die gute sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten aufweisen, reichen. (vgl. Rösch 2005: 7)

In dieser Arbeit habe ich das Hauptaugenmerk auf die Seiteneinsteiger_innen, die einen außerordentlichen Status aufweisen und auf den Zweitspracherwerb des Deutschen gelegt. Damit den Lernenden eine gelungene Eingliederung in das monolinguale Bildungssystem gewährt werden kann, erscheine das Angebot von additiven Deutschförderkursen als hilfreich. (vgl. Dirim 2015: 39) Obwohl Dirim (2015: 39) ausführt, „*dass die in den Fachunterricht integrierte Sprachförderung bessere Erfolge mit sich bringt, als die additive.*“ Nichtsdestoweniger kann in den parallelen Deutschförderkursen, „*den Lernenden eine individuellere Förderung zugeteilt*“ werden. (Lascho 2013: 14)

Weitergehend kann anhand der nachfolgenden Tabelle die thematische-systematische Zugehörigkeit der Fächer aufgeschlüsselt werden. Diese könnten üblicherweise, entweder den sprachlichen Fächern, den sogenannten MINT-Fächern, den Gesellschafts- und Sozialwissenschaften oder den künstlerisch-musischen/ästhetischen Fächern zugeordnet werden. (vgl. Michalak 2004: 5)

Sprachliche Fächer	MINT-Fächer	Gesellschafts- und Sozialwissenschaften	Künstlerisch-musische/ästhetische Fächer
Deutsch alle Fremdsprachen Latein/ Altgriechisch	Mathematik Informatik Naturwissenschaften: Biologie, Chemie, Physik Technik	Geographie Geschichte Philosophie Religion/ Ethik Sozialwissenschaft Politik Wirtschaftskunde	Musik Kunst Textilgestaltung Sport
Sprache als Lernmedium und Lerngegenstand	Sprache als Lernmedium		

Abb. 1: Unterteilung der einzelnen Schulfächer (Michalak 2004: Sprache als Lernmedium im Fachunterricht, 4)

Wird in diesem Kontext die Bedeutung der Sprache in den diversen Fächern analysiert, so kann man eruieren, dass diese als Lernmedium eine zentrale Position einnehme. Als ausgewiesener Lerngegenstand gelte sie dagegen im Sprachunterricht. (vgl. ebd.: 5) Daraus ergibt sich ferner, dass „*die Sprache der Schule und des Fachunterrichts vielfach komplex und mit hohen Anforderungen verbunden*“ ist. (Schmölzer-Eibinger et.al. 2013: 15)

Folglich wurden in dieser Arbeit ebenfalls die differenten Sprachregister, welche in den schulischen Institutionen ihre Anwendung finden, und deren Besonderheiten analysiert. Der Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht dient hierbei als exemplarisches Beispiel, da ich als Studierende dieses Faches durchaus behaupten kann, den spezifischen fachspezifischen Diskursen vertraut zu sein. Hierauf Bezug nehmend wurden, wie bereits geschildert, die Besonderheiten der Sprache in Fach herausgearbeitet, welche zusätzlich eine zentrale Rolle im praktischen Teil dieser Arbeit einnehmen.

Gleichwohl komme es meist bei den Fachlehrkräften zu einer Belastung, wenn diese ihren Unterricht dementsprechend gestalten müssen, um Lernende einzubinden, die noch nicht über die ausreichende deutsche Sprachkompetenz verfügen, um den Unterricht folgen zu können. (vgl. Leisen 2013: 26)

Erfolge im Hinblick auf diese Gegebenheiten fernerhin keine zielgerichtete DaZ-Förderung, die eine Vernetzung mit den diversen Fächern realisiere, könne dies eine Verringerung der Lernmotivation bei den Schüler_innen, die eine additive Deutschförderung in Anspruch nehmen, mit sich bringen. Damit sei eine Problematik in den Raum gestellt, die dadurch abgehalten werde, indem die Willkür der DaZ-Förderlehrenden darüber entscheide, was in diesen Unterrichtsstunden instruiert werde. (vgl. Lascho 2013: 14) Gleicherweise appelliert Dirim (2015: 39), dass „*die additive Förderung mit Blick auf die Unterrichtsfächer zu gestalten*“ ist.

Fest steht zudem, dass „*Sprachförderung die Aufgabe aller Fächer ist [...] und man Fach von Sprache nicht voneinander trennen kann.*“ (Leisen 2011: 133) Diesbezüglich ist es erwähnenswert, dass zwar laut Leisen (2013: 29) das Konzept des „*sprachsensiblen Fachunterrichts*“ davon ausgeht, „*die sprachliche Handlungsfähigkeit der Lerner im jeweiligen Fach zu fördern*“, zugleich sei es desweiteren das Hauptaugenmerk dieses Konzeptes, eine Förderung und Verzahnung des Sprach- und Fachlernens zu ermöglichen. (vgl. Leisen 2013: 29) Indes ist an dieser Stelle hinzuzufügen, dass in dieser Erläuterung der Begriff Sprachförderung mit als Synonym für die sprachliche Bildung verwendet wird. Das Hauptaugenmerk in dieser Arbeit wird hingegen, wie bereits erwähnt, auf die Sprachförderung, welche nach Jeuk (2015: 133f) „*als zusätzliches Angebot*“ definiert wird und versucht „*Benachteiligungen zu kompensieren*“, gelegt.

Das Konzept des sprachsensiblen Unterrichts hat letztendlich laut Leisen (2011: 133) „*sich unterrichtspraktisch vielfach bewährt.*“ Überdies ist hinzuzufügen, dass dieses weitergehend als Prinzip, welches in den Regelunterricht einfließe, aufzufassen sei. (vgl. Oleschko et.al. 2016: 9f) Sowohl das Scaffolding, als auch das Cognitive Apprenticeship Konzept könnten in diesem Bezugspunkt als zwei Ansätze zu nennen sein, die im Fachunterricht zum Einsatz kommen könnten. (vgl. Leisen 2013: 41)

Nichtsdestoweniger unterliegt der vorliegenden Arbeit die Absicht, einen ergänzenden Weg zu gehen, denn laut Rösch (2010: 221) kann „*die integrierte Förderung von DaZ im Fachunterricht [...] nur punktuell auf Sprache fokussiert werden.*“ Insofern soll zwar bis

zu einem gewissen Grad auch die Sprache im Fachunterricht abgehandelt werden, aber nichtsdestoweniger basiert mein Forschungsvorhaben auf einer theoretisch-analytischen und in einem weiteren Schritt auf einer praktischen Ebene auf der folgenden Fragestellung:

„Inwieweit können in der additiven Sprachförderung die Fächer aufgreifen werden?“ - oder präziser ausgedrückt: *„Wie kann in den additiven Sprachförderkursen für Seiteneinsteiger_innen auf den Regelunterricht Bezug genommen werden?“*

Daneben komme es zusätzlich häufig vor, dass die Schüler_innen mit anderen Herkunftssprachen als dem Deutschen auf eine Vielzahl von Stolpersteinen stoßen würden (vgl. Lascho 2013: 11). Ebenso sei die Tatsache nicht auszuschließen, dass diese Problematiken auch bei Deutsch als Erstsprachelernenden auftreten könnten - die Beweggründe seien bei DaZ-Lernenden meist allerdings andere. (vgl. Rösch 2005: 7) Hinzukommend würde es lediglich eine beschränkte Anzahl spezifischer Lehrmaterialien für DaZ-Lernende der Sekundarstufe 1 geben, wenn diese mit jenen verglichen werden, die für den Kindergarten oder für die Volksschule vorliegen. (vgl. Lascho 2013: 6) Dies stellte unter anderem einer der Gründe für meine Entscheidung dar, den praktischen Teil meines Forschungsprozesses in einer Mittelschule erproben zu wollen.

Hierzu habe ich in einer Unterrichtseinheit aus Geographie- und Wirtschaftskunde mithilfe des *„Beobachtungsbogens für die gezielte DaZ-Förderung im Hinblick auf die Stolpersteine der deutschen Sprache“* von Heidi Rösch (2013: KV 32) eine systematische Hospitation durchgeführt. Eines meiner Ziele war es, die sprachlichen Schwierigkeiten, die sich binnen dieser Unterrichtsstunde ergaben, von vier Seiteneinsteiger_innen, die eine 1. Klasse einer Mittelschule besuchen, anhand des Beobachtungsbogens festzuhalten und in einem weiteren Schritt, diese sprachlichen Phänomene einzuordnen. Diese Ergebnisse ich der Spracherwerbsreihenfolge zugeordnet, um die Fördermaßnahmen entsprechend gestalten zu können. Folglich wurden dem Kapitel 3.2. einige relevante Zweitspracherwerbsstudien gewidmet, die im praktischen Teil mit meinen Ergebnissen verglichen wurden.

Ergänzend habe ich den globalen Sprachstand dieser vier Schüler_innen unter dem Einsatz des Instrumentariums USB-DaZ erhoben. Auf die Ziele, die diesem unterliegen, wurde in Kapitel 7.1. eingegangen.

Folglich sind meiner praktischen Forschungstätigkeit, welche im zweiten Teil dieser Arbeit abgehandelt wurde, unterschiedliche Fördermaßnahmen, die den Fachunterricht, in diesem Fall den Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht, aufgreifen, zu entnehmen. Essentiell ist diesbezüglich, dass es sich hierbei ausschließlich um mögliche Vorschläge handelt. Die Lernenden sollten demgemäß die ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ (Vygotskij 1934/2002) zu erreichen vermögen.

Dementsprechend verfolgte ich das Ziel, fruchtbare Potenziale der additiven Deutschförderung zu eruieren. Die Konzeption diverser Unterrichtsmaterialien, welche den individuellen Sprachständen der Schüler_innen entsprechen und die erfassten Stolpersteine, welche dem Zweitspracherwerb des Deutschen zugeordnet wurden, unterliegen dem Bestreben, eine Veranschaulichung, wie eine mögliche Verzahnung mit dem Fachunterricht in der additiven DaZ-Förderung aussehen könnte, aufzuzeigen. Den Seiteneinsteiger_innen sollte im Rahmen dieser Unterrichtssequenzen, sowohl eine sprachliche als auch eine fachliche Förderung ermöglicht werden. Schlussendlich habe ich anhand der von mir erstellten Materialien im Rahmen einer abschließenden Beurteilung analysiert, welche Sequenzen davon auch im Regelunterricht durchgeführt werden könnten.

Im ersten Kapitel werden folgend die praktischen Rahmenbedingungen erläutert, die im Hinblick des Seiteneinstiegs für außerordentliche Schüler_innen in der Sekundarstufe 1 vorliegen. Damit soll ferner der Frage nachgegangen werden, inwiefern die DaZ-Förderung im schulischen Kontext realisiert werden kann.

Praktische Rahmenbedingungen

Eingehend ist anzuführen, dass der Terminus ‚Seiteneinsteiger_in‘ auf solche Schüler_innen verweise, die ihre Schullaufbahn in einem anderen Schulsystem starteten und nachträglich in das österreichische wechselten (vgl. Khakpour 2015: 223). Zudem würden diese Lernenden meist über entsprechende Schriftsprach- und Fachkenntnisse in ihrer Erstsprache verfügen (vgl. Griebhaber 2010: 38).

In weiterer Folge würden die Schulleitung und die Personen, die an der Schuleinschreibung involviert sind, über die Kompetenz verfügen, diesen Schüler_innen einen außerordentlichen Status zu vergeben. (vgl. BMB 2016: 9) Denn nicht bei allen Schüler_innen reiche der Sprachstand bei Schuleintritt aus, um erfolgreich am Regelunterricht teil nehmen zu können. Daraus kann abgeleitet werden, dass ferner der DaZ-Erwerb im schulischen Kontext einer fortlaufenden Förderung unterliegen müsse (vgl. Jeuk 2015: 21).

Laut § 4 Abs. 2 und 3 des Schulunterrichtsgesetzes sind *„Schulpflichtige SchülerInnen, die auf Grund mangelnder Deutschkenntnisse dem Unterricht nicht ohne Weiteres folgen können, [...] für die Dauer von maximal zwölf Monaten als außer-ordentliche SchülerInnen aufzunehmen.“* (BMB 2016: 9)

Im Rahmen des FÖRMIG-Projektes sei überdies die Tatsache belegt worden, dass die spezifischen Sprachförderbedarfe der Schüler_innen generell als allgemeine Herausforderung angesehen werden könne. (vgl. Gogolin et.al. 2011: 59) Demnach gibt es laut Gogolin et.al. (2011: 59) auch zahlreiche Schüler_innen *„aus einsprachig deutschen Familien [...], deren sprachliche Schwächen sich nicht grundsätzlich von denen der zwei oder mehrsprachigen unterscheiden.“*

Bei der Vergabe des außerordentlichen Status sollte obgleich bedacht werden, dass diese meist willkürlich erfolge und keinem einheitlichen sprachstandsdiagnostischen Verfahren unterliege. (vgl. Khakpour: 229)

Ähnliches zeige sich auch bei den Bedingungen, die den Übertritt in den ordentlichen Status regeln würden – auch diese seien schulintern verschieden und die diversen Entscheidungen wären für Außenstehende kaum nachvollziehbar. In diesem Bereich wären daher noch zahlreiche Studien durchzuführen, die das Potenzial hätten, jegliche

Leerstellen in diesem Rahmen aufzufassen. (vgl. ebd. 2015: 228) Denn es sei zu beachten, dass die Sprache ein wesentliches Element darstellen würde, welches über die weitere schulische Laufbahn von Schüler_innen entscheide. Die Problematik, dass der Bezugsrahmen meist einer hochsprachigen Norm unterliege, welcher durch unterschiedliche Auffassungen ausgezeichnet werde, sollte ebenso hervorgehoben werden. (vgl. Gogolin 1988: 78)

Ohne sprachliches Talent erscheine es hinzukommend fast unmöglich, innerhalb dieser Zeitspanne, welche für den außerordentlichen Status vorgesehen ist, die Unterrichtssprache auf muttersprachlichem Niveau zu erlernen. Dadurch würden sowohl die Lernenden als auch die Lehrenden, in prekäre Situationen gebracht werden. (vgl. Wojnesitz 2010: 211) Nichtsdestoweniger bestehe die Option, des Angebotes von Sprachförderkursen, die schulintern zur Verfügung gestellt werden können und das Ziel haben, die Sprachkompetenz der Lernenden zu instruieren. (vgl. Khakpour 2015: 226)

Ab dem Schuljahr 2016/17 werde ferner in der Gesetzesnovelle zwischen ‚Sprachstartgruppen‘ und ‚Sprachförderkursen‘ unterschieden (vgl. BMB 2016: 11): *„Konnten bisher Sprachförderkurse in Kursform oder integrativ abgehalten werden, wird die Kursform nunmehr als „Sprachstartgruppe“ und die integrative Form als „Sprachförderkurs“ bezeichnet, was jedoch für die Planung der Schulen wenig Relevanz hat.“* (BMBa. 2016: 11)

Daneben sei es vorgesehen, dass die Sprachstartgruppen im Ausmaß von elf Wochenstunden anstelle des Regelunterrichts durchgeführt werden. Sie könnten in geblockter Form sowie klassen-, schulstufen-, schul- oder schulartübergreifend geführt werden. In den Sprachförderkursen erfolge der Unterricht ebenfalls im Ausmaß von elf Wochenstunden, wie bereits erwähnt, integrativ. (vgl. ebd. 11) Wird der DaZ-Kurs zudem von Lernenden verschiedener Jahrgänge und Klassen besucht, *„gestaltet sich der Bezug zum Regelunterricht und damit eine passgenaue DaZ-Förderung schwierig.“* (Lascho 2013: 14)

Werden zusätzlich die gesetzlichen Grundlagen der schulischen Maßnahmen für die Lernenden in der Sekundarstufe 1 analysiert, so lässt sich eruieren, dass im Lehrplan ‚Besondere didaktische Grundsätze - wenn Deutsch die Zweitsprache ist‘ ausgewiesen und generell das Unterrichtsprinzip ‚Interkulturelles Lernen‘ Teil der allgemeinen

didaktischen Grundsätzen seien. Überdies würden Fachlehrpläne für den Muttersprachlichen Unterricht vorliegen. (vgl. BMBa 2016: 5f)

Zusätzlich möchte ich anführen, dass in den folgenden Abhandlungen die Begrifflichkeiten ‚Sprachstartgruppe‘ und ‚Sprachförderkurs‘ nicht als wissenschaftliche übernommen wurden, um Irrtümer nicht zu untermauern.

I. Theoretische Fundierung

1. Differenzierung der Spracherwerbstypen

Da der Zweitspracherwerb des Deutschen einen signifikanten Stellenwert, sowohl im theoretischen als auch im praktischen Teil dieser Arbeit einnimmt, werden eingehend in diesem Kapitel die diversen Typen des Spracherwerbs aufgeschlüsselt. Damit soll die Basis dafür gelegt werden, weitergehend auf eine eindeutige Terminologie zurückgreifen zu können.

„Sprache und Spracherwerb, handle es sich um die Erstsprache, Zweitsprache oder weitere Sprachen, kann von verschiedenen, aber mit einander verbundenen Perspektiven aus betrachtet werden.“ (Oksaar 2003: 11)

Werden einschlägig die Schnittmenge der eingekreisten drei Sphären analysiert, welche in der folgenden Abbildung dargestellt sind, so wird ersichtlich, dass sich beim jeweiligen Spracherwerb simultane Anforderungen ergeben könnten. Das Sprachverständnis, die Aussprache mit den wichtigen Bereichen Prosodie (Sprechmelodie, Rhythmus und Akzent), die Intonation und die Grammatik würden demgegenüber in den Vordergrund treten. (vgl. Günther & Günther 2007: 15)

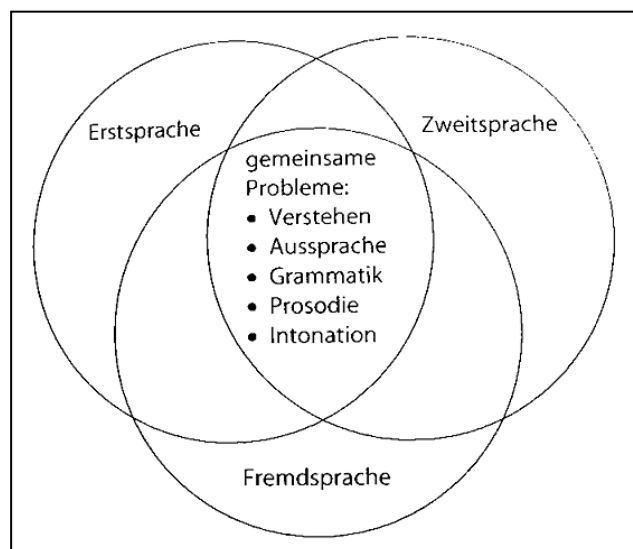


Abbildung 2: Schnittmenge (Günther & Günther 2007: Einführung, 15)

Werden demgegenüber die einzelnen Spracherwerbstypen im Rahmen der Spracherwerbsforschung in den Fokus genommen, so kann festgestellt werden, dass grundsätzlich die nach der Erstsprache erworbenen Sprachen als Zweitsprache bezeichnet werde. (vgl. Lütke 2011: 25) Auch gelte der Erstspracherwerb nach dem dritten Lebensjahr als abgeschlossen, dieser könne jedoch in weiterer Folge, das Erlernen weiterer Sprachen beeinflussen. (vgl. Bickes & Pauli 2009: 81) Häufig werde statt dem Terminus Erstsprache, der der Muttersprache verwendet. (vgl. Oksaar 2003: 13) Allerdings hat dieser laut Oksaar (2003: 13) „*nicht dieselben, vielfach gefühlsmäßigen Konnotationen, [sic!] die durch die morphosemantische Motiviertheit des Kompositums durch das Wort ‚Mutter‘ entstehen können.*“

Bickes und Pauli (2009: 81) verdeutlichen in diesem Zusammenhang: „*Während der Erstspracherwerb unter normalen Umständen bei allen Menschen ähnlich verläuft, ist der Erwerb jeder weiteren Sprache optional und abhängig von den Umständen, unter denen er stattfindet. Dabei beeinflussen die Hintergrundbedingungen maßgeblich das spätere Ergebnis sowie das Verhältnis zwischen den Sprachen.*“ Der Erwerb des Deutschen als Zweitsprache wird hierzu explizit in Kapitel 5 untersucht.

Werden desweiteren die beiden Begrifflichkeiten Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Deutsch als Fremdsprache (DaF) in Verbindung gebracht, so sei die erfolgte Spracherwerbssituation für die Unterscheidung ausschlaggebend. DaF werde überwiegend gesteuert im Ausland gelernt, aber auch ausländische Studienbewerber_innen, die nach Österreich oder Deutschland kommen, würden dieser Kategorie zugeordnet werden. (vgl. Baur 2001: 619) Zum Beispiel würde ein Indonesier, der in Indonesien Deutsch lernt, diese Sprache nur im Unterricht anwenden, da dieser in der Regel keine Gelegenheit zu alltäglicher Kommunikation hat. (vgl. Bast 2003: 10) Fernerhin würde ein solches Sprachenlernen, wie bei DaZ, eine Form der Aneignung nach der Erstsprache darstellen. (vgl. Döll 2012: 21)

Demnach könnte angenommen werden, dass der Begriff Deutsch als Zweitsprache auf jene Sprache verweise, die man sich als zweites angeeignet hätte. Nichtsdestoweniger sei die zeitliche Reihenfolge nur für manche Fälle zutreffen. (vgl. Kniffka & Gesa 2007: 15) Genaugenommen handle es sich bei DaZ um einen Erwerb, der zwar sowohl gesteuert als auch ungesteuert erfolgen könne, der/die Lernende hätte die Gelegenheit, die Sprache außerhalb des Unterrichts anzuwenden. (vgl. Bast 2003: 10) Ein Wallone, der in Brügge

Flämisch lerne, würde beispielsweise eine Zweitsprache erlernen, weil er sich dort in einer flämischsprachigen Umgebung befinde und diese Sprache zur alltäglichen Kommunikation nutzen könne. (vgl. ebd.: 10) An diesem Punkt sollte hinzugefügt werden, dass Mundarten, bzw. regionale oder bevorzugte Alltagssprachen, überdies auch Zweitsprachen darstellen würden. (vgl. Günther & Günther 2007: 58)

„At first sight, the meaning of the term `second language acquisition` seems transparent but, in fact, it requires careful explanation.“ (Ellis 1997: 3) Demgemäß sei eine spezifische terminologische Abgrenzung, die die genannten Kriterien einhalte, meist nicht möglich. (vgl. Ahrenholz 2010: 7) Dies manifestiere sich erstens daraus, es sei umstritten, es gäbe einen völlig ungesteuerten Spracherwerb. Denn, würden die Auslegungen des Erstspracherwerbes betrachtet werden, so kristallisiere sich heraus, dass auch dieser nicht ganzheitlich steuerungsfrei verlaufen würde. Als zweiter Grund wäre zu erwähnen, es sei diskutabel, ob man von einer Steuerung beim Fremdsprachenlernen ausgehen könne. (vgl. Bickens & Pauli 2009: 93)

Überdies machen Kniffka & Gesa (2007: 16) auf folgendes aufmerksam:

„Die Population derer, die Deutsch als Zweitsprache sprechen oder lernen, ist sehr heterogen. Sie reicht von der russischen Immigrantin, die einen Integrationskurs für Zuwanderer besucht, bis zum Studenten mit Migrationshintergrund, der seine schriftsprachlichen Kompetenzen in einem Schreibkurs an der Universität verbessern möchte.“ Hinzu käme, dass die Bedingungen für DaZ, welche den Erwerbskontext anbelangen, für die Lernenden andere seien. (vgl. Kniffka & Gessa 2007: 100) Denn laut Kniffka & Gessa (2007: 100) *„sind in einem solchen Erwerbskontext ganz anders gefordert als in einem fremdsprachlichen. Sie müssen ihren beruflichen oder schulischen Alltag zumeist schon in der Ziel-sprache bewältigen, wenn die Sprachkenntnisse noch nicht dazu ausreichen.“*

Die Verwendung des Deutschen als Zweitsprache würde auch für die Lernenden in multiplen Situationen ausschlaggebend sein. Schulische Sozialisationsprozesse und in weiterer Folge ebenso der Wissenserwerb wären von dessen Aneignungsqualität abhängig. Für die Identitätsbildung und für die Entfaltung der Persönlichkeit würde die Beherrschung der Zweitsprache gleichwohl eine außerordentliche Rolle einnehmen. (vgl. Steinmüller 2007: 325) Diesbezüglich käme Steinmüller (2007: 328) zu folgender

Einsicht: „Die Zweitsprache Deutsch hat vielmehr für die betroffenen Kinder eine Bedeutung, die sie fast auf eine Stufe mit der Erstsprache stellt.“

Meist wäre zusätzlich eine negative Konnotation außerhalb wissenschaftlicher Abhandlungen bezüglich des Terminus Deutsch als Zweitsprache zu beobachten. Damit sei eine gewisse Vereinnahmung darüber, DaZ-Lernende hätten eine unzureichende Sprachkompetenz vorzuweisen, manifestiert – dies sei jedoch ein Fehlschluss. (vgl. Ahrenholz 2014: 14)

Da die von mir selektierten Seiteneinsteiger_innen einer Mittelschule, die im Kontext meiner Forschungstätigkeit relevant sind, nach den obigen Erläuterungen, weder die sprachlichen Prämissen für Deutsch als Erst-, oder Fremdsprache aufweisen, wird ausschließlich in weiterer Folge auf den Zweitspracherwerb eingegangen.

2. Sprache als Lerngegenstand

Es sei unumstritten, dass das schulische Lernen eng mit dem sprachlichen Lernen verknüpft wäre. Die Unterrichtsinhalte würden verbalisiert und die dafür benötigten sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgehend von der Lehrperson vermittelt werden. (vgl. Gellert 2011: 97)

Schüler_innen, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, seien unter anderem mit den Herausforderungen konfrontiert, sich sowohl das benötigte Fachwissen anzueignen als auch fachsprachliche Kompetenzen zu entwickeln. (vgl. Kniffka & Siebert-Ott 2007: 17)

An dieser Stelle möchte ich nichtsdestoweniger auf künftiges verweisen: „L2 learners bring an enormous amount of knowledge to the task of learning an L2. [...] They also possess general knowledge about the world which they can draw on to help them understand L2 input.“ (Ellis 1997: 5)

Damit ich weitergehend im Rahmen dieser Arbeit der Frage nachgehen kann, wie in der additiven Deutschförderung für Seiteneinsteiger_innen auf den Regelunterricht Bezug genommen werden kann, soll in einem ersten Schritt aufgeschlüsselt werden, mit welchen Sprachregistern die Schüler_innen im Unterricht konfrontiert werden. Denn laut Leisen (2013: 46) umfasse die Sprache „mehr als nur „gesprochene“ Sprache. Sprache kann in

mündlicher oder schriftlicher Form, als Alltagssprache, Unterrichtssprache oder Fachsprache in Erscheinung treten.“

Die Besonderheiten der unterschiedlichen sprachlichen Register stehen daher in diesem Kapitel im Fokus, um darauf aufbauend weitere Schlüsse ziehen zu können.

2.1 Bildungssprache – die Sprache der Schule

Um die Termini der Bildungssprache und in einem weiteren Schritt der der Fachsprache abhandeln zu können, möchte ich zunächst auf den der Allgemeinsprache verweisen. *„Die sprachlichen Ausdrucksmittel, [...] die zur Bewältigung alltäglicher Kommunikation notwendig sind“* (Ahrenholz 2010b: 15) werden dieser zugerechnet.

In Anbetracht des Schriftspracherwerbes, würde eine Form des fachbezogenen dekontextualisierten Sprechens, die Bildungssprache, erlernt werden. (vgl. Dehn 2011: 146)

Weitergehend ist laut Besse und Benholz (2013: 38) *„die Sprache der Schule eine besondere, elaborierte Sprache, für die sich verschiedene Begriffe etabliert haben (z.B. Bildungssprache, schulische Fachsprache, Schulsprache oder konzeptionelle Schriftlichkeit), die nicht immer dasselbe bezeichnen und die auf unterschiedliche Diskurse Bezug nehmen.“*

Folglich könne die Bildungssprache des Unterrichts als autonome Sprachform lokalisiert werden, welche sowohl der Umgangssprache als auch der Fachsprache Elemente entnehme. (vgl. Gellert 2011: 97) Demgegenüber wäre es für dieses sprachliche Register charakteristisch, dass sich dieses durch institutionsspezifische Merkmale kennzeichne. (vgl. Schenk-Danzinger 2004: 205)

„Um zu verstehen, warum vor allem Kinder mit Zuwanderungsgeschichte in der Schule an sprachlichen Hürden scheitern, wird die dort von ihnen geforderte Bildungssprache von der Alltagssprache, die die Kinder außerschulisch erwerben, konzeptionell abgegrenzt.“ (Hövelbrinks 2013: 75) Die Ausgangspunkte hierfür wären von Cummins (1979, 2008) gelegt worden. Er unterschied zwischen BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) und CALP (Cognitive Academic Language Proficiency). Diesen Erläuterungen nach zu urteilen, würde die Alltagssprache Merkmale von BICS beinhalten. (vgl. Ahrenholz 2010b: 16)

In weiterer Folge hätten auch andere Ansätze zur Diskussion gestanden. (vgl. Hövelbrinks 2013: 75) Diese sollen aber an dieser Stelle nicht beleuchtet werden, da es umstritten sei, wie die Dimensionen BICS und CALP zu konkretisieren seien. (vgl. Jeuk 2015: 53) Hiergegen möchte ich lediglich darauf vermerken, dass, wenn man die Kernthesen dieser Konzepte zusammenfassen würde, hervortreten würde, dass die Ungleichheiten der Bildung mit der nicht vorhandenen sprachliche Kompetenz der bildungssprachlichen Register zusammenhängen. (vgl. Hövelbrinks 2013: 75)

Korrespondierend kann laut Gogolin et.al. (2011: 15) nachfolgendes abgeleitet werden: „Je weiter aber eine Bildungsbiographie fortschreitet, desto mehr unterscheiden sich relevante sprachliche Anforderungen vom Repertoire der Alltagssprache. Verkürzt, aber griffig ist die Formel, dass bildungsspezifische Sprache mehr mit den Merkmalen der Schriftsprache gemeinsam hat, als mit Mündlichkeit – auch dann, wenn es um die gesprochene Sprache des Unterrichts geht.“ Letzten Endes würde im Laufe der Schulzeit von den Lernenden erwartet werden, dass diese über einen ausdifferenzierteren Sprachgebrauch verfügen würden. (vgl. Ohm 2010: 88)

Angesichts dessen sollte ebenso das Bewusstsein darüber bestehen, dass ein Hervortreten des Konzeptes der Bildungssprache Chancen eröffne, welches es ermögliche in die Lehrer_innenaus- und Fortbildung, in die Schul- und Unterrichtsentwicklung/Didaktik und in die Institution Schule einzugreifen. (vgl. Mecheril & Quehl 2015: 156)

Entsprechend hätte das Konzept der Bildungssprache ebenfalls die Funktion, die Ausgangsbasis für die Erforschung des Erwerbs, die Diagnostik und die Förderung des Deutschen als Zweitsprache darzustellen. (vgl. Hövelbrinks 2013: 75)

In diesem Zusammenhang ist es erwähnenswert, dass generell eine ganzheitliche Modellierung und in weiterer Folge eine empirische Untersuchung des Registers Bildungssprache noch ausstehe. Als Gründe für diese fehlende Datenlage könnten die Komplexität des zu untersuchenden Gegenstandes und die zwiespältigen Abgrenzungsversuche der jeweiligen sprachlichen Register genannt werden. (vgl. Webersik 2014: 91) Demzufolge könne diesem sprachlichen Register ebenso die charakteristische Eigenschaft zugeschrieben werden, eine geheime Sprache zu sein. (vgl. Vollmer und Thürmann 2010: 109)

„Bildungssprache ist konzeptionell schriftlich, das heißt sie bedient sich der Strukturen der Schriftsprache, ohne dabei im schriftlichen Medium vorliegen zu müssen. Die Bedeutung der Äußerungen vollzieht sich dabei überwiegend sprachlich, ein Rückgriff auf situationsbezogene Informationen erfolgt – im Gegensatz zur konzeptionell mündlichen Rede – kaum. Dies setze eine hohe Reflektiertheit und eine genauere Planung des Diskurses voraus.“ (Hövelbrinks 2013: 76)

Wird diesem Definitionsversuch nachgegangen, so stoße man darauf, dass die ersten Ansatzpunkte, was die Erforschung des bildungssprachlichen Registers anbelange, nichtsdestoweniger von Koch und Oesterreicher (1985) gelegt worden seien. Hierbei hätten sie eine Abgrenzung zwischen medialer Mündlichkeit und Schriftlichkeit und konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit vorgenommen. (vgl. ebd.: 76) Bringt man dieses Konzept mit jenem von Cummins zusammen, so kann festgestellt werden, dass jemand, der über sprachliche Fertigkeiten in der Alltagskommunikation verfüge (BICS) in der Lage sei, konzeptionell-mündliche Texte und Äußerungen zu produzieren. Im Gegensatz dazu würde, wie bereits erwähnt, die Bildungssprache (CALP) vor allem konzeptionell-schriftsprachliche Fähigkeiten erfordern und der Erwerb mehrere Jahre in Anspruch nehmen. (vgl. Kniffka und Siebert-Ott 2007: 22)

Demgegenüber wären bereits spezielle Charakteristika der Bildungssprache aufgelistet worden, aber diese seien keiner empirischen Überprüfung unterlaufen. (vgl. ebd.: 76) Laut Ahrenholz (2013: 87) werden unter anderem folgende sprachliche Elemente inkludiert: *„Mittel wie der häufige Passivgebrauch, die häufige Verwendung unpersönlicher Konstruktionen, komplexere Attribute (u.a. unter Verwendung von Partizipformen) oder auch in der Gemeinsprache seltenere Konjunktionen wie zudem oder je...desto.“*

Adäquat lässt sich aus diesen Darlegungen selektieren, dass in den schulischen Institutionen elaboriertere sprachliche Anforderungen gefragt wären, als in Alltagssituationen. Hätten die Lerner_innen eingeschränkte Zugangsmöglichkeiten zu Bildung im Alltag, dann würde diesen darüber hinaus die Aneignung der Bildungssprache schwerer fallen. (vgl. Jeuk 2015: 54) Im nachfolgenden Unterkapitel sollen die sprachlichen Anforderungen des Fachunterrichts herausgearbeitet werden.

2.2 Sprachliche Analyse der Fächer

„*Sprache und Sprachverhalten sind ganz und ohne Zweifel das geheime und entscheidende schulische Curriculum.*“ (Vollmer und Thürmann 2010: 11) Aus dieser und aus den bereits getätigten Erläuterungen könne man darauf schließen, dass Schüler_innen generell, um den Unterricht folgen zu können, über konzeptionell-schriftsprachliche Kompetenzen verfügen müssten. Um konkretere Einsichten über die sprachlichen Anforderungen zu gewinnen, sei es notwendig die in den jeweiligen Fächern vorkommende Sprache genauer zu analysieren. (vgl. Kniffka & Siebert-Ott 2007: 22)

Grundsätzlich würden die unterschiedlichsten sprachlichen Kommunikationsverläufe im Fachunterricht unter anderem dazu beitragen, die diversen Sachverhalte zu erkunden und in weiterer Folge, dem Erkennen von Konvergenzen Rechnung zu tragen. Ergänzend könne im schulischen Rahmen ein Bündnis von Bildungs- und Fachsprache eruiert werden. (vgl. Gogolin et.al. 2011: 199)

„*Bildungssprachliche Erläuterungen, in die mehr und mehr fachsprachliche Elemente eingehen, führen hin zu den fachlichen Kenntnissen und Fähigkeiten, und sie dienen dem Nachweis des fachlichen Verstehens.*“ (Gogolin et.al. 2011: 199)

Gleichzeitig hätte die Tatsache, dass die unterschiedlichen Fächer mit einem spezifischen Fachvokabular ausgestattet seien, zur Folge, dass jegliche Lerner_innen, unbeachtet dessen, ob diese einen Förderbedarf im Deutschen aufweisen oder nicht, mit der Komplexität der sprachlichen Strukturen konfrontiert werden würden. (vgl. Leisen 2013: 27) Beispielsweise würde sich eine Beschreibung oder einer Interpretation eines physikalischen Experimentes in ihren Anwendungsbereichen von jener einer literarischen Figur differenzieren. Die dafür notwendigen Sprechhandlungen würden demnach fachspezifische Merkmale aufweisen. (vgl. Tajmel 2011: 9)

Nichtsdestoweniger können diese laut Vollmer & Thürmann (2010: 112) unter Anbetracht der einzelnen Fächer, Konvergenzen in folgenden Bereichen aufweisen:

„*a) auf der lexikalischen bzw. begrifflichen Ebene [...] sowie
b) in der unterschiedlichen Gewichtung von Arbeitsformen, Methoden, Medien, Textsorten/Genres und semiotischen Systemen [...]*“.

Diesbezüglich hätte eine Unkenntnis der fachsprachlichen Register der Lernenden zur Folge, dass diese, auch wenn sie über das fachliche Wissen verfügen würden, sich nicht

angemessen artikulieren können. Im Verlauf des Unterrichts und speziell in Prüfungssituationen würden sich zahlreiche Nachteile ergeben. (vgl. Ralle & Ralle 2013: 282)

„Bei Lernern, die eine Sprachförderung benötigen, weist allerdings der Ausprägungsgrad der Sprachschwierigkeiten neue Züge auf.“ (Leisen 2013: 27) Damit möchte Leisen (2013: 27) darauf aufmerksam machen, dass diese *„meist nicht über die ausreichenden Sprachkenntnisse verfügen, um überhaupt am Fachunterricht teilnehmen zu können.“*

Auch Griebhaber kommt in seinen Auslegungen zu dem Schluss, dass sich ein zweitsprachlicher wesentlich von einem erstsprachlichen Fachunterricht unterscheidet und dies in weiterer Folge Herausforderungen mit sich bringen würde. (vgl. Griebhaber 2010: 51) Aus diesen Ausführungen kristallisiert sich heraus, dass meist die Leistungen der Lernenden von der allgemeinen und speziell im Fachunterricht und der fachbezogenen Sprachkompetenz abhängen. (vgl. Sumfleth 2013: 271)

Kniffka und Neuer (2008: 124) definieren eine Fachsprache in Anlehnung an Fluck (2000) folgendermaßen: *„‘Fachsprache‘ ist also heute eine – in berufs- und fachorientierten Zusammenhängen – häufig verwendete Bezeichnung, die alle möglichen verbalen und nicht-verbalen (z.B. Symbole, Formeln, Grafiken (Text-)Formen der fachbezogenen Verständigung (Fachkommunikation, Fachdiskurs) meint und oft in einen Gegensatz zum Begriff der üblicherweise verwendeten ‚Gemein-, oder Standardsprache‘ gestellt wird.“*

Würden beispielsweise die fachspezifischen Kommunikationsverläufe im Detail analysiert, so fänden sich binnen der unterschiedlichen Fachsprachen diverse Register und Varietäten. Beispielsweise würde eine schulische fachbezogene Kommunikation im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht, im Gegensatz zu zwei Professoren_innen des Fachbereichs Geographie, die einen elaborierten Jargon aufweisen würden, unwiderruflich auf einer anderen sprachlichen Ebene stattfinden. (vgl. ebd.: 124) Auch ein Schulbuch und eine Fachzeitschrift würden auf mehreren Ebenen Differenzen aufweisen. (vgl. Prechtl 2014: 91)

„Durch den Bezug auf die fachlichen Gegenstände und Handlungen entwickelt sich die fachsprachliche Lexik aus der Allgemeinsprache und durch eigenständige Schöpfungen.“

(Grießhaber 2010: 38) Hinzu käme, dass die Fachtermini, im Unterschied zu alltagssprachlichen Mitteln, eine determinierte Bedeutung hätten. Fachsprachliche Merkmale auf unterschiedlichen Ebenen und disponierte Sprachhandlungstypen seien fernerhin zu vermerken. (vgl. Kniffka und Neuer 2008: 125) Daneben könne darauf geschlossen werden, dass sich die Fachsprache an den sprachlichen Elementen der Bildungssprache bediene. (vgl. Ahrenholz 2013: 87)

Bezüglich der sprachlichen Spezifika, welche den Fachunterricht mitunter auszeichnen, soll nochmals darauf hingewiesen werden, dass diese laut Rösch (2013: 22) „*auf jeden Fall im Fach zu vermitteln sind.*“ Daneben sei der sprachensible Fachunterricht nach Leisen zwar ein fachsprachendidaktisches, aber demzufolge kein DaZ-didaktisches Konzept. (vgl. Rösch 2013: 26) (vgl. Kap. 1)

Folglich ist es ein Anliegen meinerseits, darauf zu verweisen, dass die Fachsprache im Unterricht auf mehreren Abstraktions- und Darstellungsebenen und in differenten Darstellungs- und Sprachformen auftreten könne und dadurch es somit die eine spezifische Sprache im Fach nicht geben würde. (vgl. Leisen 2013: 46)

Die sprachlichen Hürden, die sich unter Anbetracht dieser Aspekte für die Lernenden im Fachunterricht erschließen können, können folgenden Sektionen unterliegen: der Morphologie und Syntax der Fachsprache, den fachtypischen Sprachstrukturen, den Fachinhalten und der Struktur von Fachtexten. (vgl. ebd.: 49) Jedoch gäbe es auch binnen diesen Dimensionen, was die Differenzen oder Ähnlichkeiten anbelangt, keine ganzheitliche Empirie. (vgl. ebd.: 88)

Zusätzlich soll neben den besonderen fachspezifischen Sprachstrukturen, mit welchen die Schüler_innen in den Unterrichtsfächern konfrontiert werden, hervorgehoben werden, dass innerhalb dieser auch typische Darstellungsformen als Merkmale gelten würden. Zum Beispiel würden im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht vermehrt Bilder, Schrittzeichen, topografische Karten, Diagramme, Karten, synoptische Darstellungen etc. zum Einsatz kommen. Bezogen auf die Lernenden sei hier zu beachten, dass sich diese individuell erschließen wurden und jede Form der Darstellung, sowohl Vor- als auch Nachteile, bezogen auf die daraus von der Lehrperson beabsichtigte Kommunikationssituation, beinhalten könne. (vgl. ebd.: 33)

Auch sollten sich Lehrkräfte, im Kontext der Aneignung neuer sprachlicher Register der Lernenden, dessen bewusst sein, dass die Absicht, die Sprache im Unterricht dermaßen zu vereinfachen, mit zur Folge haben könnte, dass das geplante Lernziel nicht erreicht werde. Diesbezüglich würde eine ganzheitliche Vermeidung der lexikalischen oder grammatikalischen Komplexität im jeweiligen Unterricht, dem Erlernen neuer sprachlicher Mittel, im Wege stehen. (vgl. Gibbons 2006: 270)

Nichtsdestoweniger möchte ich bezüglich dieser Ausführung hinzufügen, dass in zahlreichen Schulbüchern binnen empirischer Untersuchungen, eine sehr hohe Dichte an Fachvokabular ermittelt worden wäre. Beispielsweise hätten Brämer & Clemens (1980) in einem Physikschulbuch für die Sekundarstufe 12.000 differente physikalische Termini analysiert. (vgl. Griebhaber 2010b: 40) *„Gleichzeitig konstatieren die Autoren einen hohen Fremdwortanteil, so dass der Lernenden mit der Fremdsprachvokabel zugleich einen neuen Sachzusammenhang begreifen bzw. erlernen muss.“* (Griebhaber 2010b: 40)

Auch möchte ich auf eine empirische Erhebung verweisen, die die Unterrichtspraktiken beleuchtet hätte. Chlosta & Schäfer (2008) hätten diesbezüglich eine Diskrepanz feststellen können, denn die gesprochene Alltagssprache im Unterricht würde meist nicht der Fachsprache im Schulbuch gerecht werden. (vgl. ebd.: 39f)

Griebhaber appelliert zudem folgendes: *„Aus diesen Erkenntnissen sollten vornehmlich Curriculum- und Lehrplanentwicklung sowie Lehrwerksautoren entsprechende Konsequenzen ziehen. Mit Blick auf die zahlenmäßig inzwischen sehr große Gruppe von ndH Schülern sollte Anzahl und Struktur der behandelten Fachbegriffe sehr sorgfältig bestimmt und vor allem reduziert werden.“* (Griebhaber 2010b: 40)

Anhand der Operatoren, die in den Fachcurricula verankert seien, wären zusätzlich die sprachlich-kommunikativen Anforderungen für das jeweilige Fach zu ermitteln. Jedoch würden diese über nichts darüber aussagen, wie diese über die einzelnen Fächer hinaus miteinander zusammen hängen würden. (vgl. Vollmer & Thürmann 2010: 111) *„Ein solcher gemeinsamer Kern von Fach zu Fach und Sprache zu Sprache transferierbarer Kompetenzen wäre zugleich das Programm für gezielte sprachliche Diagnose- und Fördermaßnahmen.“* (Vollmer & Thürmann 2010: 111)

Im Fachunterricht kämen jedoch laut Leisen (2013: 26) *„Sprachprobleme [...] besonders beim Verbalisieren typischer fachlicher Sachverhalte (sogenannte Standardsituationen*

des Fachunterrichts)“ vor. Diese würden sich zudem insbesondere dann auftreten, wenn die Schüler_innen gefordert wären, gleichzeitig zu denken und zu sprechen. (vgl. ebd.: 26)

Meist würden Lernende ebenso eine Durchmischung von Alltags- und Fachsprache praktizieren, wobei meist ein begrenzter (Fach-)Wortschatz vorhanden sei. Zudem wäre es speziell für Schüler_innen, die Deutsch als Zweitsprache erwerben würden, charakteristisch, dass sie eher dazu neigen, ganze Sätze zu vermeiden und einsilbige Antworten wiederzugeben und die typischen fachlichen Sprachstrukturen damit meist nicht korrekt ausführen würden. Durch Vermeidungs- oder Ausweichstrategien würde außerdem ein vernetztes und diskursives Sprechen im Unterricht im Wege stehen. Dem Lesen von Fachtexten würde obendrein Schwierigkeiten zugemessen werden. (vgl. ebd.: 27)

An dieser Stelle möchte ich darauf hinweisen, dass auf den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache und dessen spezifischen Stolpersteine im nachfolgenden Kapitel eingegangen wird. Vergleichsweise wird darüber hinaus im praktischen Teil dieser Arbeit auf die von mir aufgefassten Stolpersteine der vier Seiteneinsteiger_innen, welche ich in einer Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichtsstunde anhand eines Beobachtungsbogens festhielt, eingegangen. Diese werden unter anderem die Ausgangsbasis bezogen auf die Konzeption des von mir erstellten Unterrichtsblockes darstellen. Zusätzlich kann ich, wenn man die bereits getätigten Ausführungen berücksichtigt, jedenfalls darauf verweisen, dass solch eine Vorgangsweise erste Anknüpfungspunkte generieren kann, um die Seiteneinsteiger_innen, welche eine additive Deutschförderung in Anspruch nehmen, *„auf integrative Weise zu den Unterrichtsinhalten zu fördern“*. (Lascho 2013: 19)

Aus den angeführten Aufschlüsselungen kann darüber hinaus entnommen werden, dass, wenn die komplexen sprachlichen Strukturen im Fachunterricht in den Fokus gestellt werden, eine breit angelegte Didaktik gefordert sei. (vgl. Gogolin et.al 2011: 202) Diesen Herausforderungen müsste sich jede Fachdidaktik im Rahmen der Unterrichtsgestaltung in jeglichen Fächern stellen. (vgl. Tajmel 2009: 13) Die Aufgabe der Fachlehrkräfte wäre es diesbezüglich, nicht nur die Eigenheiten der Fachsprache herauszufiltern, sondern in weiterer Folge diese spezifisch zu diagnostizieren. Denn nur dadurch könne den

Lernenden eine fachliche als auch sprachliche Förderung gewährleistet werden. (vgl. Leisen 2013: 53)

Haberzettl (2007: 203) appelliert ebenso folgendermaßen: *„Gezielte und ökonomische Fördermaßnahmen lassen sich allerdings nur konzipieren, wenn man dabei auf Ergebnisse der Grundlagenforschung auch zum ungesteuerten Zweitspracherwerb zurückgreifen kann.“* Diese Argumentationsbasis stellt unter anderem das Bestreben dar, das nachfolgende Kapitel der Zweitspracherwerbsforschung zu widmen.

3. Erwerb des Deutschen als Zweitsprache

Werden grundlegend die Methoden und Disziplinen der Spracherwerbsforschung ermittelt, so kann eruiert werden, dass diese in verschiedenen Sphären zu verorten seien. Die Anlangen des Kindes und die externen Umwelteinflüsse, die auf dieses, in Bezug der Ausbildung des formal-sprachlichen, morpho-syntaktischen und phonologischen Systems, einwirken, seien für Linguist_innen interessant. (vgl. Klann-Delius 2016: 12) *„Die Sprachenvielfalt hat die Linguistik fasziniert, und sie ist einer ihrer wichtigsten Gegenstände geblieben.“* (Ehlich 2007: 57) Entwicklungspsychologen_innen würden im Gegensatz dazu den Spracherwerbsprozess, als holistisches Ganzes im Kontext der psycho-physischen Ausbildung des Kindes ansehen. (vgl. Klann-Delius 2016: 12)

Nichtsdestoweniger wird, wie bereits darauf hingewiesen, ist in dieser Arbeit der Erwerb des Deutschen als Zweitsprache relevant, um eine Einordnung der Ergebnisse in die Spracherwerbsforschung, welche anhand des Beobachtungsbogens im Hinblick auf die Stolpersteine der deutschen Sprache (Rösch 2005) erfasst wurden und im praktischen Teil dieser Arbeit zu finden sind, anstreben zu können.

Bickes & Pauli (2009: 78) definieren den Spracherwerb folgendermaßen: *„Spracherwerb ist immer auch der Erwerb einer kulturell geprägten Kognition, und jede Kultur hat ihre eigenen Verfahren entwickelt, Aufmerksamkeit durch Sprache zu lenken und dadurch wechselnde Perspektiven zu veranlassen.“* Trete diesbezüglich eine neue Sprache hinzu, könne davon ausgegangen werden, dass man parallel Mittel erwerbe, die differente Perspektiven ermöglichen würden. Diese würden dadurch initiiert werden, indem im Kontext des Zweitspracherwerbes die Lernenden ebenfalls ungewöhnliche konzeptuelle Gliederungen erlernen würden. (vgl. ebd. 78f) Wie bereits im 3. Kapitel erwähnt, habe

überdies eine Zweitsprache für Lernende meist einen zentralen Stellenwert. Diese könne nämlich unter anderem zur Bewältigung von Alltagssituationen verhelfen. (vgl. Günther & Günther 2007: 57)

3.1 Theorien der Zweitsprachaneignung

Eingehens möchte ich darauf verweisen, dass sich seit den 40er Jahren des 20. Jahrhunderts drei Hypothesen herauskristallisiert hätten, die heute noch einen beträchtlichen Bezugsrahmen für theoretische Ansätze und empirische Arbeiten liefern würden. Ab dieser Zeitspanne könne fernerhin von der neueren Zweitspracherwerbsforschung gesprochen werden. (vgl. Günther & Günther 2007: 141)

Dass die meisten der nachfolgenden Hypothesen der Zweitsprachaneignung, schließlich differenten Forschungsdiskursen – u.a. aus dem Bezugsrahmen des Fremdsprachenlernens - entstammen würden, ist in diesem Zusammenhang zu akzentuieren. (vgl. Döll 2012: 24) Demgegenüber würden die spezifischen Hypothesen unterschiedliche Schwerpunktbereiche und Konvergenzen zwischen gewissen Größen aufweisen. (vgl. Griebhaber 2010: 128) Indessen verweist Oksaar (2003: 89) darauf, *„dass eine Theorie des Zweitspracherwerbs schon per definitionem eine Theorie der Veränderung und der Entwicklung sein muss.“*

Auch Günther und Güther (2007: 146) appellieren hierzu ergänzend:

„Die Vielseitigkeit, Komplexität und zunehmende Heterogenität der Gesamtproblematik beim Erwerb der Zweitsprache erfordert die Untergliederung in eher theoretische und stärker praktisch orientierte Überlegungen.“ Folglich werden die differenten Hypothesen des Zweitspracherwerbs dargelegt, um elaborierte Überlegungen instruieren zu können.

Als erste sei die ‚Konstrativhypothese‘ genannt - Fries (1945), Weinreich (1953) und Lado (1957) hätten die Ausgangsüberlegungen für diese gebildet. Für sie sei es ausschlaggebend, dass die beiden Sprachsysteme als Vergleich gegenübergestellt werden würden, beziehungsweise diese würden auf die Parallelen der sprachlichen Muster zurückgreifen. Bei den Lernenden würden sich von diesem Blickpunkt aus gesehen, sprachliche Probleme ergeben, wenn die beiden Regelsysteme abweichende Elemente disponieren würden. (vgl. Günther & Günther 2007: 147) Eruiere man zusätzlich die

Ursprünge der Konstrativhypothese, so würde man auf eine Einbettung dieser in den Behaviorismus und den Strukturalismus stoßen. (vgl. Fervers 1983: 15)

Hinzukommend könne von einem positiven als auch negativen Transfer ausgegangen werden. Bei ersterem könne angenommen werden, es gäbe durchaus übereinstimmende Strukturen binnen der Erst- und Zweitsprache, die positive Rückkoppelungen mit sich bringen würden. Beim negativen Transfer würden schließlich Differenzen zu einem Hindernis, bzw. zu Lernblockaden, bei der Übernahme in den Gebrauch der Zweitsprache, führen. (vgl. ebd.: 147)

Nach diesen Aufschlüsselungen kann darüber diskutiert werden, dass für die Vertreter dieser Theorie der „*explorative und kreative Charakter mancher Fehlerleistungen*“ (Fervers 1983: 28) unter keinen Umständen Aufmerksamkeit bedarf.

Der Vergleich zweier invarianter Sprachsysteme stehe hiermit im Vordergrund und die erfolgten Spracherwerbsprozesse würden nicht beachtet werden. (vgl. ebd.: 37) Dies hätte ab den 60ern zunehmend zu einer kritischen Auffassung dieser Theorie geführt. (vgl. ebd.: 28)

Die ‚L1 –L2-Hypothese‘ (Dulay/Burt 19749), bzw. die ‚Identitätshypothese‘ (Wode 1981) soll ebenso erwähnt werden. Man ginge bei dieser davon aus, dass eine gegebene Übertragung von der Erstsprache auf eine zweite Sprache nicht ausschlaggebend sei. (vgl. Günther & Günther 2007: 146)

„*Vielmehr wird angenommen, dass der Zweitspracherwerb nach universalen kognitiven Prinzipien abläuft, die das lernende Kind mit der neuen Sprache vertraut machen.*“ (ebd.: 146) Daraus könne man folglich schließen, dass in Bezug auf einen Zweitspracherwerb dieser isomorph verlaufe. Die Lernenden würden demnach durch gegebene Potenziale und kognitive Prozesse, sich die Zweitsprache aneignen, so wie sie es bei der Erstsprache getan hätten. (vgl. ebd.: 146)

Chomskys These von der Angeborenheit des Spracherwerbsmechanismus (LAD= Language Acquisition Device) könne als Begründung für die Ausgangsbasis dieser Hypothese angesehen werden. Folge man zudem den spezifischen Auslegungen der Identitätshypothese, so würden die zu dem Zeitpunkt des Erwerbs der Zweitsprache von den Fähigkeiten der Erstsprache abhängen. Diese würden daher dafür ausschlaggebend sein, wie gut die Ausprägung der Zweitsprache verlaufe. (vgl. ebd. 146)

Eine Nichtbeachtung der Spracherwerbs- und Sprachgebrauchsstrukturen werde dieser Hypothese überdies unterstellt. Es würden ausschließlich Studien, die sich lediglich auf die eingegrenzten sprachlichen Äußerungen und auf die Syntax fokussieren würden, Belege für diese Hypothese erbringen. Diese würden jedoch zahlreichen Kritiken unterliegen. (vgl. Scharff-Rethfeldt 2013: 71)

Im Gegensatz dazu gehe man der Interlanguagehypothese davon aus, dass Zwischensprachen, bzw. Interimssprachen, für den Zweitspracherwerb ausschlaggebend seien. Grundsätzlich lasse sich feststellen, dass Reinecke (1935) den Terminus ‚Interlanguage‘ prägte und weitergehend Selinker (1969) diesen in die Zweitspracherwerbsforschung übertragen hätte. (vgl. Günther & Günther 2007: 147)

„Beim Erwerb einer zweiten Sprache bildet der Lerner ein spezifisches Sprachsystem (Interlanguage) heraus. Dieses Sprachsystem beinhaltet Merkmale der Zweitsprache sowie eigenständige Züge, die unabhängig sind von der Erst- und Zweitsprache.“ (ebd. 2007: 147f) Dieser Feststellung nach, könne angenommen werden, es bestünden unterschiedliche Sprachsysteme, Selinker hätte überdies von einem ‚individuellen Sprachsystem‘ gesprochen. Daneben würden die Lernenden unterschiedliche Phasen, bzw. Zwischenstufen, durchlaufen und sich eine Zwischensprache aneignen. Abweichungen würden dementsprechend toleriert werden und, wie bereits erwähnt, würde jede Lerner-Varietät andere Eigenschaften aufweisen. (vgl. ebd.: 148)

Die Interlanguagehypothese stelle nach den obigen Ausführungen die Nahtstelle zwischen der Kontrastiv- und Identitätshypothese dar. Die Ansätze dieser Hypothese würden außerdem als Paradebeispiele zur Schilderung des Erwerbs einer Zweitsprache am ehesten adaptiert werden. (vgl. Eckhard 2008: 28)

Die Bedeutung der Interaktion zweier Sprachen, bzw. einer daraus ergebenden Bilingualität, wäre von De Houwer (1994, 1995) mit der Separate Development Hypothesis aufgestellt worden. (vgl. Jeuk 2011: 30)

Es hätten die Forschungsergebnisse einer mehrjährigen Beobachtung der Sprachaneignung eines flämisch-englisch bilingual aufwachsenden Kindes die Ausgangslage dafür dargestellt. Demgemäß wäre die Aneignung morpho-syntaktischer Strukturen im Focus gestanden. Wobei in diesem Kontext hervorzuheben ist, dass für die beiden unterschiedlichen Sprachen unverbindliche Entwicklungslinien hervorgingen.

Allerdings sei diesbezüglich in weiterer Folge nicht von einer ganzheitlichen Autonomie dieser beiden Sprachen ausgegangen worden. (vgl. Döll 2012: 27f)

Dieser Hypothese werde die Funktion zugeschrieben, eine Erklärung, bezüglich der schon bei Kleinkindern beobachtbaren Fähigkeit, Sprachen getrennt im monolingualen Modus zu verwenden, zu liefern. Fernerhin hätte sie die Eigenschaft, die Aneignung einer Sprache interaktiv zu beleuchten. Dies biete eine gute Ausgangslage, eine Begründung für die unterschiedlichen Aneignungsstände in beiden Sprachen zu finden. (vgl. Döll 2012: 28)

„Insgesamt ist festzustellen, dass die aktuelle Forschungslage keine abschließende Beurteilung der theoretischen Annahmen der Linguistik zum Prozess des Zweitspracherwerbs zulässt. Die starken Varianten der Konstruktiv-, Identitäts- und Interdependenzhypothese werden heute in der Regel nicht mehr vertreten.“ (Eckhardt 2008: 28) Aus den obigen Erläuterungen kann geschlossen werden, dass bereits einige Hypothesen aufgestellt wurden, diese wären allerdings nicht in der Lage, in Anbetracht der hohen Komplexität des Zweitspracherwerbs, ausgiebige Erklärungen zu liefern. (vgl. Griebhaber 2010: 127)

Zudem würden gegenwärtigen Auffassungen im Kontext der Sprachaneignung sowohl native, kognitive als auch interaktionistische Phänomene in einen Einklang bringen. Außerdem würde das Subjekt, welches binnen dieses Sprachaneignungsprozesses selbstständig handelt, als integrierte Einheit angesehen werden. Diesbezüglich ist es auch erwähnenswert, dass die Motivation, sich eine Sprache aneignen zu wollen, und differente kognitive Aspekte empirisch schwer auszuwerten seien. Die Notwendigkeit ausstehender konzeptueller Modellierungen würde ebenfalls noch ausstehen. Hinzu kämen unter anderem z.B. die sozialen Faktoren, wie beispielsweise die Umstände der Migration, als auch das soziale, kulturelle und ökonomische Kapital, welche unabdingliche Elemente der Aneignung einer Sprache darstellen würden. (vgl. Döll 2012: 28) Denn Jeuk (2015: 31) macht auf folgendes aufmerksam: *„Eine Theorie, die den Erwerb einer zweiten Sprache in seiner Ganzheit erklären kann, müsste in der Lage sein, verschiedene Faktoren zu einander in Beziehung zu setzen.“*

Auf die Problematiken, welche in weiterer Folge diverse Spracherwerbsmythen und der Linguizismus mit sich bringen würden, ging Springsits (2015) in ihren Abhandlungen ein: Demnach würden *„in der Wissenschaft als zu prüfende Hypothesen aufgestellte Aussagen*

sich zu verselbstständigen scheinen und in den Köpfen der – an Bildungsfragen interessierten – Öffentlichkeit sowie bei im Bildungswesen beschäftigten Personen als »bewiesene Tatsachen« wieder auftauchen.“ (Springsits 2015: 90) Von diesen Leitgedanken ausgehend, soll im nachfolgenden Unterkapitel die Zweitspracherwerbsforschung des Deutschen fokussiert werden.

3.2 Empirische Auffassungen des DaZ-Erwerbs

„Die Forschung im Bereich Deutsch als Zweitsprache ist in den letzten Jahren in Bewegung geraten; hiervon zeugen zahlreiche Projekte an verschiedenen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen und eine Reihe von Publikationen.“ (Ahrenholz 2009: 7)

Im vorherigen Kapitel wurden die Grundlagen der theoretischen Abhandlungen des Zweitspracherwerbs und deren Kritik aufgeschlüsselt, welche als Ausgangslage für weitere Überlegungen fungieren und binnen des Kapitels wurden fernerhin die Spezifika der bildungs- als auch fachsprachlichen Register exponiert. In diesem soll unter anderem herausgearbeitet werden, inwiefern im Kontext des Erwerbes des Deutschen als Zweitsprache, sich ‚Stolpersteine‘ (Rösch 2005) für Lernende ergeben können. (vgl. Hövelbrinks 2013: 77)

Demzufolge werden nachfolgend die unterschiedlichen Teilfertigkeiten, bzw. die fünf Basisqualifikationen nach Ehlich (2005), im Kontext des Deutschen als Zweitsprache aufgeschlüsselt. Denn diese Qualifikationen würden laut Jeuk (2015: 56) *„die Befähigung zur sprachlichen Teilnahme an gesellschaftlichen Prozessen“* ermöglichen. Auch würden diese dem Leidgedanken zugrunde liegen, der sprachliche Erwerb verlief multidimensional und sei nicht anhand von isolierten Fertigkeiten geprägt. (Reich 2013: 16) Inwiefern die differenten Teilfertigkeiten ineinander verzahnt sind, wird unter anderem erläutert.

Auch sind laut Grimm und Schulz (2014: 36) die Voraussetzungen für einen erfolgreichen Spracherwerb gegeben, wenn „Lerner ausreichend Input haben, um sich das Regelsystem der Zielsprache zu erschließen. Das Regelsystem umfasst Wissen über die sprachlichen Ebenen Phonologie, Morphologie, Syntax und Semantik sowie Teilbereiche der Pragmatik und ermöglicht, nicht nur bereits bekannte Strukturen, sondern auch nie

vorher gehörte Strukturen zu interpretieren und zu produzieren.“ (Grimm und Schulz 2014: 36)

Ergänzend ist zu erwähnen, dass die einzelnen nachfolgenden Qualifikationen jeweils über eine produktive als auch eine rezeptive Ebene verfügen würden. Für diese Fähigkeiten sei es ebenso charakteristisch, dass man sie korrelativ erwerbe. Eine Aufteilung in verschiedene Sparten erscheine, wie es nachfolgend getätigt wurde, nichtsdestoweniger als sinnvoll, da diese als Hilfskonstrukte der Sprachaneignung fungieren würden. (vgl. ebd.: 56)

Landua, Maier-Lohmann und Reich (2008) hätten, im Rahmen des Referenzrahmens zur altersspezifischen Sprachaneignung (Ehlich, Bredel und Reich 2008), die essentiellsten Ergebnisse vereint. (vgl. Döll 2012: 30) Bei ihren Auslegungen hätte die Theorie der Interlanguage (vgl. Kap. 4.1.) eine zentrale Rolle eingenommen. (vgl. Landua et.al. 2008: 171) Fernerhin ist Döll (2012) in ihren Abhandlungen auch darauf eingegangen, hierzu hätte sie indes den Schwerpunkt auf die diagnoserelevanten Befunde gelegt und in einem weiteren Schritt diese um neuere Untersuchungen ergänzt. (vgl. Döll 2012.: 30)

Auf diese Systematik wurde in den vorliegenden Darlegungen angeknüpft. Die von mir erhobenen Stolpersteine wurden im praktischen Teil meiner Arbeit mit den Ergebnissen diverser Studien verglichen, um eine kohärente Einordnung dieser in die Zweitspracherwerbsforschung erzielen zu können. *„Zur Aneignung des Deutschen als Zweitsprache liegt eine ansehnliche Reihe von Studien vor, deren Ergebnisse zu Zwecken der Förderdiagnostik herangezogen werden können.“* (Landua et.al. 2008: 171)

Einschlägig sollte zudem betont werden, dass die unterschiedlichen Ergebnisse der Zweitspracherwerbsforschung in jeglichen Fällen einer kritischen Auseinandersetzung unterliegen sollten. Denn die meisten würden bislang nicht als sicher erwiesen gelten und eine Binnendifferenzierung erweise sich darüber hinaus oftmals als schwierig. Dies sei unter anderem darauf zurückzuführen, dass den Studien unterschiedliche Methoden unterliegen würden und größtenteils das Hauptaugenmerk dem Türkischen gewidmet wurde. (vgl. ebd.: 171)

Desweiteren würden die meisten der nachfolgenden, erläuterten Studien auf Daten aus Spontansprachkorpora und Erzählungen anhand von Bildergeschichten basieren. Wenige davon hätten Sprachproduktionsdaten in experimentellen Settings (jedoch z.B. Ose &

Schulz 2010 für definite und indefinite Artikel; Schulz, Tracy & Wenzel 2008 für die Verbstellung) generiert. Auch das Sprachverständnis des Deutschen von Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch sei zudem ein Bereich, der als wenig erforscht gilt (jedoch Schulz, Tracy & Wenzel 2008; Grimm & Schulz 2012, Schulz 2012 zum Verständnis von W-Fragen). (vgl. Geist 2014: 12)

Zudem seien die differenten Studien entweder auf den Lernfortschritt oder auf mögliche Fehlerquellen der Probanden_innen spezifiziert. (vgl. Peltzer-Karpf 2012: 49)

Den weiteren erforschten Merkmalen der spezifischen Teilfertigkeiten binnen der Materie des Zweitspracherwerbes soll nachfolgend Aufmerksamkeit geschenkt werden.

3.2.1 Pragmatische und diskursive Fähigkeiten

Beleuchtet man den Erwerb der pragmatischen und diskursiven Fähigkeiten, so lasse sich eruieren, dass diese eine äußerst intensive Vernetzung mit den anderen aufweisen würden. Beispielsweise würde sich die Intonation, die Grammatik oder der Wortschatz auf die generellen Kommunikationsgegebenheiten auswirken. Unter der pragmatischen Qualifikation wäre zudem eine grundlegende sprachliche Handlungsfähigkeit zu verstehen, welche von simplen Fähigkeiten bis zum Erläutern bestimmter Abläufe reichen würde. (vgl. Jeuk 2015: 58) Bei den diskursiven Fähigkeiten handelt es sich laut Jeuk (2015: 59) darum, „*das sprachliche Handeln auf den Kommunikationspartner auszurichten.*“ Diesbezüglich kann darauf geschlossen werden, dass mit den pragmatischen Basisqualifikationen eine Einordnung der ganzheitlichen sprachlichen Handlungsfähigkeit eines/r Lerner_in konnotiert werde. (vgl. Trautmann 2008: 31) Jedoch ist anzuführen, dass der Teilbereich der diskursiven Fähigkeiten zwar ein wesentlicher sei, nichtsdestoweniger ein weniger erforschter im Rahmen des Spracherwerbes. (vgl. Guckelsberger 2013: 21)

Generell würde zudem mittels des Einsatzes von gestischer und sprachlicher Deixis der/die Lerner_in, eine Gesprächsbasis generieren und in weiterer Folge Referenzbezüge initiieren. (vgl. Landua et.al. 2008: 173 Jeuk (2003, 2006), Meng (2001), Rehbein (1986) und Griebhaber (2005) hätten in ihren Ausführungen bei allen Lerner_innen die Ausbildung der gestischen und sprachlichen Deixis auffassen können. Indes wären sie darauf gestoßen, dass der Grad der Angewiesenheit auf die Hilfe des/r Gesprächspartners_in mit zunehmenden Sprachkenntnissen abnehmen würde.

Darüberhinaus würde auch die Gestik und die Mimik seltener als Rückversicherung eingesetzt werden. (vgl. ebd.: 174)

Für den Erwerb des Deutschen unter den Bedingungen des Seiteneinstiegs in das österreichische monolinguale Schulsystem, welcher in dieser Arbeit im Zentrum steht (vgl. Einführungskapitel), möchte ich darauf verweisen, dass es nicht selten der Fall wäre, dass die Lernenden die in der Erstsprache erworbenen ausgeweiteten sprachlichen Fähigkeiten mangels der sprachlichen Mittel in der Zweitsprache nicht realisieren können. (vgl. Jeuk 2015: 59) Demzufolge würde es unter anderem nahe liegen, dass laut Grundler (2010: 55) *„der argumentative Diskurs [...] nur unzureichend möglich ist, weil den Jugendlichen das sprachliche Material im Sinne eines ausreichend aktivierbaren Lexikons fehlt.“*

Spezifische Untersuchungen würden für das Erklären (Rehbein 1986) und das Begründen (Antos 1985, 1988) bei der Aneignung des Deutschen als Zweitsprache vorliegen. (vgl. Landua et.al. 2008: 174) Nachfolgend soll die Untersuchung von Grundler (2010) zur Entwicklung des Argumentierens in der Zeitsprache Deutsch aufgezeigt werden, da das *„Argumentieren [...] v.a. im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht der Sekundarstufe zur einer der zentralen Unterrichtsmethoden“* gehört. (Grundler 2010: 55) Demnach kann auch der Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht dieser Sparte zugeordnet werden. (vgl. Einführungskapitel) *„Kinder und Jugendliche, ob mit oder ohne Migrationshintergrund, brauchen das Rüstzeug, sich eine faktenbasierte Meinung zu bilden und diese im Rahmen der demokratischen Spielregeln einzubringen.“* (Kaske 2016: 43) Dies könnte auch als Grund angeführt werden, warum dem Argumentieren nachfolgend Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Binnen der Aufarbeitung von Grundler (2010) wären die Nutzung des Lexikons von DaZ-Sprechenden und in weiterer Folge die Auswirkungen auf den argumentativen Gesprächsprozess im Unterricht untersucht worden. Dementsprechend hätten lexikalische Verfahren von L-2-Sprechenden in unterrichtlich vorbereiteten und unvorbereiteten Situationen im Fokus gestanden. (vgl. Grundler 2010: 56) Dabei konnte festgestellt werden, dass es einem Schüler *„in der vorbereiteten Diskussion mithilfe längerer Äußerungen gelingt, im Dialog ein Argument zu generieren. Dazu bringt der Schüler seine Wissensbestände ein, die er in Auseinandersetzung mit den Texten erarbeitet hat.“* (ebd.: 65) Daraus kann abgeleitet werden, dass ohne eine inhaltlich-lexikalische

Vorbereitung eine pragmatisch ohne Schwierigkeiten einhergehende Mitwirkung binnen einer Diskussion nicht stattfinden könne. (vgl. ebd.: 65f) Döll (2012: 32) weist in ihren Ausführungen zusätzlich auf folgendes hin: *„Inwieweit die Ergebnisse direkt auf andere Sprachhandlungen übertragen werden können, bleibt zu diskutieren – deutlich wird jedoch die starke Verflechtung von pragmatischen und lexikalisch-semantischen Fähigkeiten.“*

Nichtsdestoweniger würden demnach vorbereitete Settings eine Generierung, bezüglich der Ausbildung individueller Argumentationstränge, diese positiv beeinflussen und es könne eine aktive Teilnahme binnen eines Gesprächsprozesses erfolgen. (vgl. Grundler 2010: 65f)

An dieser Stelle möchte ich desweiteren unter Anbetracht der Forschungsfrage dieser Arbeit darauf verweisen, dass solch eine systematische Erarbeitung, bzw. Einübung der Unterrichtsinhalte, ebenso in Abstimmung des Regelunterrichts mit der additiven Deutschförderung fruchtbare Potenziale mit sich bringen könne. Die Schüler_innen, die diese in Anspruch nehmen, würden im Zuge dessen zusätzlich profitieren. (Lascho 2013: 17)

3.2.2 Entwicklung des Lexikons und semantischer Fähigkeiten

„Ein mentales Lexikon ist vielfältig organisiert und strukturiert. Kognitionspsychologen und Hirnforscher gehen davon aus, dass es sich dabei um ein präsemantisches sprachliches System handelt, das Verbindungen zu einem einheitlichen konzeptuellen System (dem semantischen Gedächtnis) aufweist. (Apeltauer 2007: 17) Demnach würde eine Ausdifferenzierung der Semantik aus der Aneignung und Erweiterung des aktiven und passiven Wortschatzes sowie der Fähigkeit, aus Lexemen neue Wörter zu bilden, erfolgen. Auch wären die Begriffsbildung, die Kenntnis von Oberbegriffen sowie die Aneignung größerer semantischer Einheiten dafür ausschlaggebend. (vgl. Komor 2008: 51)

Zudem würden die Entwicklung von Wortbedeutungen und semantischem Wissen mit diversen Alltagserfahrungen zusammenhängen. Eigenaktivitäten und eine weiterfolgende Kommunikation über diese würden diesbezüglich eine zentrale Rolle einnehmen. In der

Zweitspracherwerbsforschung ginge man ebenfalls davon aus, dass ein aktiver Gebrauch den Erwerbsprozess positiver beeinflussen würde, als wenn lediglich rezipiert werde. (vgl. Apeltauer 2007: 17f) Indes sollte bezüglich des Wortschatzerwerbes der Zeitfaktor bedacht werden, da es sich um einen langsamen Prozess handle. (vgl. Ahrenholz 2010b: 18) Auch die Gedächtnisforschung belege die Tatsache, dass die Kenntnis über differente Objektkategorien anhand von Begriffen ihre Aneignung fände. Hinzuzufügen wäre, dass es sich bei Begriffen, wenn man diese mit Wörtern vergleicht, um keine stabilen Größen handle. (vgl. Apeltauer 2007: 19) Denn laut Apeltauer (2007: 19) sind diese „*abhängig von den Erfahrungen eines Menschen und von den von ihm im Anschluss daran geleisteten Strukturierungsarbeiten (d.h. der Bedeutungskonstruktion).*“

Laut Kostyuk (2005) würde die Aneignung von Wortbedeutung im Kontext von DaZ eine spezifische Simultanität mit der Aneignung des Deutschen als Erstsprache aufweisen. Im Rahmen ihrer Untersuchung hätte der Zweitspracherwerb dreier Kinder russischer Erstsprache im Vordergrund gestanden. Sie wäre unter anderem zu den Ergebnissen gekommen, dass Wortbedeutungen ausgehend vom unmittelbaren Lebensumfeld hin zu Abstrakta angeeignet werden würden. Auch würden beispielsweise die Domänen Essen, Spielzeug und Tiere zu Beginn des Erwerbs des Deutschen als Zweitsprache semantisch besetzt werden. (vgl. Döll 2012: 32)

Zusätzlich müsse bezüglich des Wortschatzes beachtet werden, dass sich dieser aus einem aktiven und einem passiven zusammensetze. Bei Zweitsprachenlernenden würde sich zusätzlich der Umstand ergeben, dass dieser aus zwei sprachspezifischen Wortschätzen bestehe. (vgl. Landua et.al. 2008: 176) Dies könne unter anderem initiieren, dass „*der jeweilige einzelsprachspezifische Wortschatz vermutlich geringer ist, als der eines einsprachigen Muttersprachlers.*“ (ebd.: 176)

Schließlich stelle die Rezeption erster Wörter in Bezug auf den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache einen essentiellen Bezugspunkt dar. Häufig werde diesbezüglich beobachtet, dass DaZ-Lernende zu Beginn des Schuleintritts eine gewisse Zeit des Zuhörens benötigen würden. (vgl. Jeuk 2015: 60)

Auch sei im Kontext der Erhebung von Indikatoren zu förderdiagnostischen Zwecken, eine holistische Erfassung des Wortschatzes nicht zielführend. Denn würde man die vergleichbaren Teilwortschätze, z.B. den wortartspezifischer Teilwortschatz, den aufgabenspezifischen Teilwortschatz und den domänenspezifischen Teilwortschatz, zur

Analyse heranziehen, so wären in Bezug auf DaZ zusätzliche Dimensionen aufzufassen. (vgl. Landua et.al. 2008: 177) Welche der Wortart (-en) am geeignetsten erscheinen, um spezifische Auffassungen des Sprachstandes eines Lernenden durchführen zu können, wäre bislang nicht eindeutig zu beantworten. Nichtsdestoweniger würden meist einzelne Wortarten als Bezugspunkte binnen eines Aneignungsprozesses des Deutschen als Zweitsprache vermehrt an Bedeutung gewinnen und andere weniger. (vgl. Döll 2012: 33)

Nomen würden eine essentielle Ausgangsbasis darstellen, um erste Schritte im Kontext der Wortschatzerweiterung erzielen zu können. Da 60% des deutschen Wortschatzes durch Nomen gebildet werden würden, liege diese Tatsache dadurch nahe. (vgl. Jeuk 2015: 61) *„Die Verben und Adjektive folgen etwas später, wobei Verben auf Grund ihrer syntaktischen Bedeutung eine zentrale Stellung zukommt [...], Funktionswörter (Präpositionen, Konjunktionen, Pronomen, Adverbien) sind als besondere Klasse zu betrachten, denn ihnen kommt ausschließlich eine grammatische Funktion zu.“* (Jeuk 2015: 61)

Als Ausgangsvariable binnen einer Sprachstandserhebung sei jedoch laut Jeuk (2003) die Zunahme der Verben geeignet, denn bei den anderen würden abweichende Differenzen, wie bereits im obigen Absatz ermittelt wurde, gegeben sein. (vgl. Landua et.al. 2008: 177)

Kostyuk (2005) hätte zudem in ihren Untersuchungen, was die Gewichtung der Wortarten binnen des Zweitspracherwerbs des Deutschen anbelangt, ein eindeutiges vorherrschen von Nomen und Verben ermitteln können. Lediglich bei einem Lerner mit der Erstsprache Russisch hätten die Verben gegenüber den Nomen geringfügig dominiert. Auch hätte Kostyuk darauf aufmerksam gemacht, dass die Reihenfolge der Aneignung vom Input abhängig sei. Nichtsdestoweniger würden sich zur Wortartenspezifik keine einheitlichen Aussagen finden lassen. (vgl. ebd.: 177)

Die drei untersuchten Kinder, welche über die Erstsprache Russisch verfügten, hätten zunächst Bewegungsverben, dann Handlungsverben und zu guter Letzt andere Verbtypen erworben. Außerdem kam heraus, dass eine zunehmende Beherrschung der Zweitsprache Deutsch einen vermehrten Gebrauch von Präfixverben, zunächst am häufigsten mit dem Verbstamm ‚machen‘, mit sich gebracht hätte. Im Zuge dessen hätte Kostyuk bezüglich der Verbentwicklung eine qualitative Stufung generiert, nach welcher bei ihren Probanden zunächst transitive Verben dominieren und mit zunehmendem Alter auch

nicht-objektgerichtete Verben hinzukommen würden. Ferner würden demnach Verben zum Ausdruck innerer Empfindungen zeitlich versetzt erworben werden. (vgl. ebd.: 177f)

3.2.3 Morphologische und syntaktische Fähigkeiten

Die Aneignungsbereiche der morphologischen und syntaktischen Fähigkeiten im Kontext von DaZ würden, im Gegensatz zu den anderen, erheblich umfassenderen Untersuchungen unterliegen. Gleichwohl wäre zu bemerken, dass man diesbezüglich von keiner theoretischen Sättigung ausgehen könne. (vgl. Döll 2012: 34)

Außerdem macht Jeuk (2015: 63) darauf aufmerksam, „*dass Phasen- und Stufenmodelle der Grammatikentwicklung mit großer Vorsicht interpretiert werden müssen. Dennoch können solche Modelle eine wichtige Orientierung bieten.*“ Dieser Argumentationsstrang soll ebenfalls im Rahmen der folgenden Abhandlungen einen wesentlichen Aspekt darstellen.

Nominalflexion

„*Genus und Kasus werden im Deutschen in erster Linie nicht an den Substantiven selbst, sondern an den Artikeln und Pronomen markiert.*“ (Kaltenbacher & Klages 2007: 85)

Auch würden diese kategorischen Genuszuweisungen keinen eindeutigen Festlegungsregeln unterliegen. Nichtsdestoweniger würden komplexe stochastische Regeln das Genus nach phonologischen, morphologischen und semantischen Gesichtspunkten einordnen. (vgl. Christen 2000a: 167)

Generell könne nach derzeitigem Forschungsstand davon ausgegangen werden, dass die Aneignung der drei Grundkasus, Nominativ, Dativ und Akkusativ, unter Anbetracht von DaZ eine Übereinstimmung mit dem Erstspracherwerb verzeichnen würden. Als erstes würde der Nominativ angeeignet werden, darauf würden der Akkusativ und später der Dativ folgen. (vgl. Döll 2012: 35) Dies belegte auch Studer (2000) in ihren Ausführungen bezüglich des Kasuserwerbes. Binnen eines Vergleiches hätte sie dementiert, „*dass der Kasuserwerb im gesteuerten Deutschunterricht ähnlich verläuft wie in ungesteuerten Erwerbssituationen und wie beim Erwerb des Deutschen als Muttersprache.*“ (Studer 2000: 245)

Für jene Schüler_innen bei denen ich für meinen praktischen Teil den jeweiligen Sprachstand erheben werde, tritt indes die Frage bezüglich der Dauer des Kasuserwerbes in den Vordergrund. Als exemplarisches Beispiel könnte in diesem Zusammenhang jenes des Genfer Deutschunterrichts herangezogen werden. Binnen dessen werde das Kasussystem innerhalb von sechs Jahren im Rahmen des Deutschunterrichts meist nicht bzw. nur teilweise erworben. Ein ganzheitlicher Erwerb würde nur vereinzelt erfolgen. Auch nach zusätzlichen drei bzw. vier Schuljahren würden die meisten Schüler_innen nicht über das zielsprachliche Drei-Kasus-System (bzw. Vier-Kasus-System) verfügt. (vgl. Studer 2000: 225)

Das System der Nominalflexion stelle meist die Lernenden vor spezifische Herausforderungen. Diese würden obgleich das Regelsystem erschließen müssen, wann ein Artikel obligatorisch sei und in weiterer Folge, welche semantisch-pragmatischen Funktionen dieser erfülle. (vgl. Krempin et.al. 2009: 70) *„Die Zuordnung eines Genus zu einem Nomen erscheint zunächst willkürlich; es gibt zwar Regelmäßigkeiten und Prinzipien, zu nahezu jedem Prinzip gibt es aber eine Reihe von Ausnahmen, die den Erwerb eines Regelsystems erschweren.“* (Jeuk 2015: 70)

In dieser Rubrik wären die Modelle, welche die Beschreibung von Aneignungsfolgen im Fokus haben, von Wegener (1993) und Kaltenbacher/Klages (2006) anzuführen. Jedoch sei diesbezüglich zu erwähnen, dass diese von Landua et al. (2008) als empirisch nicht gesichert beurteilt gelten. (vgl. Döll 2012: 35)

Die Befunde von Wegener (1995) würden mithin auf folgendes schließen: *„ Mit der Differenzierung zwischen Nominativ- und Akkusativformen wird von den Kindern im frühen Zweitspracherwerb ein zweitgliedriges Kasussystem erworben, bevor das Genussystem etabliert ist.“* (Kaltenbacher & Klages 2007: 85)

Werden seine Erkenntnisse genauer analysiert, so stelle sich heraus, dass er von einer Nullphase ausgehe, in welcher demnach Genusmarkierungen ausgelassen werden würden. Weiterfolgend würde es zur Etablierung primärer am natürlichen Geschlechtsprinzip orientierten Genusregeln kommen und darauffolgend käme es zu der Ausbildung formaler Regeln. Es wäre anzumerken, dass Wegener zwar die erstgenannte Phase spezifisch beschrieben hätte, die Darstellung der Phase der Ausdifferenzierung, erste Regeln bis formale Regeln, wäre jedoch in seinem Modell nur unzureichend bearbeitet worden. (vgl. Döll 2012: 35f)

Kaltenbacher & Klages (2006) gehen in ihrem Modell einen Schritt weiter. Sie würden sich nichtsdestoweniger auf den von Wegener (1995) und Kostyuk (2005) eingeholten Befund stützen, dass das Genus im frühen L2 –Erwerb eine spezifische Herausforderung darstelle. (vgl. Kaltenbacher & Klages 2007: 87)

Der Abbildung 3 kann man die von ihnen vorgeschlagene sechsstufige Entwicklungssequenz entnehmen. Bei den ersten beiden Stufen würden weder eine Genus- noch eine Kasusdifferenz erfolgen, denn es würde die Regelerkenntnis der Artikel fehlen oder diese würden nur in einer Form, der oder die, auftreten. (vgl. ebd. 85) Auffällig ist zudem, dass dieses Stufensystem die von Wegener (1995) beobachteten Charakteristika, über die ein Kind bei Schuleintritt im Zuge des sprachlichen Erwerbes verfüge, ausweise. Demnach würde vorerst ein unreflektierter Gebrauch des bestimmten bzw. des unbestimmten Artikels zum Einsatz kommen. Ab dem 2. Förderjahr wäre es weitergehend typisch, dass ‚die‘ und die Form von ‚den‘ beim Objekt auftreten. (vgl. Kaltenbacher & Karas 2014: 58)

Um wieder auf das Stufensystem in der nachfolgenden Abbildung zurückzukommen, wäre auf der letzten ausgewiesene Stufe, bereits ein dreigliedriges Genussystem, ‚der, die und das‘, welches sich auf den Nominativ beschränke, vorhanden. Auch ein zweigliedriges Kasussystem, Nominativ und Akkusativ, kennzeichne diese Phase. Eine systematische Verwendung des Dativs, dem, der, trete fernerhin auch in dieser noch kaum auf. (vgl. Kaltenbacher & Klages 2007: 85)

Da dieses Modell allerdings laut Döll (2012: 36) „*mit einem zweigliedrigen Kasussystem einhergehenden drei gliedrigen Genussystem*“ abbricht, macht sie darauf aufmerksam, dass hiermit „*die Aneignung der vollständigen Systeme*“ außer Acht gelassen wird.

Stufe 1	Keine Trägerelemente (Artikel fehlen)
Stufe 2	Undifferenzierter Gebrauch von <i>der/die</i> : freie Variation oder Beschränkung auf eine Form
Stufe 3a	Zweigliedriges Genussystem/kein Kasussystem: für Subjekt <i>der</i> und <i>die</i> für Objekte <i>der</i> und <i>die</i>
Stufe 3b	Zweigliedriges Kasussystem/kein Genussystem: für Subjekt <i>der</i> oder <i>die</i> für Objekte <i>den</i>
Stufe 4	Zweigliedriges Genussystem (Subjekt)/zweigliedriges Kasussystem für Subjekt <i>der</i> und <i>die</i> für Objekte <i>den</i>
Stufe 5	Zweigliedriges Genussystem/zweigliedriges Kasussystem für Subjekt <i>der</i> und <i>die</i> für Objekte <i>den</i> und <i>die</i>
Stufe 6	Dreigliedriges Genussystem (Subjekt)/zweigliedriges Kasussystem für Subjekt <i>der, die</i> und <i>das</i> für Objekte <i>den</i> und <i>die</i>

Abbildung 3: Entwicklungssequenzen beim Genus- und Kasuserwerb (Kaltenbacher & Klages 2007: Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund, S. 86)

Zudem möchte ich in diesem Kontext auf das Ergebnis einer mehrjährigen Sprachförderung, die auf der Basis des Förderkonzepts Deutsch für den Schulstart (Dfds) erfolgte, zu sprechen kommen.

Der Zeitraum, in welchem diese bei einem Kind durchgeführt wurde, erfolgte vom vorletzten Kita-Jahr bis zum Ende der 2. Klasse. (vgl. Kaltenbacher & Karas 2014: 66) Dieses Kind hätte „*ein gefestigtes zweigliedriges Genus- und Kasussystem (der/die bzw. den/die beim Subjekt und Objekt) [...] erst im Laufe des vierten Kontaktjahres*“ aufgebaut. (ebd.: 66) Auch dieses Beispiel ist unter Anbetracht der von mir zu erhebenden Sprachstände der vier Seiteneinsteiger_innen von Relevanz, da vorallem der Erwerb des Kasus, wie bereits erwähnt, „*spät einsetzt und lange dauert*“. (Studer 2000: 225) Nachfolgend möchte ich Studien aufzeigen, die sich auf die morphologischen Gesichtspunkte des Verbs beziehen.

Morphologie des Verbs

Rothweiler (2006), Thoma/Tracy (2006), Tracy/Lemke (2012), Meisel (2007, 2009) seien in ihren Untersuchungen darauf gestoßen, dass, wie bereits erwähnt, *„der frühkindliche Zweitspracherwerb in vielen seiner Errungenschaften und im Erwerbsverlauf dem simultanen Erwerb zweier Erstsprachen gleicht.“* (Wulff & Haberzettl 2014: 15) Im Unterschied zu erwachsenen Lernenden, die Deutsch als Zweitsprache lernen würden, würden Kinder im Alter zwischen 3 und 5 Jahren meist sehr schnell die Systematik, wie beispielsweise die Verbstellung oder die Verbalmorphologie, beherrschen. (vgl. ebd.: 15)

Binnen des DFG-Forschungsprojektes, welches im Zeitraum 2000 bis 2002 durchgeführt wurde, wäre fernerhin der ungesteuerte Zweitspracherwerb des Deutschen bei zwei Schwestern unterschiedlichen Alters untersucht worden. (vgl. Pagonis 2014: 200)

„Für die meisten der untersuchten flexionsmorphologischen Erwerbsbereiche kann festgestellt werden, dass sich die jüngere Schwester im Beobachtungszeitraum stärker in Richtung zielsprachlicher Norm entwickelt als ihre ältere Schwester.“ (Pagonis 2014: 202)

Der Erwerb der Flexive zur Markierung der Person/Numerus-Kongruenz (-e -> -t -> -st -> -en -> -et) hätte bei beiden Lernerinnen in derselben Weise stattgefunden. Nichtsdestoweniger wäre bei dem jüngeren Mädchen bereits ab dem 6. Erwerbsjahr bei der Verwendung stammlautverändernder Verben keine Abweichung vom zielsprachlichen Formgebrauch aufgetreten. Ihre Schwester hätte jedoch, bis zum 10. Monat und auch bis zum Ende der Untersuchung noch vereinzelt, die ablautenden Verben ohne Vokalwechsel gebildet. (vgl. ebd.: 202)

Tempus

Betrachtet man die Ergebnisse von Kostyuk (2005), Griebhaber (2005), Apeltauer (1987), Haberzettl (2005) und Kuhberg (1987), die die Entwicklung der temporalen Ausdrucksformen untersuchten, so lasse sich eruieren, dass nach dem Erwerb der Präsensformen jener des Erwerbs des Perfekts folge. (vgl. Landua et.al. 2008: 186)

Hanna Pishwa (1985) hätte binnen ihrer Untersuchung die mündlichen Äußerungen von sechzehn schwedischen Kindern analysiert. Auch beim Erwerb der Tempora wäre sie auf eine mehrfache Generalisierung von Präsensformen auf Vergangenheitskontexte gestoßen. (vgl. Leuenberger & Pelvot 2000: 129) Zusätzlich hätte bei Kostyuks

Untersuchung binnen dieser beiden Stufen, die Markierung der Vergangenheit durch das Partizip ohne Hilfsverb stattgefunden. (vgl. Landua et.al. 2008: 186)

Lediglich bei Kuhberg (1987) hätte eine weitere temporale Erwerbsabfolge stattgefunden. Bei einem türkischen Probanden hätte an den Erwerb des Perfekts des Präteritums von ‚sein‘ angeschlossen, gefolgt von Futur I und Vorgangspassiv. Denn Schluss dieser Reihenfolge hätte der Erwerb des Präteritums über die Kopula hinaus und der des Zustandspassivs gebildet. Fernerhin hätte diese Untersuchung ergeben, dass generell die Entwicklung des tempusgrammatischen Ausdruckssystems zeitlich versetzt nach dem Erwerb erster lexikalischer Mittel zur Markierung von Zeitverhältnissen vollzogen werde. (vgl. ebd.: 186)

Genus Verbi

Hanna Pishwa (1985) sei binnen ihrer Untersuchung (siehe S. 48/Tempus) im Kontext des Verbalflexionserwerbs darauf gestoßen, dass die Lerner_innen zu Beginn Infinitive verwendet hätten. Weiters hätten für diese das –t-Flexiv als generalisierte Personalform gedient. Binnen der dritten Phase hätten sie die beiden anderen Personalformen des Singulars verwendet. Daraufhin wäre das –en-Flexiv zur Markierung der 1. Person Plural zum Einsatz gekommen. Zu einer Ausdifferenzierung von Singular und Plural der 3. Person wäre es in der letzten Phase gekommen. (vgl. Leuenberger & Pelvat 2000: 129)

In Anbetracht der Ergebnisse Wegeners (1998) im Kontext des Erwerbes des Passivs im Zweitspracherwerb kann darauf geschlossen werden, dass dieser parallel zu dem des Erstspracherwerbsverlaufe. (vgl. ebd.: 186) Überdies ist hinzuzufügen, dass die Fähigkeit, Passivsätze zu bilden, als Indikator für die Förderdiagnostik herangezogen werden könne. (vgl. Landua et.al. 2008: 187)

Diesbezüglich würden laut Wegeners Untersuchung aktive Verbformen die Anfangsbasis bilden. Partizipien würden in einem weiteren Schritt zu Beginn beim Perfekt und nur mit ‚haben‘ ihre Anwendung finden. Nachfolgend würde ebenfalls sein verwendet werden und zu guter Letzt auch richtig von der Verwendung von haben abgegrenzt werden. Man könne im Idealfall binnen dieses Erwerbsprozesses, welcher auch als die dritte Phase bezeichnet werden, davon ausgehen, dass Agens- und Patiens-Subjekten erworben wurden. Weitergehend würde ‚sein‘ auch beim Partizip transitiver Verben verwendet werden, womit an dieser Stelle auch das Zustandspassiv erworben wäre. (vgl. ebd.: 186f)

Für die fünfte Phase wäre es charakteristisch, dass jegliche Passivsätze dem des Zustandspassivs ähneln. Überdies würden diese fünf Stufen, wenn man Wegeners Ausführungen folgt, unabdinglich sein, um einen erfolgreichen Passiverwerb erreichen zu können. Beleuchtet man die Stufe sechs, dann könne man darauf schließen, dass in dieser ‚werden‘ als Hilfsverb für das Futur verwendet werde. (vgl. ebd.: 187)

Die Verwendung von ‚werden‘ als Kopulaverb mit Adjektiven, Nomen oder Partikeln wäre in der Phase 7 von Relevanz. Jedoch würden Partizipien mit aktiver Bedeutung dagegen noch nicht mit ‚werden‘ gebraucht. Schlussendlich würde erst in der letzten Stufe die Partizipien mit ‚werden‘ richtig eingesetzt werden. (vgl. ebd.: 187)

Syntax

Mit Präpositionen wie in, auf, unter, hinter, neben etc. könne man räumliche Zusammenhänge mit Objekten realisieren. (vgl. Kaltenbacher & Klages 2007: 88)

Kaltenbacher & Klages (2007: 88) fügen in Anbetracht dessen Erwerbs hinzu, „*dass sich die Raumkonzepte und ihre Versprachlichung in den Herkunftssprachen und der Zielsprache Deutsch unterscheiden und damit zwei Systeme in Konflikt geraten.*“

Daraus folgt, dass im Erwerbskontext mehrere Aspekte, beispielsweise der Genus, der Kontext (Richtung vs. Ort) und der Kasus, einer Auseinandersetzung unterlaufen sollten: Eine Abhängigkeit bezüglich der Aneignung der Nominalflexion sei damit gegeben. (vgl. Döll 2012: 40)

Im Zuge des Erwerbsprozesses trete es häufig auf, dass ein Auslassen der Präposition vollzogen werde. In der zweiten Phase würde eine Einheitspräposition verwendet werden. Weitergehend würden kontextangemessene Präpositionen verwendet werden, wobei jedoch zunächst noch eine Auslassung des Artikels zu beobachten sei. In der vierten Aneignungsphase würden häufig Artikel ihre Anwendung finden, jedoch würden Kasusfehler keine Seltenheit sein. Schlussendlich könne man von einem abgeschlossenen Aneignungsprozess ausgehen, wenn Präpositionalkonstruktionen korrekt eingesetzt werden. (vgl. ebd.: 40)

Verbstellung

„*Zu den wichtigsten Merkmalen des Deutschen, die sich Kinder erschließen müssen, gehören die Satzklammer und die Subjekt-Verb-Kongruenz.*“ (Krempin et.al. 2009: 68)

Diese Aneignungsprozesse der Verbstellung in Haupt- und Nebensätzen in DaZ unterliege seit einigen Jahrzehnten ausgiebigen Forschungsprozessen. (vgl. Döll 2012: 42) Zudem würden die differenten Verbkontexte sehr häufig als Sprachstandsindikatoren herangezogen werden. (vgl. Settinieri & Spaude 2014: 157)

Es würden zahlreiche Modelle existieren, die der Aneignung der Verbstellung bis zum Übergang zu einer komplexeren Syntax nachgehen. (vgl. Döll 2012: 44) Clahsen/Meisel/Pienemann (1983) und Biehl (1987) hätten die ersten Aneignungsfolgenmodelle für DaZ vorgelegt. In weiterer Folge wären die Modelle von Reich/Roth (2004) und Griebhaber (2005, 2006) erschienen. (vgl. ebd.: 42)

„Ob sie außerdem ausgangssprachenunspezifisch sind oder in Abhängigkeit von der Ausgangssprache unterschiedlich verlaufen können, wird hingegen kontrovers diskutiert.“ (Settinieri und Spaude 2014: 157)

Im Folgenden wird auf das Modell von Griebhaber eingegangen. Er strebte indem an, ein idealtypisches Spracherwerbsmodell zu entwerfen. Für dieses sei es kennzeichnend, dass die einzelnen Stufen eine Überlappung und in einem weiteren Schritt eine Integration aufweisen würden. (vgl. Jeuk 2015: 64) Laut Jeuk (2015: 64) handelt es sich *„um eine vom einzelnen Lernenden weitgehend unabhängige Reihenfolge, bei der die Stellung des Verbs die zentrale Größe darstellt. Zugleich mit dem Erwerb der Verbstellungsregeln werden andere sprachliche Mittel erworben, wobei funktionale Zusammenhänge zwischen verschiedenen Bereichen sprachlicher Fähigkeiten bestehen.“*

Werden an dieser Stelle die unterschiedlichen Aneignungsstufen der Verbstellung im Deutschen nach Griebhaber betrachtet, welche in der Abbildung 4 dargestellt wurden, würde sich erschließen, dass auf der ersten Stufe, eine einfache Wortstellung, Subjekt-Verb-Objekt zu finden sei. Außerdem wäre diese Sequenz durch einen äußerst unvollständigen Wortschatz gekennzeichnet und Funktionswörter würden kaum ihre Anwendung finden. Der Erwerb der Fähigkeit der Differenzierung zwischen finitem und infinitem Verb und eine Erweiterung des Wortschatzes würden auf der zweiten Stufe stattfinden. Zwar würden Nomen einer unsicheren Genuszuweisung unterliegen, aber nichtsdestoweniger würden die Perfektformen und die Modalkonstruktionen korrekt eingesetzt werden. Für die 3 Stufe dieses Aneignungsprozesses wäre es charakteristisch, dass die Lernenden Adverbiale voranstellen können und die ersten Nebensatzstrukturen würden ihre Anfänge verzeichnen. Ungeachtet dessen würde das Genus in dieser Stufe

einer unsicheren Verwendung unterliegen. Von der Fähigkeit der Nebensatzstellung und die Endstellung des flektierten Verbs könne in der 4 Stufe ausgegangen werden. Obendrein wäre der Wortschatz ausdifferenzierter. (vgl. Jeuk 2007: 189)

Nach diesen Aneignungsprozessen würde in Stufe 5 die Insertion von Nebensätzen und weitergehend die Integration von erweiterten Partizipialattributen in Stufe 6 folgen. (vgl. Döll 2012: 44)

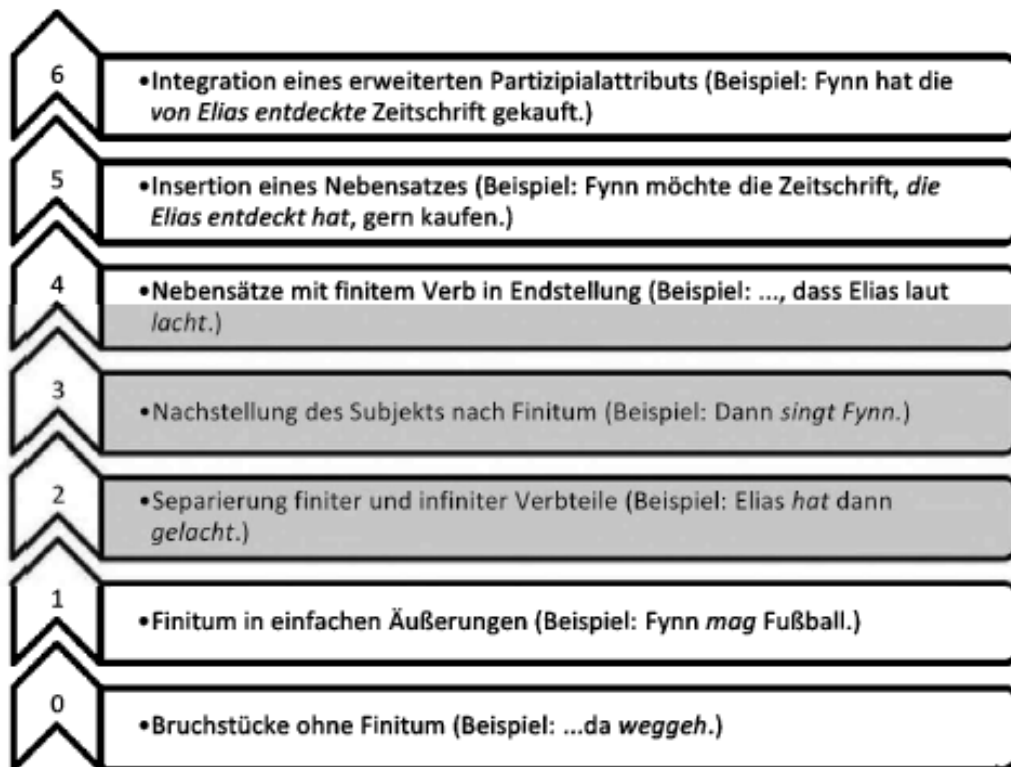


Abbildung 4: Aneignungsstufen Verbstellung im Deutschen nach Grieshaber (2010) (Döll 2012: Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen Modellierung und empirische Prüfung eines sprachdiagnostischen Beobachtungsverfahrens, S. 45)

Weiters sei auf den Erwerb der mündlichen Sprachkompetenz in der Zweitsprache Deutsch des Kindes (siehe Dfds-Studie Kap. 3.2.3., S. 47) hingewiesen. Dieses hätte „trotz einer intensiven sprachlichen Förderung dreieinhalb Jahre für den Erwerb einer stabilen Satzklammer mit einer zielsprachlichen Verwendung finiter und infiniter verbaler Elemente“ benötigt. (Kaltenbacher & Karas 2014: 66)

Die Befunde zur Verbstellung (siehe DFG-Studie, S. 48) hätten zusätzlich ergeben, dass sich beide Mädchen die V2-Struktur des Deutschen über die Subjekt-Verb-Abfolgen aneignet hätten. Dies hätte mit sich gebracht, dass, wenn temporale oder lokale Adverbiale zum Einsatz gekommen sind, eine V3 bzw. V4-Stellung initiiert worden wäre.

Im Verlauf dieser Studie wären ab dem dritten Kontaktmonat erstmals V2-Strukturen aufgetreten. Bis zum achten Kontaktmonat hätte sich bei der jüngeren Lernerin die Verwendung von V2-Strukturen größtenteils durchgesetzt, bei der älteren jedoch wäre die Ausübung der V3-Stellung aufrecht geblieben. (vgl. Pagonis 2014: 201)

Satzverbindungen

Weitergehend möchte ich auf Antos (1988) Studie verweisen. Zu Beginn der Untersuchung hätte er bei Hasan (achteinhalf bis zehn Jahre, 2./3.-4./5. Erwerbsjahr, Erstsprache Türkisch), eruieren können, dass Konnektoren nur in kleiner Anzahl vorkämen. Er hätte zweimal ‚weil‘, einmal ‚warum‘ verwendet. Wiederum hätte er im 2. Erwerbsjahr einmal den Konnektor ‚weil‘, obwohl das Handlungsmuster (begründen) erst ansatzweise realisiert wird. Jedoch hätte bei Aynur (sieben bis zwölf Jahre, 3./4.-7. Erwerbsjahr, Erstsprache Türkisch) eine systematische Aneignung der Konnektoren beobachten. Zunächst hätte Aynur ‚wenn – dann‘ verwendet, dann ‚aber/nur‘ bzw. ‚weil‘ und schließlich ‚trotzdem‘ bzw. ‚damit/also‘. Zusätzlich hätte Antos nach der Aneignung einer paradigmatischen Form eine weitere Ausdifferenzierung der Konnektoren analysieren können. Demnach würde auf ‚weil‘ die Konnektoren ‚deswegen‘, ‚wegen‘ und ‚nämlich‘ folgen. Im elften und zwölften Lebensjahr hätte er zudem bei Aynur einen umfänglichen und sicheren Gebrauch der Konnektoren: ‚deswegen‘, ‚wegen‘, ‚nämlich‘, ‚aber‘, ‚nur‘, ‚trotzdem‘, ‚damit‘ feststellen können. (vgl. Landua et.al. 2008: 194)

3.2.4 Phonische Qualifikation

In dieser Qualifikationssparte wären die empirischen Ergebnisse äußerst überschaubar. Fernerhin würden bei diesen die Aneignungsprozesse des Deutschen als Zweitsprache kaum beschrieben werden. (vgl. Döll 2012: 46)

Beim Erwerb der phonischen Qualifikationen könne, wie im Erstspracherwerb auch, Verzögerungen bezüglich der Aussprache möglich sein. Dies hätte Meng (2001) z.B. für das Kind Erich (Erstsprache Russisch) untermauert. Denn es könne davon ausgegangen werden, dass das Lautsystem der jeweiligen Herkunftssprache/n den Erwerb der Einzellaute des Deutschen beeinflussen. Beispielsweise würde den Lernenden mit Erstsprache Russisch die Unterscheidung von vokalischer Länge oder Kürze

schwerfallen, Diese Differenz sei im Russischen nicht bedeutungsunterscheidend und müsse neu erlernt werden. (vgl. Landua et.al. 2008: 172f)

3.2.5 Literale Fähigkeiten

„Daten und Ergebnisse des Kieler Modells legen den Schluss nahe, dass der intensive Umgang mit einer differenzierten Sprache (z.B. durch interaktives Vorlesen oder Reflektieren und Beschreiben von Erfahrungen und Erlebnissen in Form von kollektiven Diktaten) das Entstehen von Sprachbewusstheit fördern kann und Literalität anzubahnen vermag.“ (Apeltauer 2007: 19)

Unter dieser anzustrebenden Literalitätsentwicklung sei der Erwerb der Schriftlichkeit zu verstehen. Ein strukturiertes Erzählen, ein reflektierter Sprachgebrauch, das Verstehen von Tabellen, das Lesen von Grafiken und das Erschließen der Funktionen von Schrift seien unter anderem diesbezüglich zu subsumieren. (vgl. Kuyumcu 2007: 35)

Fernerhin könne die Alphabetisierung als eine essentielle Instanz angesehen werden, welche belegen würde, dass bei einem Kind keine Sprachentwicklungsstörung vorliege. (Kaltenbacher & Karas 2014: 64)

Generell kann diesbezüglich davon ausgegangen werden, dass der Erwerb der Schriftsprache eine enge Verknüpfung mit der Entwicklung phonischer Qualifikationen aufweise und auch die anderen Fähigkeiten essentiell seien. (vgl. Jeuk 2015: 65f) Grießhaber (2004) und auch Meng (2001) hätten herausgefunden, dass eine Kohärenz zwischen der Aneignung des lautlichen Systems und der Fähigkeit zur schriftsprachlichen Produktion bestehe. Dies hätte eine Auswirkung auf das Grammatikwissen, was schlussendlich auch zu einer anderen Wahrnehmung der Lautsprache führen könne. (vgl. Landua et.al. 2008: 198)

Fernerhin hätte Grießhaber in seinen Erläuterungen ausgeführt, dass es ein gewisser Vorteil sei, wenn die jeweiligen Erstsprache/n ein gutes Wahrnehmungsraster für die lautliche Erschließung des Deutschen ermöglichen würden. Nichtsdestoweniger könnte dies beim Schriftspracherwerb zu Beginn der Grundschule vernachlässigt werden. Bei Schüler_innen, die bereits in ihrer Erstsprache alphabetisiert wurden, wäre die Lage eine andere. Interferenzen könnten gegeben sein oder es müsse eine neue Alphabetisierung erfolgen. (vgl. ebd.: 198)

Orthographie und schriftliche Textproduktion

Grießhaber (2000) habe in seiner Untersuchung feststellen können, dass eine nicht genügend ausdifferenzierte Laut-Graphem-Korrespondenz für zahlreiche Rechtschreibfehler am Ende der Grundschulzeit ausschlaggebend sein könne. Als exemplarisches Beispiel hätten die Ergebnisse einer türkischen Schülerin gedient. Sie habe über keine Laut-Graphem-Korrespondenzregeln verfügt. Die Differenzierung zwischen langer und kurzer Vokale und die Identifizierung von Diphthongen und dem deutschen /h/, das sie teilweise als [x] realisierte, habe sie nicht vollzogen. Wortbildungsregeln würden zudem alles essentiell angesehen werden, um eine normgerechten Orthographie zu erwerben. (vgl. Landua et.al. 2008: 199) Zudem führt Ott (2008: 197) folgendes an: „*Der Erwerb der deutschen Orthographie verläuft bei Kindern mit Deutsch als L2 nach neueren Erkenntnissen im Wesentlichen in ähnlichen Phasen ab, wie es bei Kindern mit Deutsch als L1 der Fall ist.*“

In einem weiteren Schritt sollen die geläufigsten Fehlertypen türkischer Schüler_innen, welche Thomé (1987) identifiziert hätte, genannt werden, da ich mittels des Instrumentariums USB-DaZ auch Texte von vier Schüler_innen analysieren werde. Demnach wäre die Klein- für Großschreibung, die Groß- für Kleinschreibung, die Getrennt- für Zusammenschreibung, das Weglassen des Konsonanten, das ‚s‘ für ‚ß‘ und die Nicht-Markierung der Vokalkürze zu nennen. (vgl. ebd.: 199)

Indes „*sind Untersuchungen zur Rolle der Zweitsprache bei der Textproduktion in der Frühphase des Schriftspracherwerbs ein Disderat.*“ (Grießhaber 2009: 115)

Wie bereits in Kapitel 3.2.2. und 3.2.3. herausgearbeitet wurde, würden vor allem der Wortschatz und grammatische Strukturen, Herausforderungen für Lerner_innen mit Deutsch als Zweitsprache darstellen. Eine unterschiedliche Wahrnehmung der Schreibaufgaben aufgrund diverser Vorerfahrungen, Differenzen in den Wissensbeständen, Unterschiede im Wortschatz und in der Grammatik, andere Leseerfahrungen sowie verschiedene Zugänge bezüglich der Orthographie könnten demnach als solche genannt werden. (vgl. Aschenbrenner et.al. 2009)

Lesen

Wie bereits erläutert, möchte ich an dieser Stelle darauf vermerken, dass unter anderem Fachtexte im Rahmen des Regelunterrichtes zum Einsatz kommen würden. (vgl. Kap.

2.2.) Binnen des fachdidaktischen Diskurses werde zudem zwischen einer basalen und einer weiterführenden Lesekompetenz differenziert. (vgl. Junk-Deppenmeier & Schäfer 2010: 69)

Unter Anbetracht dieser Erläuterungen ist folgendes Zitat von Relevanz: *„Es ist klar, dass selbst sprachlich kompetente Lernende Informationen, Sachverhaltsdarstellungen und Prozessbeschreibungen aus solchen fachlich anspruchsvollen und sprachlich komplexen Texten nicht beiläufig entnehmen können.“* (Ohm 2010: 101) Demnach würde der Einsatz von Fachtexten im Unterricht meist eine intensive Bearbeitung benötigen, denn für schwache Leser_innen würde die Komplexität dieser sprachlichen Mittel meist eine Herausforderung darstellen. (vgl. ebd.: 101)

Kerschhofer-Puhalo und Mayer (2014: 119) postulieren binnen des Kontextes der Leseleistungen mehrsprachiger Schüler_innen folgendes: *„[...] die enge Interaktion der Entfaltung individueller Leseleistungen und der Entwicklung des sprachlichen Repertoires mehrsprachiger Kinder ist durch [...] verallgemeinernde Aussagen nicht zu beschreiben.“* Fernerhin wäre noch kaum untersucht worden, inwiefern der jeweilige Sprachstand eines/r Lernenden in die Förderung des Lesens involviert werden könne. (vgl. ebd.: 119)

Hinweisen möchte ich dennoch darauf, dass Lehrkräfte berücksichtigen müssen, dass sich das Weltwissen der Schüler_innen in vielfältigen Bereichen unterscheiden könne. Dieses wäre unter anderem auch ausschlaggebend, um einen rezeptiven Umgang mit Texten ausbilden zu können. (vgl. Klages 2009: 145)

Beispielsweise hätten die Ergebnisse der DFG-Studie am Beispiel eines kindlichen und jugendlichen DaZ-Erwerbs folgendes gezeigt: *„Die jüngere Lernerin erreicht im Untersuchungszeitraum eine insgesamt deutlich zielsprachenkonformere Kompetenz als ihre etwa sechs Jahre ältere Schwester.“* (Pagonis 2014: 205)

Überdies wären differente Beobachtungen darauf gestoßen, dass bereits vor dem Schuleintritt, bzw. vor dem Beginn diverser Literacy-Erfahrungen, das sprachliche Spektrum beeinflusst werden würde. Eine Studie von Leseman et. al. (2007) hätten Aufschlüsse bezüglich der sprachlichen Sozialisation von Kindern im Alter von 4 Jahren gegeben. Sprach- und Leseaktivitäten würden eine positive Einflussnahme auf das sprachliche Repertoire des Kindes haben. (vgl. Wieler 2014: 94)

Betrachtet man das in Abbildung 5 dargestellte Mehr-Ebenen-Modell, so erkennt man drei spezifische Ebenen, die bereits in unterschiedlichen Sozialisationsstudien manifestiert worden wären. Dieses Modell würde im Zusammenhang der Einflussfaktoren für den Literacy-Erwerb der Wegbereiter für weiterführende Forschungsvorhaben sein. Demnach sollte beispielsweise herausgefunden werden, welchen Stellenwert diverse Medien den Kindern und auch in den Herkunftssprachen ihrer Familie hätten, damit in weiterer Folge ein möglichst großer Nutzen erfolgen könne. (vgl. Wieler 2014: 110)

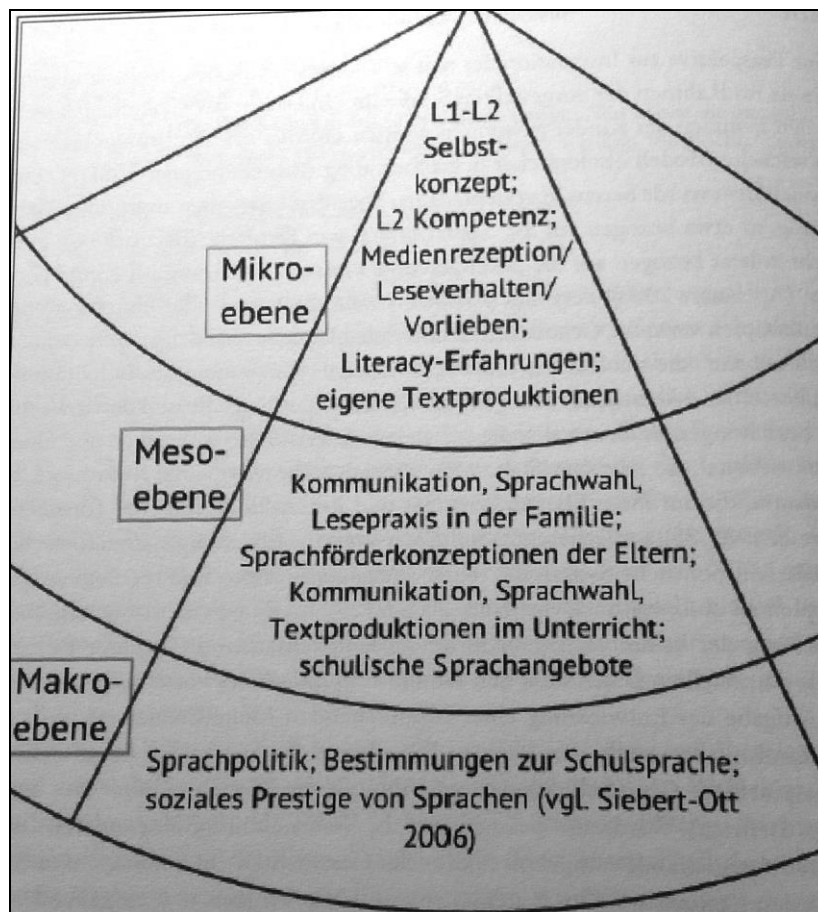


Abbildung 5: Mehr-Ebenen-Modell Bronfenbrenners (1981) unter Ergänzung der Einflussfaktoren für den Literacy-Erwerb (Quelle: Wieler 2014: Fiktionale Geschichten als Beitrag zur Literacy-Förderung, S. 111)

Aus den erläuterten Studien der einzelnen Basisqualifikationen kann darauf geschlossen werden, dass es sowohl gut erforschte, als auch weniger gut erforschte Bereiche gibt.

Auch würden die Kontaktdauer, die Kontaktintensität, die Struktur/en der Erstsprache/n, sowie die sozio-kulturellen und individuellen Faktoren relevant für den sprachlichen Erwerbsprozess sein. (vgl. Jeuk 2013: 65)

Heidi Rösch postuliert in ihren Ausführungen folgende spezifische Stolpersteine, die vermehrt bei Lernenden mit anderen Herkunftssprachen als Deutsch binnen des Zweitspracherwerbes auftreten würden:

Zum einen würden sich unter Anbetracht der Lexik speziell beim Strukturwortschatz, z.B. bei Proformen, Partikeln, Präpositionen und Konjunktionen, und weitergehend in der Anwendung formelhafter Wendungen und fachsprachlicher Redemittel, z.B. Kompositabildung, Nominalisierung..., Stolpersteine ergeben. Fernerhin würden im syntaktischen Bereich bei der Bildung und dem Verständnis von Nominal- und Präpositionalphrasen oftmals Schwierigkeiten entstehen. Auch, wenn man die Genus- und Kasusmarkierung, die Wortstellung im Satz und sein und die Verwendung von sein und werden als Hilfsverb heranzieht. Im Bereich der Orthographie würden sich desöfteren die morpho-syntaktischen Ebenen als schwierig herausstellen. Der Registergebrauch, das Verstehen und Verfassen von Texten erscheinen im pragmatischen Bereich als Herausforderungen. (vgl. Rösch 2010: 219f)

Diese genannten Bereiche seien zudem binnen der DaZ-Förderung zu präzisieren und sollten in einem weiteren Schritt im Regelunterricht einer Anwendung unterlaufen (vgl. ebd.: 220) Welche von den erläuterten ‚Stolpersteinen‘ ich innerhalb der von mir getätigten gezielten Interaktionsbeobachtung in einer GwK-Unterrichtsstunde erfasste, ist im zweiten Teil dieser Arbeit zu finden. Vorerst sollen Abhandlungen bezüglich der Förderung von DaZ und des Instrumentariums USB-DaZ einer Analyse unterlaufen.

4. DaZ-Förderung

Im Rahmen der Dfds-Studie kann darauf geschlossen werden, dass die sprachliche Entwicklung des Kindes (siehe Studie Kap. 3.2.3., S. 47) in seiner Zweitsprache Deutsch trotz sprachlicher Hürden, gut verlaufen sei. (vgl. Kaltenbacher & Karas 2014: 66) *„Die lange und intensive Förderung in additiven Sprachfördergruppen und der (teil)integrierten Förderung in der Schule hat vermutlich wesentlichen Anteil an dem schulischen Erfolg des Kindes, so dass sich diese kontinuierliche, mehrjährige Förderung bewährt hat. Das betrifft u.a. das Konzept der Sprachförderklasse [...].“* (Kaltenbacher & Karas 2014: 66)

Ausgehend von diesen Überlegungen soll im folgenden Kapitel den Fragen nachgegangen werden, welche didaktischen Konzepte der DaZ-Förderung unterliegen und über welche Qualifikationen DaZ-Förderlehrkräfte verfügen sollten. Überdies soll das Instrumentarium USB-DaZ, welches im praktischen Teil dieser Arbeit für die Erfassung der Sprachstände der Schüler_innen von Relevanz ist, beleuchtet werden,

4.1 Didaktische Konzepte

Neben dem sprachsensiblen Fachunterricht könne zusätzlich im DaZ-Förderunterricht, ein Raum geschaffen werden, in welchem DaZ-spezifische Phänomene gezielt gefördert werden. (vgl. Lütke 2009: 160 und Kap. 1.)

„Die Modellierung spezifischer DaZ-didaktischer Ansätze gewinnt in den letzten Jahren verstärkt an Bedeutung.“ (Lütke 2011a: 40) Jedoch seien DaZ-didaktische Empfehlungen meist selten in der wissenschaftlichen Literatur zu finden. Auch würden sich diese an der fremdsprachenspezifischen Lehr-Lern-Forschung orientieren. Würde man sich einen Überblick über die DaZ-didaktischen Konzepte verschaffen wollen, dann stoße man darauf, dass diese meist keiner empirischen Überprüfung unterliegen würden. Bekannte Konzepte wären unter anderem von Roth (2007), Knapp (2008), Haberzettl (2006) und Rösch (2007) erarbeitet worden. (vgl. ebd.: 40)

Für den praktischen Teil der vorliegenden Arbeit, bzw. für die Konzeption der Unterrichtseinheiten, habe ich das Konzept von Rösch (2007) herangezogen, da dieses anhand von impliziter und expliziter Fördermaßnahmen es den Lernenden ermöglicht, sprachliche Schwächen herauszufiltern und in Folge dessen diese innerhalb von gezielt ausgerichteten sprachlichen Kontexten zu reflektieren. (vgl. 41) Spezifischer ausgedrückt, würde dies binnen des Regelunterrichts und in weiterer Folge in den DaZ-Förderkursen, welche für meinen Forschungsprozess relevant sind, durchgeführt werden. (vgl. Einführungskapitel)

Überdies möchte ich an dieser Stelle anführen, dass diese beiden Möglichkeiten der DaZ-Förderung von Rösch im Rahmen des deutschen BeFo-Projektes, welches im Zeitraum 2009 bis 2012 verlief, weiterentwickelt und untersucht worden seien. Zum einen handle es sich um den Focus on Form (Fof) Ansatz. Darunter sei, wie im obigen Ansatz bereits erwähnt, auch die explizite Sprachförderung zu verstehen, welche es anstrebt, einen systematischen DaZ-Sprachunterricht zu gestalten. Der Focus on Meaning (FoM) Ansatz

wäre wiederum im Rahmen des fachbezogenen Unterrichts umsetzbar. (vgl. Rösch 2014: 195)

Rösch (2014: 206f) postuliert im Kontext des FoF-Ansatzes folgendes, „*dass die Chance, FoF tatsächlich mit Fachlernen zu verbinden, weitgehend ungenutzt geblieben ist. [...] In diese Richtung lässt sich der FoF-Ansatz [...] weiterentwickeln und in Folgestudien erneut hinsichtlich seiner Brauchbarkeit untersuchen.*“

Für die Beantwortung meiner Fragestellung erscheinen zusätzlich, im Rahmen der DaZ-didaktischen Konzepte, die Umsetzungsmöglichkeiten, die der DaZ-Förderung unterliegen, interessant. Denn „*die meisten Schulen erhalten [...] ein Stundenkontingent für Förderstunden*“ (Lascho 2013: 13, siehe Einführungskapitel – praktische Rahmenbedingungen), aber nichtsdestoweniger würde binnen der Schulrealität häufig die Frage ausbleiben, ob eine zielgerichtete Förderung instruiert werde. Dies könne als problematische angesehen werden, da durch solch ein Vorgehen, der angestrebte Erfolg meist nicht erreicht werde. (vgl. ebd.: 13)

Auch ist es essentiell, dass die DaZ-Förderung nicht losgelöst von schulorganisatorischen Modellen betrachtet werden sollte. (vgl. Jeuk 2015: 126) Denn Günther & Günther (2007: 142) machen auf folgendes aufmerksam: „*In der fehlenden Koordination der verschiedenen Einrichtungen wie Kindergarten, Schule und Arbeitswelt liegt ein erstes ungelöstes Problem des Erwerbs der Zweitsprache Deutsch.*“ Neben dem Stundenkontingent soll hiermit auf einer zusätzlichen Metaebene die meist nicht vollzogene Absprache der diversen Institutionen hervorgehoben werden.

Auch würde, wie in Kapitel 2 herausgearbeitet wurde, anhand diverser Ausgangsindikatoren, beispielsweise dem Alter oder die Kontaktdauer mit dem Deutschen, keine Vergleichbarkeit der expliziten Sprachstände der einzelnen Lerner_innen hergestellt werden können. (vgl. Jeuk 2013: 64) Diesbezüglich hätte die Förderlehrkraft zu überlegen, „was von den Kindern erwartet werden soll welche Kompetenzen sie in der Schule benötigen. Besonders relevant für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache sind z.B. die Formen und Stellungen des Verbs, die sich zum einen als besonders schwer zu erwerben, zum anderen aber als zentral für die mündliche und schriftliche Kommunikation erwiesen haben.“ (Jeuk 2013: 64)

Lascho (2013: 17) geht einen Schritt weiter und befürwortet darüber hinaus die Konzeption eines Schulcurriculums für DaZ-Fördermaßnahmen, in welchem *„eine Vernetzung mit den Unterrichtsinhalten des regulären Deutschunterrichts, aber auch des anderweitigen Fachunterrichts für die entsprechenden Jahrgangsstufen hergestellt wird, sofern die DaZ-Förderung nicht integrativ im Regelunterricht erfolgt.“*

Im Kontext meiner Forschungstätigkeiten befürworte ich diese Argumentationsstränge, da hiermit etwaige Potenziale von DaZ-Förderkursen ausgelotet werden könnten. Denn würde keine Abstimmung mit dem Regelunterricht durchgeführt werden, dann würden die im Förderunterricht trainierten Unterrichtsinhalte nicht vertiefend angewendet werden, was folglich den Nutzen des DaZ-Unterrichts minimiert. (vgl. ebd.: 17)

Wie bereits im Vorwort erwähnt, stellte dies das größte Anliegen meinerseits dar, diese Thematik meiner Diplomarbeit zu widmen. Denn Sprache könne zwar aus der inhaltlichen Lernperspektive heraus betrachtet werden und weitergehend auch als Mittel, welches es ermöglicht, sich differente Inhalte anzueignen, was die Unerlässlichkeit der Aneignung der Bildungssprache legitimiert. (vgl. Busch & Ralle 2013: 278 und Kap. 2)

Als eingeschlossene, unerlässliche Instanz, welche es ermöglicht, den DaZ-Unterricht mit einem Bezug zum Regelunterricht gestalten zu können, erscheint eine Kooperationsform zwischen den Lehrkräften als unerlässlich. Dadurch könne nicht nur die sprachliche Förderung in den Fächern gesichert werden, überdies würde zudem das Potenzial der Förderkurse ausgebaut werden. (vgl. Hawighorst 2011: 178)

Wie ein solches Vorgehen versuchsweise in der Praxis angestrebt werden könnte, wird im zweiten Teil dieser Arbeit aufgezeigt. Im nachfolgenden Unterkapitel soll zunächst eine Abhandlung der Fähigkeiten und Fertigkeiten über die DaZ-Lehrkräfte verfügen sollten erfolgen.

4.2 Kompetenzen von DaZ-Förderlehrkräften

„Das Ziel von Sprachförderung ist es, Kindern Möglichkeiten zu eröffnen, um auf Grundlage des sprachlichen Wissens und der sprachlichen Fähigkeiten, die sie in ihrem Spracherwerb bereits erlangt haben, sowie unter Berücksichtigung ihrer kognitiven Entwicklung, ihre Kompetenzen in der Zielsprache weiter auszubauen.“ (Hopp et.al. 2010: 611)

Lehrkräfte, die Deutsch als Zweitsprache unterrichten, seien besonders darin gefordert, eine geeignete Methodik und Didaktik anzuwenden, um den sprachlichen Bedürfnissen der Lernenden gerecht zu werden. (vgl. Kniffka & Siebert-Ott 2007: 26) Denn, wie in Kapitel 2 eruiert wurde, werde mit dem Erwerb sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Teilhabe an der Bildungssprache der Institution Schule ermöglicht. (vgl. Schröder-Lenzen 2009: 122)

Laut Günther und Günther (2007:151) wird der Erwerb des Deutschen als Zweitsprache erfolgreich sein, wenn folgende Prämissen, die ebenso für die Konzeption meiner Unterrichtseinheiten berücksichtigt wurden, eingehalten werden würden (vgl. ebd.: 151):

- „die Fördermaßnahme in einem für das Kind bekannten Rahmen abläuft,
- [...] das Thema, der Lernstoff oder die Lerninhalte für das Kind wichtig und lebensbedeutsam sind,
- es in bekannten Handlungsformen und beherrschten Tätigkeiten stattfindet,
- es rhythmisierend und flexibel gestaltet wird und
- das Konzept ‚Lernen mit allen Sinnen‘ berücksichtigt und didaktisch-methodisch umgesetzt wird.“

Um auf die Fertigkeiten zu sprechen zu kommen, über die DaZ-Lehrkräfte verfügen sollten, möchte ich eingangs auf vier Wissensbereiche eingehen. Geist (2014: 69) erläutert in ihren Ausführungen in Anlehnung an Baumert & Kunter (2011), dass unter anderem „*die vier Wissensbereiche, die die Basis sprachdiagnostischer Kompetenz von Sprachförderkräften*“ darstellen würden.

Als erster Wissensbereich sei das Fachwissen zu nennen. Dieser beinhalte allgemein das Wissen über die Sprache (Phonologie, Morphologie, Semantik, Lexik, Syntax, Pragmatik) und jenes bezüglich des (Zweit-)Spracherwerbs. Auch die Kenntnis über die empirisch belegten Meilensteine des kindlichen Erst- und Zweitspracherwerbs seien unabdingbar. Dies würde die Lehrkräfte dazu befähigen, die sprachlichen Fähigkeiten eines/r Lernenden im Hinblick auf dessen Alter und dessen Spracherwerbstyps einordnen zu können. An dieser Stelle gilt es indes darauf zu verweisen, dass die Forschungslage diesbezüglich im Laufe der Zeit einer Ausdifferenzierung unterliegen könne. (vgl. Geist 2014: 70, vgl. Kap. 5) Diesbezüglich möchte ich auf ein Zitat von Tracy (2010: 26) verweisen:

„Es gehört zur Professionalität eines Berufes, sich Kenntnisse anzueignen, die die Handlungssicherheit erhöhen und die sich an dem orientieren, was wir nach dem besten Wissen und Gewissen auf Grund der jeweiligen Forschungslage wissen.“

Weiters sei der zweite Wissensbereich, das diagnostische Wissen, mit ersterem zu vereinen. Denn dies ermögliche den Förderlehrkräften, entsprechende Situationen zu gestalten und Material oder Verfahren heranzuziehen, welche die sprachlichen Fähigkeiten zu erfassen vermögen. Im Kontext des fachdidaktischen Wissens, welches als dritter Bereich zu nennen sei, würden die Rahmenbedingungen, die Materialien und die Methodik ausschlaggebend sein. Durch dieses Wissen könne man, die Ergebnisse von Sprachstandserhebungen aufschlüsseln und in einem weiteren Schritt Förderschwerpunkte ausdifferenzieren. Schlussendlich sei auch das Wissen anderer Disziplinen, wie z.B. jenes der Pädagogik, von hoher Relevanz, um eine möglichst hohe Professionalität erzielen zu können. (vgl. Geist 2014: 71)

„Die mangelnde Qualifikation der DaZ-Förderlehrkräfte kann den Erfolg der Fördermaßnahmen erheblich beeinträchtigen.“ (Lascho 2013: 15) Um daher dem Potenzial eines zielgerichteten DaZ-Förderunterrichtes nicht entgegenzuwirken, sei von der Tatsache, dass reguläre Lehrkräfte meist nicht für dessen Durchführung ausgebildet seien, nicht abzusehen. In zahlreichen Schulen würde es an geeigneten DaZ-Lehrkräften fehlen und dies hätte zur Folge, dass fachfremd unterrichtet werde. Zusätzlich wäre es zu befürworten, dass externen Lehrkräfte, beispielsweise Sozialpädagogen_innen oder Studenten_innen in den Anfangssemestern oder ohne ein entsprechendes Studienfach, nicht für den DaZ-Förderunterricht eingesetzt werden. (vgl. ebd.: 15)

„Da Kinder mit ganz unterschiedlichen Erfahrungen, Interessen und Fähigkeiten in die Schule kommen, ist jede Lerngruppe heterogen.“ (Fürstenau 2009: 61) Auch müsse beachtet werden, dass auch bei einsprachig deutschen Lerner_innen sprachliche Schwierigkeiten im Zuge des Erwerbsprozesses auftreten können. Dies könne auch der Fall sein, ohne dass eine Sprachentwicklungsstörung vorliegt. (vgl. Jeuk 2013: 62)

Diesbezüglich sei ebenso zu vermerken, dass die allgemeinen Lehrkräfte im Rahmen ihres Studiums kaum auf die heterogenen Sprachstände ihrer zukünftigen Schüler_innen vorbereitet werden würden. Daraus ergebe sich obendrein die Diskrepanz darüber, dass diesen das Wissen über den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache fehle. (vgl. Kniffka

& Siebert-Ott 2007: 26) Daraus kann erschlossen werden, dass dies im Großen und Ganzen noch als Desiderat zu betrachten sei. (vgl. Lütke 2010: 153)

Laut Beese und Benholz (2013: 40) sollten auch die Fachlehrkräfte über folgendes Wissen verfügen:

- „mehrsprachige Aneignung,
- sprachliche Basisqualifikationen,
- Diagnose (verfahren) zur Sprachstandsfeststellung,
- die Sprachstruktur des Deutschen, unter Umständen der Herkunftssprachen,
- Besonderheiten der fachspezifischen Sprache und Textsorten,
- die Interaktion zwischen fachlichem und sprachlichem Lernen und
- Konzepte zur Verknüpfung von fachlichem und sprachlichem Lernen.“

Unter Anbetracht dieser Wissensaspekte, die ebenso für Fachlehrkräfte relevant sind, würde auf bereits hingewiesene „Kooperationsform“ (Hawighorst 2011: 178) zwischen den diversen Lehrkräften, eine positive Beeinflussung hervorbringen. (vgl. ebd.: 178)

Dies würde die Notwendigkeit, eine Sprach(lern)bewusstheit auch bei den Regellehrkräften zu fördern, dementieren. Auch gelte dies für die DaZ-Forschung, denn in der Lehrer_innenausbildung eine einbegriffene DaZ-Kompetenz binnen des Studiums hervorholen zu vermögen, wäre äußerst ertragreich. (vgl. Rösch 2014: 207)

4.3 Sprachstandserhebungen – USB-DaZ

„Um gezielte Sprachförderung im Unterricht planen zu können, müssen die bereits bestehenden sprachlichen Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler bekannt sein.“ (Tajmel 2009: 148)

Daher bestehe eine essentielle Aufgabe der Förderlehrkräfte unter anderem darin, die sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden zu erfassen und in einem weiteren Schritt eine Beurteilung darüber zu generieren. Vorwiegend würde das Ziel darin bestehen, Schüler_innen mit und ohne zusätzlichem Förderbedarf voneinander zu differenzieren und die jeweiligen Fördermethoden, den sprachlichen Bedürfnissen der Lernenden anzupassen. Solch ein Vorgehen werde im Rahmen einer Sprachdiagnostik durchgeführt. (vgl. Geist 2014: 2)

„Der Begriff der Sprachdiagnostik steht im Unterschied zur Sprachstandserhebung für den gesamten Prozess von der Sammlung anamnestischer Informationen über die Auswahl der Inhalte und Methoden der Sprachstandserhebung bis zur Interpretation und schriftlichen Fixierung der Ergebnisse.“ (Geist 2014: 25)

Das Anliegen einer Erhebung des Sprachstandes sei es herauszufinden, auf welcher sprachlichen Entwicklungsstufe sich der/die Lernende zu einem bestimmten Zeitpunkt befindet. Fernerhin kann man diesbezüglich auch hinzufügen, dass dieser im besten Fall nützliche Interventionen einzuleiten vermag. (vgl. Jeuk 2012: 82) Auch würden Sprachstandsanalysen als eine unabdingbare Vorgehensweise für eine professionelle didaktische Konzeption angesehen werden. (vgl. Schröder-Lenzen 2009: 124) Denn Schröder-Lenzen (2009: 124) appelliert folgendes:

„Nur durch die kontinuierliche Beobachtung der individuellen Entwicklung der Lernaltersprache bei gleichzeitiger Berücksichtigung der heterogenen Sprachvoraussetzungen kann eine Lernsituation geschaffen werden, die sprachliches und fachliches Lernen ermöglicht.“

Überdies soll im Kontext meines Forschungsvorhabens, bzw. bei den von mir getätigten Sprachstandsbeobachtungen von vier Schüler_innen, darauf verwiesen werden, dass es keine Instrumentarien gäbe, die den fachsprachlichen Entwicklungsstand einschätzen würden. Lehrpersonen sollten daher Fehlinterpretationen bei Lernschwierigkeiten im Fachunterricht vermeiden. Es könne sich hierbei nämlich auch um ein Nicht-Verstehen der sprachlichen Elemente handeln. (vgl. Schröder-Lenzen 2009: 124) Denn wie in Kapitel 2 herausgearbeitet wurde, würden in den schulischen Institutionen elaboriertere sprachliche Anforderungen gefragt sein, als in Alltagssituationen. (vgl. Jeuk 2015: 54)

Zusätzlich möchte ich hervorheben, dass binnen dieser Materie unsystematische Einschätzungen und systematische Testverfahren zur Sprachstandserhebung vorhanden wären. Ehlich (2005) und Weinert, Doil & Frevert (2008) hätten diesbezüglich einen Überblick gegeben. (vgl. Geist 2014: 29) Auch Beobachtungsverfahren Profilanalysen könnten eingesetzt werden, um den sprachlichen Entwicklungsstand festzustellen. Es bestünde zudem die Möglichkeit, mehrere Verfahren einzusetzen, um spezifischere Informationen zu erhalten. (vgl. Döll & Dirim 2011: 158)

Zudem hätten Beobachtungsverfahren den Vorteil, dass sie im Gegensatz zu Tests, welche einzelne Aspekte zu bewerten vermögen, eine Erfassung des Sprachstandes im Rahmen einer natürlichen Handlung ermöglichen. Auch würde es sich bei Tests um eine Momentaufnahme handeln. (vgl. Demirkaya et.al. 2009: 45)

Da ich im Rahmen meiner Forschungstätigkeit den Sprachstand von vier Schüler_innen anhand des Instrumentariums USB-DaZ erhob, soll dieses weitergehend im Fokus stehen. Die Disziplin, welche zusätzlich im Rahmen dieser Arbeit zentral ist, und diverse Anforderungen an die diversen Instrumentarien stelle, mit welchen man Sprachstandserhebungen durchführen könne, sei die Zweitspracherwerbsforschung (siehe Kap. 3). Diese würde von der Zweitspracherwerbsforschung fordern, dass die Differenzierung der Erwerbstypen (siehe Kap. 1) in die Entwicklung und Verwendung von Sprachstandserhebungsverfahren miteinfließe. (vgl. Geist 2014: 35)

Die in Kapitel 3 herausgearbeiteten ‚Stolpersteine‘ seien zudem im Rahmen von sprachlichen Erhebungsverfahren besonders zu berücksichtigen. (vgl. Jeuk 2013: 65) *„Da diese Bereiche im Erstspracherwerb bedeutend weniger Schwierigkeiten bereiten, sind Verfahren, die auf einsprachige Kinder ausgerichtet sind, nur bedingt in der Lage, sprachliche Schwierigkeiten von mehrsprachigen Kindern angemessen zu erfassen.“* (Jeuk 2013: 65)

Diesbezüglich dürften ebenso Altersangaben nicht unberücksichtigt bleiben und die Erwerbsfortschritte müssten im Verhältnis zur verfügbaren Kontaktzeit dokumentiert werden. Beispielsweise würden einige Studien belegen, wie in Kapitel 3.2. herausgearbeitet wurde, dass DaZ Lernende, die im Alter von 3 bis 4 Jahren zum ersten Mal einen intensiven Kontakt mit dem Deutschen aufweisen, sich syntaktische Fähigkeiten in derselben Weise aneignen wie Lernenden mit Deutsch als Erstsprache. (vgl. Tracy 2012: 22)

Um auf das empirisch überprüfte Diagnoseinstrument USB-DaZ zu sprechen zu kommen, ist es eingangs erwähnenswert, dass dieses durch das BMB und im Rahmen des Projektes ‚Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache in Österreich‘ zu verorten sei. Dieses hätte zudem im Zeitraum von Juni 2011 bis August 2013 unter der Leitung von Marion Döll und İnci Dirim und der Mitarbeit von Lisanne Fröhlich stattgefunden. (vgl. Fröhlich et.al. 2014: 7)

Das Ziel war es „ein Verfahren zu entwickeln, das es Lehrkräften erlaubt, die Aneignung des Deutschen als Zweitsprache von Kindern über mehrere Jahre (Primarstufe, Sekundarstufe I) hinweg individualdiagnostisch zu begleiten, um ein besseres Passungsverhältnis zwischen Bedarf und Angebot in der Deutschförderung und Sprachbildung zu ermöglichen.“ (Fröhlich et.al. 2014: 7) Auch würde sich das zugrundeliegende Kompetenzstrukturmodell an die Basisqualifikationen von Ehlich (2005) anlehnen. (vgl. ebd.: 8) Den Bereich des Lesens und der der Aussprache wurde binnen USB-DaZ bewusst keine Aufmerksamkeit geschenkt. (vgl. ebd.: 10)

Für Förderlehrkräfte, die den jeweiligen Sprachstand des/r Lernenden ermittelten, gilt es in weiterer Folge bei der Erstellung von Fördermaßnahmen darauf zu achten, dass die zu erwerbenden Sprachstrukturen nie mehr als eine Stufe über die zu erzielenden sprachlichen Strukturen liegen würden. (vgl. Schröder-Lenzen 2009: 126) Folglich seien auch die Skalen der einzelnen zu beobachteten Bereiche bei USB-DaZ als Implikationsskalen aufzufassen. Darunter wäre beispielsweise zu verstehen, dass, wenn ein fortgeschrittenes Phänomen beobachtet werde, davon auszugehen sei, dass die in der Aneignungsfolge voranstehenden sprachlichen Phänomene als angeeignet eingestuft werden können. Auch, wenn diese von den Schüler_innen im Beobachtungszeitraum nicht aktiv verwendet werden. (Fröhlich et.al. 2013: 10)

Demnach verhalf mir dieses Instrumentarium, „*die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler zum sprachlichen Handeln in der deutschen Sprache festzustellen.*“ (Fröhlich et.at. 2014: 9) Diese Erhebungen stellten die Ausgangsbasis für die Erstellung meiner Förderpläne dar. Auch möchte ich an dieser Stelle hinzufügen, dass diese Erhebung, obwohl mir dieses Sprachstandserhebungsinstrument vertraut war, eine Herausforderung für mich darstellte.

5. Zwischenresümee und Forschungsstand

Nimmt man das Konzept des sprachsensiblen Unterrichts in den Fokus, so könne festgestellt werden, dass sich dieses letztendlich laut Leisen (2011: 133) „*unterrichtspraktisch vielfach bewährt*“ hat. Demnach sollte nicht nur im Fachunterricht eine Verzahnung von Fach- und Sprachlernen erfolgen, sondern auch die additive Förderung ist laut Dirim (2015: 39) „*mit Blick auf die Unterrichtsfächer zu gestalten.*“ Denn fest steht, dass Schüler_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch meist eine fachsprachliche Unterstützung benötigten würden (vgl. Kniffka & Neuer 2011: 123) und dies ist der Leitgedanke, welchen ich auf die Konzeption eines Unterrichtsblockes, welcher auf den Sprachstand der jeweiligen Schüler_innen abgestimmt ist, für die additive DaZ-Förderung adaptieren möchte.

Nichtsdestoweniger würde, wie innerhalb des Einführungskapitels aufgeschlüsselt wurde, das Konzept des sprachsensiblen Fachunterrichts kein DaZ-didaktisches Konzept darstellen. (vgl. Rösch 2013: 26) Auch würden manche Fachlehrkräfte würden meist an ihre Grenzen stoßen, wenn die heterogenen Sprachstände der Schüler_innen im Unterricht berücksichtigt werden müssen. (vgl. Leisen 2013: 26) Dies ist der Punkt, an welchem Lascho sich für eine zielgerichtete DaZ-Förderung, die eine Vernetzung mit den diversen Fächern realisiere, ausspreche. (vgl. Lascho 2013: 17)

Fernerhin kristallisierten sich in Kapitel 3, in welchem die Zweitspracherwerbsforschung zentral war, spezifische DaZ-Stolpersteine heraus, die sich zusammenfassend in nachfolgende Bereiche einordnen lassen würden: Lexik, Syntax, Orthographie und Pragmatik. (vgl. Rösch 2010: 220) „*Diese [...] sind idealerweise grundlegend in einer spezifischen DaZ-Förderung zu vermitteln, sollten dann aber integriert in den Fachunterricht gefestigt und fachspezifisch vertieft werden.*“ (Rösch 2010: 220) Diese Ausführung stellt überdies eine grundlegende Basis für den praktischen Teil dieser Arbeit dar.

Zusätzlich unterlag die Diskussion, einiger für meinen Forschungsprozess relevanter Studien, der Absicht, zu verdeutlichen, dass im Rahmen der Zweitspracherwerbsforschung das Potenzial initiiert worden wäre, die sprachliche Fähigkeiten von Lernenden mit anderen Herkunftssprachen als Deutsch, spezifischen Teilbereichen zuordnen zu können. (vgl. Geist 2014: 12)

Mein Forschungsvorhaben stützt sich fernerhin auf das Projekt ‚Sprachförderung von Migrant*innenkindern im Kontext des frühen naturwissenschaftlichen-technischen Lernens‘ von Charlotte Röhner, Britta Hövelbrinks und Meng-Li. Für sie fungierte die Ausgangsbasis die implizite fachbezogene Sprachförderung (Rösch 2007), welche in weiterer Folge ein fächerübergreifendes Fördermodell voraussetze. Ferner knüpfte es an die Darlegung an, die bereits bei FÖRMIG in den Raum gestellt wurde. (vgl. Röhner et.al. 2011: 43)

Das Ziel ihres Forschungsprojektes war es, *„die Bedingungen einer naturwissenschaftlichen-technischen Lernumgebung für eine frühe Sprachförderung im Elementar- und Primarbereich zu nutzen.“* (ebd. 2011: 43) Es hätte eine Untersuchung des Sprachgebrauchs und der Sprachentwicklung der Lernenden im Zusammenhang eines speziellen Unterrichtsentwurfes auf der Basis von videogestützten Einheiten stattgefunden. Die Ausbildung der fachlichen Sprachkompetenzen hätte darin eine besondere Rolle gespielt. (vgl. ebd. 2011: 43) Sie gingen ebenso davon aus, dass naturwissenschaftliche-technische Themen ein besonderes Potenzial hätten, Sprachfördereinheiten zu initiieren. (vgl. ebd. 2011: 44)

Durch dieses Projekt hätten sie darauf geschlossen, *„dass fachbezogene Sprachfördermodelle besonders gut dazu geeignet sind, solche Elemente in natürlichen Gesprächssituationen anzuregen und deren Erwerb damit zu fördern.“* (ebd. 2011: 52) Mit den Elementen seien hier sprachliche Elemente der Fach- und Bildungssprache gemeint. (vgl. ebd. 2011: 52)

Zusätzlich wurde im theoretischen Teil dieser Arbeit darüber diskutiert, dass der sprachensible Fachunterricht nur insofern grammatische Strukturen behandle, die für die Erschließung des Spracherwerbs der Fachsprache benötigt werden. (vgl. Leisen 2013: 56) Dies wäre daher der Punkt, an welchem eine Kooperation mit der DaZ-Förderlehrkraft geeignet erscheine. (vgl. Leisen 2013: 56) Auch Rösch (2013: 27) spreche sich für eine Kooperation mit der DaZ-Förderlehrkraft aus, wenn *„eine fachsprachliche Orientierung nicht genügt.“* Dies ist ebenso eine Andockstelle, mein Forschungsvorhaben zu etablieren und in einem weiteren Schritt zu verorten.

An einem Förderprogramm der Stiftung Mercator hätten außerdem mehrere Schulen teilgenommen. Dieses hätte unter anderem zum Ziel gehabt, Inhalte des Fachunterrichts im Förderunterricht für Schüler_innen mit einem besonderen Sprachförderbedarf zu

integrieren. In diesem Unterricht, welcher durch Förderlehrkräfte gehalten wurde, hätte eine spezifische sprachliche Vertiefung der diversen Anforderungen stattgefunden. (vgl. Gogolin et. al. 2011: 205)

An die genannten Vorüberlegungen möchte ich mein Forschungsvorhaben – *Wie in der additiven Sprachförderung die Fächer aufgreifen werden können* – anknüpfen.

II. Praktischer Teil

Von den Überlegungen des ersten Teils dieser Arbeit – der theoretischen Fundierung – ausgehend, sind nachfolgend die von mir generierten Daten in ausgearbeiteter Form zu finden: Die Sprachstandserhebungen der vier Seiteneinsteiger_innen, welche eine 1. Klasse einer Mittelschule besuchen, wurden eingehend erläutert. Fernerhin wurden die erfassten ‚Stolpersteine‘, welche ich binnen einer Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichtsstunde erhob, der Spracherwerbsreihenfolge zugeordnet, bzw. mit etablierten Studien der Zweitspracherwerbsforschung (siehe Kap. 3.2.) verglichen. Darauf aufbauend sind die jeweiligen Förderkonzepte zu finden.

6. Forschungsmethodik

Meinem Forschungsvorhaben unterliegt das Ziel, Förderpläne zu erstellen, welche einen Bezug zum Regelunterricht aufweisen. Jedoch möchte ich anhand meiner Abhandlungen keinen Methodenvorschlag emporbringen, sondern die von mir gewählte Vorgehensweise, Sprach- mit Fachlernen verbinden zu wollen, in den Fokus stellen. (vgl. Kap. Theoretische Fundierung) Um dies initiieren zu können, war es auf einer organisatorischen Ebene notwendig, dass ich mit der DaZ-Förderlehrkraft und der GwK-Lehrkraft einen Austausch in die Wege leitete.

Absprachen zwischen Lehrkräften können eine Koordination von fachlichem und sprachlichem Lernen zum Ziel haben.“ (Gogolin et.al. 2011: 208) Unter Anbetracht dieses Zitates, erschien es innerhalb meines Forschungsprozesses ebenfalls als relevant, von Beginn an eine gewisse Kooperation zwischen mir und der GwK-Lehrkraft zu initiieren. Auch die DaZ-Förderlehrkraft stand mir stets zur Seite, wenn ich Fragen hatte.

Um laut Halfhilde (2009:109) „gute Kooperationsbedingungen zu schaffen, braucht es ein klares Ziel, verbindliche Abmachungen, Rollenklarheit, die Übernahme von Verantwortung durch alle, Gleichberechtigung, soziale und fachliche Kompetenz, die Fähigkeit zur Reflexion, genügend Zeitressourcen und geeignete Räumlichkeiten.“ Diese genannten Aspekte stellen zusätzlich die Basis dar, welche ich mir verinnerlichte.

Auch habe ich anhand meines Vorhabens, solch einen Versuch einzuleiten, ausgehend von den unterrichtsbegleitenden Sprachstandsbeobachtungen (USB-DaZ, siehe Kap. 4.3.), welche ich davor durchführte und welche meine Ausgangsbasis darstellten, beabsichtigt, ein Förderpaket zu gestalten, welches den Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht aufgreift. In diesem Kontext stellte folgende Argumentation eine wesentliche Rolle für meinen die Etablierung meines Forschungsprozesses dar:

„Die Sprachstandsbeobachtung und –erfassung gehört heutzutage zum Standard einer verlässlichen Bildungsdokumentation. Und sie hat für den erfolgreichen späteren Verlauf der Spracharbeit und dem Lernerfolg der einzelnen Kinder eine wesentliche Bedeutung.“
(Schlösser 2001: 18)

Anhand der ‚Stolpersteinliste‘ von Heidi Rösch, welche zusätzlich in einer Hospitationsstunde des GwK-Unterrichts zum Einsatz kam, konnte ich einige sprachliche Herausforderungen der vier Lernenden im Fachunterricht, beobachten und in weiterer Folge der Zweitspracherwerbsforschung zuordnen. Anhand dieser Methode soll durch die Adaption der beobachteten Ergebnisse in die Förderpläne, die Verbindung zum Fachunterricht hergestellt werden. Denn wie in Kapitel 2.2. binnen der Analyse der sprachlichen Anforderungen des Fachunterrichts herausgearbeitet wurde, könnten sich für Lernende im Fachunterricht sprachliche Schwierigkeiten erschließen. Diese würden folgenden Sektionen unterliegen: der Morphologie und Syntax der Fachsprache, den fachtypischen Sprachstrukturen, den Fachinhalten und der Struktur von Fachtexten. (vgl. Leisen 2013: 49)

Meine Fördervorschläge sollten diesbezüglich nicht nur ein geeignetes Paket darstellen, wie eine Vernetzung mit dem Fachunterricht aussehen könnte, sondern dieses soll ferner indirekt die Schwächen des sprachsensiblen Fachunterrichts beleuchten. Anhand meiner Vorgehensweise, versuche ich einen anderen Weg zu gehen, um Impulse zu setzen. Überdies habe ich ausgehend von den erhobenen Sprachständen, Lernziele formuliert.

7. Datenaufnahme

Um Aussagen über die jeweiligen Sprachstände der Lernenden treffen zu können und darauf aufbauend Förderpläne zu erstellen, war es von Relevanz, Sprachstandsbeobachtungen anhand des Diagnoseinstruments USB-DaZ durchzuführen.

„In der Beobachtung zählt das freie Sprechen und Schreiben, denn nur so kann die (Anwendungs-)Kompetenz der Schülerinnen und Schüler betrachtet werden.“ (Fröhlich et.al. 2013: 9) Diesbezüglich musste ich die sprachlichen Äußerungen und die schriftlichen Fähigkeiten der Lernenden genauestens analysieren und weiters versuchen, einen individuellen Sprachstand abzuleiten. Die sprachlichen Äußerungen habe ich während des Unterrichts erfasst, auch Pausen wurden in Anspruch genommen, während die Textkompetenz (schriftlich) und die Orthographie anhand von Schüler_innentexten von mir zu Hause eruiert wurden. Diese ließ mir die DaZ-Förderlehrkraft zukommen.

Um diese Ergebnisse zu erfassen, hospitierte ich im Zeitraum einer Schulwoche binnen des Regelunterrichtes. Die jeweiligen Eltern der Lernenden und die Lehrkräfte wurden vorweg von mir informiert.

Zusätzlich habe ich anhand des Beobachtungsbogens für die gezielte DaZ-Förderung im Hinblick auf die Stolpersteine der deutschen Sprache von Heidi Rösch eine gezielte Beobachtung im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht durchgeführt. Daraus ergibt sich, dass das Unterrichtskonzept auch über einen unabdingbaren Lehrplanbezug verfügt.

In diesem Kontext habe ich genauer genommen, sowohl die Interaktionen zwischen der Lehrkraft und der Lernenden, als auch binnen der Lernenden, beispielsweise während Freiarbeitsphasen, beobachtet. Das Ziel war es, herauszufiltern, was von den vier Schüler_innen in dieser Unterrichtsstunde nicht verstanden wurde. Da es unter gewissen Umständen durchaus vorkam, dass diese nicht wussten, was sie nicht verstanden, habe ich sie zusätzlich nach einzelnen Sequenzen befragt. Natürlich habe ich darauf geachtet, dass alle Lernenden dieselben Ausgangsbedingungen hatten, um Fehlschlüsse zu vermeiden.

Anhand des abgebildeten Organisationsplans ist der zeitliche Rahmen, auf welchem meine Untersuchung basiert, eingetragen:

Tabelle 1: Organisationsplan

Organisationsplan
- 19. 12. 2016 – 23.12.2016 – Erhebung der Sprachstände
- 18.01. 2017 – Hospitation in einer GwK-Stunde

7.1 Ergebnisse der Sprachstandserhebungen

Die von mir erfassten Ergebnisse der Sprachstandserhebungen sind nachfolgend in den diversen Tabellen komprimiert zu finden. Dafür war es grundlegend notwendig, eine „genaue Wahrnehmung der sprachlichen Äußerungen der Schülerinnen und Schüler“ (Müller-Krätzschmar 2015: 6) während der Beobachtungen zu initiieren.

S1

Tabelle 2: Sprachstand S1

Alltagsgrundwortschatz (erzählen und beschreiben), Einsatz koordinierender und subk. Satzverb., die koordinierend verwendet werden, Verbzweitstellung im Hauptsatz, der/die für Subjekt und Objekt, 1 Pers. Sg., korrekte Realisierung von Subjekten, Präsens, aktive Verbformen, differenziertes Frageverhalten, Textproduktion assoziativ, Orthographie (alphabetische Strategie – oft);

S2

Tabelle 3: Sprachstand S2

1. Pers. Sg., Präsens, aktive Verbformen, Verbzweitstellung im Hauptsatz, keine Artikelverwendung, keine Verbindungen, Wortschatz: Zwischenstufe (erste Wörter und Alltagsgrundwortschatz), Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit (Zwischenstufe Mimik & Gestik und basale Verständigung), Selbstkorrekturen, Textproduktion assoziativ,

Orthographie (alphabetische Strategie – selten);

S3

Tabelle 4: Sprachstand S3

1. Pers. Sg., Präsens, aktive Verbformen, Verbzweitstellung im Hauptsatz, der/die für Subjekt und Objekt, Aussageverbindungen (und/dann), Wortschatz (Alltagsgrundwortschatz), Mündliche Sprachhandlungskompetenz (Zwischenstufe basale Verständigung und erzählen, beschreiben), differenziertes Frageverhalten, Textkompetenz assoziativ; Orthographie (alphabetische Strategie – oft);

S4

Tabelle 5: Sprachstand S4

1. Pers. Sg., Präsens, aktive Verbformen, Verbzweitstellung im Hauptsatz, keine Artikelverwendung, Aussageverbindungen (und), Wortschatz (Zwischenstufe erste Wörter und Alltagsgrundwortschatz), Mündliche Sprachhandlungskompetenz (Zwischenstufe Mimik und Gestik, basale Verständigung), Selbstkorrekturen, Textkompetenz (noch nicht vollständig alphabetisiert); Orthographie (alphabetische Strategie – nie);

Dieser Schüler wurde in seiner Erstsprache Persisch alphabetisiert. Aus diesem Grund nimmt er zusätzlich das Angebot von Alphabetisierungskursen in Anspruch. Welche Maßnahmen ich diesbezüglich ergriff, wird in Kapitel 8 erläutert.

„Da Kinder mit ganz unterschiedlichen Erfahrungen, Interessen und Fähigkeiten in die Schule kommen, ist jede Lerngruppe heterogen.“ (Fürstenau 2009: 61) Im Kontext der von mir beobachteten Sprachstände, kann ich dies durchaus bestätigen. Hiervon ausgehend, wurde weiters das Ziel verfolgt, eine Unterrichtsplanung zu erstellen. Damit

diese mit dem Fachunterricht in Verbindung gebracht werden kann, wird nachfolgend auf die Stolpersteine, die im GwK-Unterricht erhoben wurden, eingegangen.

7.2 Erfasste Stolpersteine der deutschen Sprache

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wurden die differenten Basisqualifikationen im Kontext der Zweitspracherwerbsforschung beleuchtet. In diesem Kapitel sollen die Stolpersteine der deutschen Sprache, welche ich in einer Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichtsstunde erfassen konnte, in diesen Kontext eingeordnet und analysiert werden. Diese stellen unter anderem das Basisgerüst dar, welche es mir ermöglichen, eine Vernetzung der additiven DaZ-Förderung mit dem Fachunterricht zu gewährleisten.

Eingangs möchte ich noch hinzufügen, dass ich vor dieser Erhebung eine Absprache mit der Fachlehrkraft unterließ. Die Intention dahinter war es, eine möglichst reale Erhebungssituation binnen des schulischen Kontexts herzustellen, um tatsächliche Stolpersteine erfassen zu können.

Wie bereits im theoretischen Teil dieser Arbeit erläutert würde, hätten generell fachspezifische Sprachregister in der Wissenschaftsdisziplin der Geographie und weitergehend ebenso im schulischen Kontext einen enormen Stellenwert. (vgl. Kap. 2.2.) In jener Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichtsstunde, in welcher ich daher hospitierte, um etwaige DaZ-Stolpersteine der vier Schüler_innen anhand des Beobachtungsbogens von Rösch eruieren zu können, vermerkte vorbildliches Engagement der Fachlehrerin, was die Gestaltung ihres Fachunterrichts unter der Einbezug der sprachlichen Bildung anbelangte.

Dem Verständnis und der richtige Gebrauch bestimmter Termini wurde in dieser Einheit ein hoher Stellenwert angerechnet. Denn es ist anzumerken, dass die meisten geographischen Fragestellungen in gesellschaftliche Diskurse eingebettet seien und in diesen verhandelt werden würden. Aus diesem Grund sei es zwar essentiell, dass die Schüler_innen die Bedeutung der jeweiligen verwendeten Begriffe kennen, aber dennoch unabdingbar, dass sie schlussendlich lernen an diesen teilzunehmen und sich in weiterer Folge artikulieren können. (vgl. Budke und Weiss 2014: 115) Sprachliche Äußerungen

waren demnach in dieser Unterrichtsstunde zentral, dadurch war eine ideale Ausgangsbasis für meine Interaktionsbeobachtungen vorgegeben.

Anhand der nachfolgenden Tabelle kann man die von mir erfassten sprachlichen Phänomene der jeweiligen Schüler_innen entnehmen. Bei meiner Erhebung tritt hervor, dass das Nicht-Verstehen, bzw. die Beobachtung der Unkenntnis spezifischer sprachlicher Strukturen, bei allen vier Lernenden in etwa auf dieselben sprachlichen Phänomene zurückzuführen war.

Tabelle 6: Stolpersteine der deutschen Sprache

S. 1	S. 2	S. 3	S. 4
Verständnis fachspr. Elemente	Verständnis fachspr. Elemente	Verständnis fachspr. Elemente	Verständnis fachspr. Elemente
Formenbildung Verbkonjugation (3. Pers. Sg.)	Formenbildung Verbkonjugation (3. Pers. Sg.)	Formenbildung Verbkonjugation (3. Pers. Sg.)	Formenbildung Verbkonjugation (3. Pers. Sg.)
	Formenbildung Artikel		Formenbildung Artikel
Wortschatz Wortzusammensetz.	Wortschatz Wortzusammensetz.	Wortschatz Wortzusammensetz.	Wortschatz Wortzusammensetz.

Nachfolgend möchte ich eine kurze Beschreibung der Unterrichtsstunde, in welcher ich die Beobachtung machte, anführen, um Unklarheiten entgegenzuwirken.

Binnen der ersten Unterrichtssequenz forderte die Fachlehrkraft die Schüler_innen auf, individuell eine Mindmap zum Thema Wetter zu gestalten. Einige Minuten vergingen und es schien, als hätten die vier Lernenden nicht gewusst, was sie zu tun hätten. Folglich ergriff ich die Chance zu erfragen, was die Ursache hierfür war. In Folge dessen erklärte ich ihnen den Begriff der Mindmap. Hiermit sei das erste Phänomen, welches ich erfasste, genannt.

In Kapitel 2.2. wurde herausgearbeitet, dass neben den besonderen Sprachstrukturen, mit welchen die Schüler_innen in den Unterrichtsfächern konfrontiert werden würden, innerhalb dieser auch typische Darstellungsformen als Merkmale fungieren würden. (vgl. Leisen 2013: 33) Jedoch würde ich jene Darstellungsform einer Mindmap nicht als ein typisch fachsprachliches Element bezeichnen, sondern eher als eine, welches in allen Fächer zum Einsatz kommen kann.

In der zweiten Unterrichtssequenz wiederholte die Fachlehrkraft mit den Schüler_innen den Wasserkreislauf – sie hatten sich in der Woche davor diesbezüglich einen Film angesehen – und stellte den Schüler_innen hierzu Fragen. Innerhalb dieser Interaktion beobachtete ich, dass S1 die Konjugation des Verbs in der 3. Person Singular nicht beherrschte. Er beantwortete die Frage der Lehrerin mit diesen Satz: ‚Er schaufeln‘. Ich stellte dieselbe Frage den anderen und konnte ähnliche Ergebnisse feststellen. Zudem konnte ich bei S2 und 4 beobachten, dass diese bei ihren Antworten keine Artikel verwendeten. Diese erfassten Phänomene stimmen zudem mit jenen, welche ich anhand von USB-DaZ erhob, überein.

Die letzte Phase dieser Unterrichtsstunde wurde dafür genutzt, Arbeitsblätter zum Thema Wetter auszufüllen. Die Schüler_innen mussten anhand von Bildern, welche die vier Jahreszeiten darstellen sollten, die dazugehörigen Sätze nummerieren. Binnen dieser Arbeitsphase durften sie zu zweit arbeiten. Folglich ging ich zu den Schüler_innen und fragte sie, welche Wörter sie auf den Arbeitsblättern nicht verstehen hätten. Von allen vier Lernenden wurden die längsten Wörter (Regenbogen, Regentropen....) genannt.

Damit in einem weiteren Schritt die jeweiligen Förderpläne aufgezeigt werden können, sollen vorerst die erfassten sprachlichen Phänomene der Zweitspracherwerbsforschung zugeordnet werden.

7.2.1 Einordnung in die Zweitspracherwerbsforschung

Unter Anbetracht der Tatsache, dass beim ersten erfassten Phänomen von keiner fachspezifischen Sprachstruktur ausgegangen werden kann, wird zum zweiten übergeleitet. Es soll lediglich betont werden, dass die Lehrkraft den Begriff erklären hätte können, als die Lernenden nicht wussten, was zu tun hatten.

Eingangs möchte ich den erfassten Stolperstein zur Formenbildung (Verbkonjugation in der 3. Person Sg.), jener Untersuchung von Hanna Pishwa (1985), siehe Kap. 3.2.3 zuordnen. Demnach würde die von mir generierte Verbform ‚Er schaufeln‘ dem entsprechen, was sie bei ihren Lerner_innen zu Beginn ihrer Untersuchung des Verbalflexionserwerbs eruieren konnte. Diese hätten anfangs lediglich Infinitive verwendet. Die beiden anderen Personalformen des Singulars wären in weiterer Folge verwendet worden. (vgl. Leuenberger & Pelvat 2000: 129) Jedoch ist an dieser Stelle anzuführen, dass ich anhand von USB-DaZ feststellen konnte, dass alle vier Lerner_innen bereits die Verbform der 1. Person Sg. verinnerlicht haben. Die Bildung des Verbs in der 3. Person Sg. wäre folglich die nächste Stufe. Dieses Phänomen möchte ich auch in die erste Unterrichtssequenz meiner Förderpläne einbauen, da ohne diese Kenntnis eine Beschreibung des Wetters nicht vollzogen werden kann.

Die Nichtverwendung von Artikeln bei S2 und S4 stimmt ebenfalls mit jener Auffassung von USB-DaZ überein. Wie in Kapitel 3.2.3 herausgearbeitet wurde, würde jedoch das System der Nominalflexion die meisten Lernenden vor spezifische Herausforderungen stellen. (vgl. Krempin et.al. 2009: 70) Diesbezüglich möchte ich die Befunde zur Aneignungsfolge von Wegener (1995) heranziehen. Demnach würden sich S2 und S4 in jener Phase befinden, die er als Nullphase bezeichnet. Für diese sei es charakteristisch, dass jegliche Markierungen ausgelassen werden. (vgl. Döll 2012: 35f)

Ähnliches würde gelten, wenn diese Ergebnisse der Untersuchung von Klages & Kaltenbacher (2006) zugeordnet werden würden. Denn auch für diese wäre es charakteristisch, dass die Regelerkenntnis der Artikel fehlen würde oder sie würden nur in einer Form, der oder die, auftreten. (vgl. Klages & Kaltenbacher 85)

Im Rahmen meiner Ergebnisse von USB-DaZ würden S1 und S3 bereits der/die für die Markierung des Subjekts und des Objekts verwenden. Demnach würden sich ihre Kenntnisse binnen der Stufe 1 einordnen lassen, in welcher bereits von einer Etablierung primärer am natürlichen Geschlechtsprinzip orientierten Genusregeln ausgegangen werden könne. (vgl. Döll 2012: 35f) Binnen der Untersuchung von Klages & Kaltenbacher (2006) wäre die Stufe 3a, in welcher ein zweigliedriges Kasussystem, aber kein Genussystem beherrscht werde, zu nennen. (vgl. Klages & Kaltenbacher 85)

Eruiere man den Erwerb nominaler Wortgruppen, so stoße man darauf, dass große Lernschwierigkeiten in Bezug auf den korrekten Einsatz der Genera mit dem Kasus

vorliegen würden. (vgl. Jeuk 2015: 70) Laut den Befunden nach Wegener (1995) wäre es zudem typisch, dass ab dem 2. Förderjahr ‚die‘ und die Form von ‚den‘ beim Objekt auftreten. (vgl. Kaltenbacher & Karas 2014: 58) Nichtsdestoweniger habe ich eine Übung, welche den S2 und S4 eine erste Regelbildung bezüglich der Genusmarkierungen näherbringen soll, erstellt. Auch S1 und S3 sollen von dieser profitieren. Aus diesem Grund habe ich die Übung für sie differenziert. S2 und S4 sollen eine erste Systematik erwerben und S1 bzw. S3 sollen die bereits erworbenen Kenntnisse vertiefen und trainieren.

Die Tatsache, dass das Genus im Deutschen an allen Elementen der Nominalgruppe, jedoch nicht am Nomen selbst, ausgedrückt werde, sollte nicht unbeachtet bleiben. (vgl. Christen 2000a: 173, vgl. Kap. 3.2.3.) *„Andererseits kann selbst bei morphologisch korrekten Formen, die in den lernersprachlichen Texten erscheinen, nicht mit Sicherheit entschieden werden, ob tatsächlich das richtige Genus im lernersprachlichen Wissen verankert ist.“* (Christen 2000a: 173) Dieser Argumentationslinie war für mich dahingehend entscheidend, die den Lernenden (2 und 4) ein erstes Regelsystem, an welchem sie sich orientieren können, erkenntlich zu machen. In diesem Kontext sollte dennoch darauf hingewiesen werden, dass generelle Regeln, welche die Regularitäten des Deutschen untermauern vermögen, meist nicht dem sprachlichen Wissen der Lernenden gerecht werden würden. (vgl. Christen 2000b: 202)

Nichtsdestoweniger erscheint es anfangs laut Christen (2000b: 202) naheliegend *„von ‚Regeln‘ auszugehen, die sich ausschließlich an ‚externem‘ Struktureigenschaften der Lexeme orientieren, wie etwa die äußerst validen – und nicht von lexeminhärenten Eigenschaften abhängen.“*

Anhand nachfolgender Abbildung kann man die unterschiedlichen Regelsysteme mit beispielhaften Wörtern entnehmen.

Prinzip	Beschreibung	Beispiele
Natürliches-Geschlecht-Prinzip (NGP)	Männliche Wesen haben männliches Genus, weibliche Wesen weibliches.	<i>Lehrer, Lehrerin Löwe, Löwin Bulle, Kuh aber: das Weib</i>
Semantisches Prinzip	Monatsnamen, Jahreszeiten und Tageszeiten sind männlich. Obst und Gemüse sind meist weiblich.	<i>Montag, Januar</i> Ausnahme: die Nacht <i>Ausnahmen: Apfel, Pfirsich</i>
Silbisches Prinzip	Zweibilber auf -e sind zu 90 % weiblich. Einsilber sind zu 60 % männlich.	<i>Blume, Ente, Flöte, Hose, Katze Fisch, Berg, Schuh</i>
Lautliches Prinzip	Wörter auf -el, -en, -er sind zu 65 % männlich.	<i>Apfel, Nagel, Esel, Drachen, Garten, Faden, Eimer, Fehler, Roller</i>
Morphologisches Prinzip	Wörter mit -ich, -ig, -ling, -ist, -or, -ant sind männlich. Wörter mit -chen, -lein, -nis, Ge- sind sächlich. Wörter mit -ei, -in, -heit, -keit, -ung, -schaft, -ik, -ine sind weiblich.	<i>Teppich, König, Frühling, Poli- zist, Motor, Elefant Mädchen, Äuglein, Zeugnis, Gemüse Bäckerei, Ärztin, Krankheit, Kleinigkeit, Zeitung, Freund- schaft, Musik, Apfelsine</i>

Abbildung 6: Prinzipien der Genuszuweisung im Deutschen (Jeuk 2015: Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen-Diagnostik-Förderung, S. 71)

Auch für meine Fördereinheit habe ich diese Prinzipien herangezogen, um für S2 und S4 erste Orientierungshilfen bezüglich der Verwendung der Artikel ‚der und die‘ zu schaffen. Das Ziel meiner Übungen es, den Lernenden einen Einblick in die Systematik von der/die für das Subjekt und das Objekt zu ermöglichen. Vergleichsweise hätten S1 und S3 laut den Beobachtungen, welche ich anhand von USB-DaZ durchführte, diese Kenntnis bereits erworben. Demnach könnte für diese beiden Lernenden das Lernziel angesetzt werden, eine korrekte Realisierung von Objekten zu realisieren.

Als nächstes soll der Stolperstein der Wortzusammensetzung beleuchtet werden. Hierzu hätten die Lernenden, wie bereits erwähnt, die Komposita, welche im Arbeitsblatt zu finden waren, nicht verstanden. Rösch (2005: 62) dementiert binnen dieses Kontexts, dass „in der Sekundarstufe dieser Grundstock [...] abgesichert werden“ muss. Die Kenntnis der Wortarten und der Wortbildung würden ebenso zu dieser Basis zählen. (vgl. Rösch: 62)

Wie in Kapitel 3.2.2. erläutert wurde, würden zudem Nomen eine essentielle Ausgangsbasis darstellen, um überdies eine Wortschatzerweiterung erzielen zu können. Da 60% des deutschen Wortschatzes durch Nomen gebildet werden würden, liege diese Tatsache dadurch nahe. (vgl. Jeuk 2015: 61) Nichtsdestoweniger sollte bezüglich des Wortschatzerwerbes der Zeitfaktor berücksichtigt, da es sich um einen langsamen Prozess handle. (vgl. Ahrenholz 2010b: 18)

Werden gewisse Grundkenntnisse nicht beherrscht, dann ergibt sich die Tatsache, dass laut Grundler (2010: 55) *„der argumentative Diskurs [...] nur unzureichend möglich ist, weil den Jugendlichen das sprachliche Material im Sinne eines ausreichend aktivierbaren Lexikons fehlt.“* Diese Problematik wurde auch binnen der von mir geschilderten Unterrichtssequenz generiert, denn die Lernenden haben die Begriffe nicht verstanden und konnten somit nicht an der Diskussion teilnehmen. Fernerhin würde dieses Beispiel die intensive Vernetzung mit den anderen Basisqualifikationen manifestieren. Denn der Erwerb der pragmatischen und diskursiven Fähigkeiten, hinge von der Intonation, der Grammatik oder, wie anhand dieses Beispiels gezeigt wurde, vom Wortschatz ab und würden sich auf die generellen Kommunikationsgegebenheiten auswirken. (vgl. Jeuk 2015: 58)

Als Ausgangsbasis, welche diesem Förderschwerpunkt gewidmet wird, möchte ich die Untersuchung von Grundler (2010) heranziehen. Die Nutzung des Lexikons von DaZ-Sprechenden und in weiterer Folge die Auswirkungen auf den argumentativen Gesprächsprozess im Unterricht wären innerhalb dieser untersucht worden. Dabei konnte festgestellt werden, dass es einem Schüler *„in der vorbereiteten Diskussion mithilfe längerer Äußerungen gelingt, im Dialog ein Argument zu generieren. Dazu bringt der Schüler seine Wissensbestände ein, die er in Auseinandersetzung mit den Texten erarbeitet hat.“* (Grundler 2010: 65) Diesbezüglich soll anhand des Förderschwerpunktes der Formenbildung im Rahmen des DaZ-Förderunterrichts, es den Lernenden in weiterer Folge im Regelunterricht, bzw. im GwK-Unterricht, ermöglicht werden, eine aktive Teilnahme innerhalb eines Gesprächsprozesses in die Wege zu leiten. (vgl. Grundler 2010: 65f)

Nachdem die von mir erfassten Stolpersteine erläutert wurden, möchte ich darauf hinweisen, dass binnen meiner Förderpläne zusätzlich Lernziele einfließen, welche ich anhand der Ergebnisse von USB-DaZ erhoben habe. Dies ermöglicht es mir eine

Differenzierung bezüglich der unterschiedlichen Niveaus vorzunehmen. Denn die meisten DaZ-Lernenden würden über einen komplexen Förderbedarf verfügen. weshalb die DaZ-Förderung individuell angepasst werden sollte. (vgl. Lascho 2013: 9) Auch strebte ich an, fachliche Lernziele miteinzubeziehen, um meiner Fragestellung gerecht zu werden.

7.3 Unterrichtsentwürfe

Die erste Unterrichtssequenz wurde in einigen Aspekten an die ZEA-Materialien (2015) angelehnt. Im Rahmen dieser würden verbale, konzeptionell-mündlich geprägte Kommunikationsverläufe eine wesentliche Rolle spielen, welche jedoch in weiterer Folge, schriftlich festgehalten wurden. (vgl. Müller-Krätzschmar 2015: 77)

Diese Vorgehensweise habe ich adaptiert, obwohl Schüler 4 als noch nicht vollständig alphabetisiert galt. Dieser Schüler bekam ein Tablet, mit welchem er die deutschen Wörter in seine Herkunftssprache übersetzen konnte. Auch übersetzte eine andere Schülerin einige Wörter, damit er sich neben dem deutschen Wort, die Bedeutung in seiner Erstsprache notieren konnte. Diese Vorgehensweise hatte mir die DaZ-Förderlehrkraft empfohlen. Denn auch für nichtalphabetisierte Schüler_innen würde „*die Verschriftlichung erste Hinweise auf die Laut-Buchstaben-Beziehung im Deutschen*“ (Müller-Krätzschmar 2015: 5f) geben.

Im Kontext des Erwerbs von Fachlexik war es zudem für die Erstellung meiner Unterrichtssequenzen, die nachfolgend zu finden sind, essentiell, dass die Vermittlung des Lernstoffes im Zuge der Kommunikation über die jeweiligen Thematiken vollzogen werde. Demnach würden die Lernenden die dafür benötigten sprachlichen Mittel in den jeweiligen Kommunikationssituationen anwenden. Denn Vokabellisten und Definitionen würden aus didaktischer Perspektiver meist als unzureichend erscheinen. (vgl. Griebhaber 2010b: 39)


Die nachfolgende Tabelle soll nochmals einen Überblick über die Förderschwerpunkte verschaffen. Zudem sind indes die sprachlichen und fachlichen Lernziele zu finden.

Tabelle 7: Lernziele

Stolperstein	Einzelphänomene	sprachliche und fachliche Lernziele
Formenbildung	Verbkonjugation (3. Pers. Sg.)	<ul style="list-style-type: none"> • Verbkonjugation (3. Pers. Sg.) • Beschreibung unterschiedlicher Wetterbedingungen • Verwendung von Aussageverbindungen
Formenbildung	Artikel	<ul style="list-style-type: none"> • Zuordnung des richtigen Artikels • Artikel bei Wetterbegriffen verwenden können
Wortschatz, Wortbedeutung, Wortbildung	Wortzusammensetzungen	<ul style="list-style-type: none"> • Wortbildungsprozesse verstehen • Wiederholung von Wetterbegriffen

Förderung im Bereich „Formenbildung – Verbformen“

	Übung	Redemittel - Beschreibung	Lernziel
1	<ul style="list-style-type: none"> • Bildung der Verbformen 	Siehe Übungskärtchen „Verben verändern sich“;	<ul style="list-style-type: none"> • Verbformen, Aktivierung (1, 3. Pers. Sg.) • Die SuS sollen anhand der Personen- und Verbkärtchen die richtigen Verbformen bilden zuordnen.
2	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexion – Verbformen 	<p><i>Impuls</i> Wann wird welche Verbform verwendet? <i>Antwort</i> 1. Person Singular = Person, die spricht 3. Person Singular = Person oder Sache, von der gesprochen wird (Bsp.: Maskulin: Der Mann spricht Deutsch. Er lernt Spanisch. Feminin: Die Frau spricht Englisch. Sie lernt Chinesisch. Neutral: Das Kind spricht Italienisch. Es lernt Japanisch.)</p> <p>Vorgang, Geschehnisse, Zustände: Es + Gegenwart, Verb <i>sein</i> 3. Pers. Sg. + Adjektiv</p>	<ul style="list-style-type: none"> • SuS sollen die Regel selbst formulieren – Eintrag ins Grammatikheft;
3	<ul style="list-style-type: none"> • eine Antwort auf die Frage nach dem aktuellen Wetter geben können 	<p><i>Impuls:</i> Das Wetter ist (heute) schön/schlecht. Es ist sonnig/bewölkt. → Wie ist das Wetter heute? <i>Antwortmöglichkeiten:</i> a) <u>Gut/schön/schlecht.</u> b) Das Wetter <u>ist gut/schlecht.</u> c) Es <u>ist kalt/warm/sonnig/windig.</u> d) Es <u>regnet/schneit/hagelt.</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Auf den Fragesatz mit dem Pronomen <i>wie</i> antworten können • Aussagesatz mit dem Verb <i>sein</i> 3. Pers. Sg. + Adjektiv Ist gut/ist schlecht • Verben in der 3. Pers. Sg.
4	<ul style="list-style-type: none"> • Wetterbeschreibungen (Anwendung/Transfer) 	<p><i>Impuls Bildvorgaben:</i> Was siehst du auf dem Bild? Wie ist das Wetter?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fragesatz mit dem Pronomen <i>was</i> • Aussagesatz mit dem Verb <i>sein</i> und Adjektiven

		<p><i>Antwort:</i></p> <p>1. Bild Die Sonne scheint (ein wenig). Es ist wolzig. Es ist warm. Es ist sehr windig.</p> <p>2. Bild Die Sonne scheint nicht. Der Himmel ist bedeckt. Es regnet. Es ist kalt.</p> <p>3. Bild Es ist sonnig. Der Himmel ist wolkenlos. Es ist kalt.</p> <p>4. Bild Der Himmel ist dunkel. Es schneit. Es ist kalt. Es ist windstill.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Verben in der 3. Pers. Sg. • Verwendung von Aussageverbindungen (Es werden Beispielkärtchen an die Tafel gehängt) • Unterschiedliche Wetterlagen einordnen und beschreiben können
--	--	--	---

(vgl. Müller-Krätzschmar 2015)

Die erste Sequenz dieses Unterrichtsblockes soll anhand von Übungskärtchen ‚Verben verändern sich‘ eingeleitet werden. Hierbei bekommt jede/r Schüler_in dieselben Kärtchen, welche in weiterer Folge zerschnitten werden. Das Ziel ist es, der 1., bzw. 3. Person Sg., die richtige Verbform zuzuordnen.

Anschließend soll eine Reflexionsphase erfolgen, indem die Frage ‚Wann wird welche Verbform verwendet?‘ gestellt wird. Die Lernenden sollen die Regel selbst formulieren und die richtige ins ins Grammatikheft eintragen.

Ausgehend von dieser Basis sollen in einer weiteren Sequenz die fachlichen Aspekte, welche hiermit den Bezug zum GwK-Unterricht initiieren, miteinfließen. Eine Antwort auf die Frage nach dem aktuellen Wetter geben zu können, wäre unter anderem als Lernziel zu nennen. Hierbei ist wiederum der Impuls der Lehrkraft entscheidend.

Als nächstes würde eine Anwendungs- bzw. Transferphase folgen. Hierbei werden Bilder, die unterschiedliche Wetterlagen verdeutlichen, eingesetzt. Anhand dessen sollen die Lernenden die bereits behandelten Aspekte selbstständig anwenden. Auch werden an Beispielkärtchen für Aussageverbindungen (und, dann....) an der Tafel befestigt, die die Schüler_innen einbringen sollen. Die Lehrperson fertigt während dessen ein Tafelbild an.

Verben - VERÄNDERN SICH

Ich	gehe
Er	trinkt
Sie	trinkt
Es	trinkt
Der Mann	geht
Die Frau	geht
Das Kind	geht
Die Sonne	scheint

Ich	gehe
------------	------

Es	schneit t
Es	regnen
Ich	rufe
Sie	rufen

Tafelbild

Die Sonne scheint.
Die Sonne scheint nicht.
Sie scheint ein wenig.
Es ist sonnig.

Der Himmel ist (nicht) bedeckt.
Der Himmel ist wolkenlos.
Es ist bewölkt.
Es ist wolzig.

Es ist (nicht) kalt.
warm.
kühl.
heiß.
neblig.
windig.
windstill.

Es regnet (nicht).
Es schneit.
Es hagelt.

Förderung im Bereich „Formenbildung – Artikel und “

	Übung	Redemittel - Beschreibung	Lernziel
1	Trainieren der Endungen, die den Artikel verraten	Nomen + dazugehörige Artikel	<ul style="list-style-type: none"> • Zuordnung des richtigen Artikels • Artikel bei Wetterbegriffen verwenden können
2	Nomen-Domino	Nomen + dazugehörige Artikel	<ul style="list-style-type: none"> • Zuordnung des richtigen Artikels • Artikel bei Wetterbegriffen verwenden können
3	Arbeitsblatt - Wortzusammensetzung	Wortbildung	<ul style="list-style-type: none"> • Wortbildungsprozesse verstehen • Wiederholung von Wetterbegriffen

Diese Übungseinheiten wurde für eine Doppelstunde konzipiert.

Die erste Sequenz soll dadurch eingeleitet werden, dass das nachfolgende Arbeitsblatt gemeinsam gelesen wird. Der Text beinhaltet größtenteils das Vokabular, welches auch binnen des Fachunterrichts von Relevanz war. In einem weiteren Schritt bekommen S2 und S4 die Aufgabe, anhand des Arbeitsblatts (S. 92) die Endungen der unterstrichenen Nomen in zwei Spalten – der/die – in ihr Grammatikheft einzutragen. S1 und S3 hingegen, sollen stattdessen, die fehlenden Artikel dem jeweiligen Nomen zuordnen. Für diese beiden Lernenden stellt dieses Arbeitsblatt eine Übungs- bzw. Festigungsphase dar. Wenn alle Schüler_innen fertig sind, werden die Ergebnisse besprochen und verglichen.

Die nächste Übungsphase soll Wortbildungsprozesse thematisieren. Das Ziel ist es, dass die Lernenden erkennen, dass das zweite Nomen für das Genus des gesamten Wortes ausschlaggebend ist. Auch die Systematik von Wortbildungsprozessen soll im Zuge dessen thematisiert werden. Diesbezüglich habe ich ausschließlich Nomen mit ‚der und die‘ für das Arbeitsblatt verwendet, anhand welcher die Schüler_innen den Artikel zuordnen können. Auch nach dieser Übung soll ein Zusammentragen der Ergebnisse vollzogen werden.

Heute kann es regnen, stürmen oder schneien

Das Wetter ist wechselhaft

Das Wetter verändert sich ständig. Während es hier regnet, scheint 100 km weiter die Sonne. Der Hagel, der Schnee und der Regenschauer können als Phänomene des Wetters genannt werden.

Die Sonne ist größtenteils für die Veränderung des Wetters verantwortlich. Sie erwärmt die Atmosphäre, während sich die Erde um ihre eigene Achse dreht.

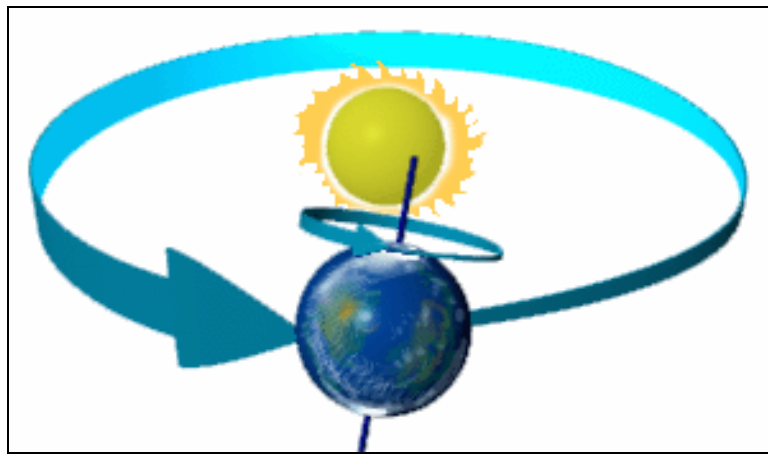


Abbildung 7: Sonnenumrundung (Quelle: online unter: http://physics.unifr.ch/pk2000/elements_as_atoms/spin.html | 29.05.2017)

Warme Luftmassen steigen von der Erde auf und verdrängen kühlere Luftschichten. Die Luftbewegung, die daraus entsteht, nennt man Wind.

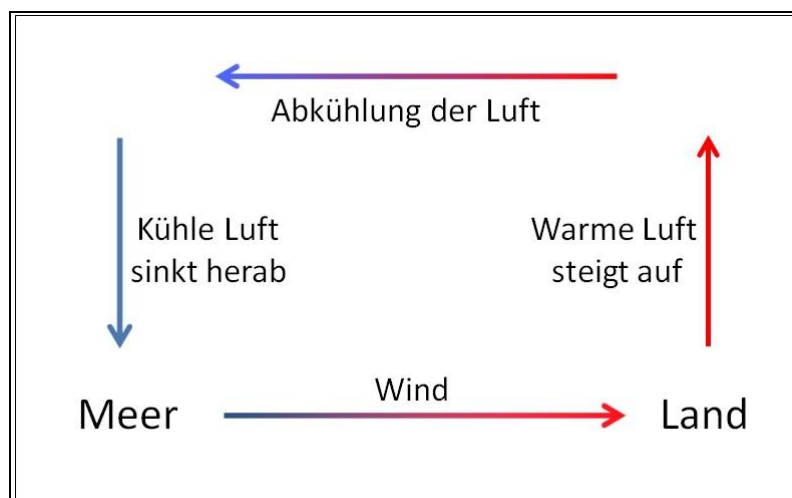


Abbildung 8: Windentstehung (Quelle: online unter: <http://www.alternative-stromerzeuger.de/wie-entsteht-wind/> | 29.05.2017)

Die Sonne ist auch für die Temperaturen auf der Erde zuständig. Je senkrechter ihre Strahlen auf die Erde scheinen, desto heißer ist es in dieser Region. Über dem Äquator müssen die Sonnenstrahlen nur durch wenig Atmosphäre dringen. Die beiden Pole, Nord- und Südpol, werden schräg von den Sonnenstrahlen getroffen. Die Strahlung verliert auf ihrem langen Weg durch die Atmosphäre immer mehr Kraft. Die Antarktis, auf der sich der Südpol befindet, ist das kälteste Gebiet dieser Erde.

online unter: http://www.kidsweb.de/schule/wetter/wetter_spezial.html (30.05.2017) Text verändert von:
Carina Maurer

Heute kann es regnen, stürmen oder schneien

Das Wetter ist wechselhaft

Das Wetter verändert sich ständig. Während es hier regnet, scheint 100 km weiter ... Sonne. ... Hagel, ... Schnee und ... Regenschauer können als Phänomene des Wetters genannt werden.

... Sonne ist größtenteils für ... Veränderung des Wetters verantwortlich. Sie erwärmt ... Atmosphäre, während sich ... Erde um ihre eigene Achse dreht.

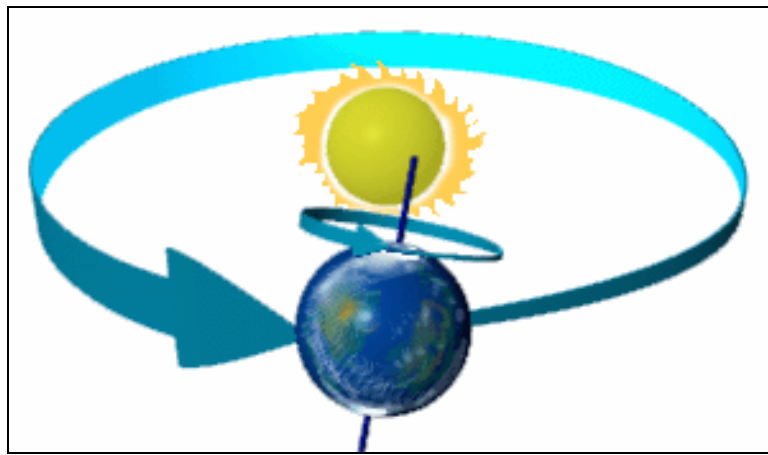


Abbildung 9: Sonnenumrundung (Quelle: online unter: http://physics.unifr.ch/pk2000/elements_as_atoms/spin.html | 29.05.2017)

Warme Luftmassen steigen von der Erde auf und verdrängen kühlere Luftschichten. ... Luftbewegung, die daraus entsteht, nennt man Wind.

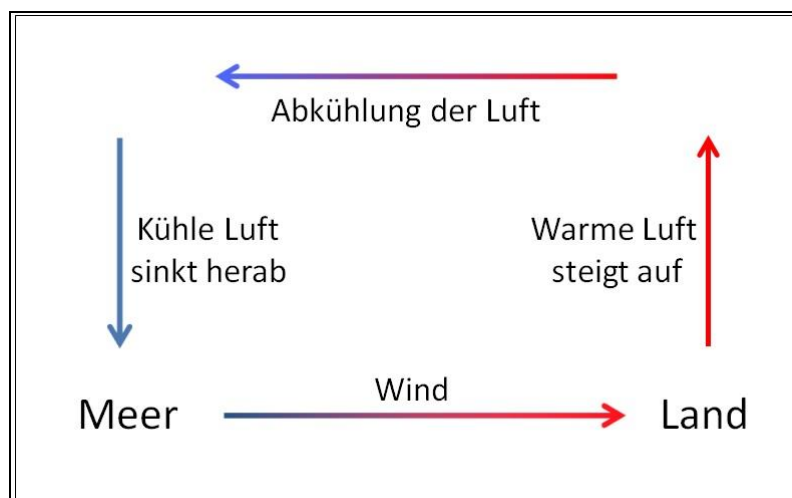


Abbildung 10: Windentstehung (Quelle: online unter: <http://www.alternative-stromerzeuger.de/wie-entsteht-wind/> | 29.05.2017)

... Sonne ist auch für die Temperaturen auf der Erde zuständig. Je senkrechter ihre Strahlen auf ... Erde scheinen, desto heißer ist es in dieser Region. Über dem Äquator müssen ... Sonnenstrahlen nur durch wenig Atmosphäre dringen. ... beiden Pole, Nord- und Südpol, werden schräg von den Sonnenstrahlen getroffen. ... Strahlung verliert auf ihrem langen Weg durch ... Atmosphäre immer mehr Kraft. Die Antarktis, auf der sich der Südpol befindet, ist das kälteste Gebiet dieser Erde.

online unter: http://www.kidsweb.de/schule/wetter/wetter_spezial.html (30.05.2017) Text verändert von:
Carina Maurer

Aufgabe

Übt den richtigen Gebrauch der Artikel mit dem Kartenspiel „Nomen-Domino“.

Die Spielanleitung für das zusammengesetzte Nomen-Domino:

Zur Vorbereitung bildet ihr eine Gruppe von 2 bis 6 Mitspielern und Mitspielerinnen. Dann schneidet ihr die Karten aus und mischt sie gut durch. Verteilt jeweils sechs Karten an jeden Mitspieler und jede Mitspielerin. Legt die restlichen Karten verdeckt auf einen Stapel, dreht die oberste Karte um und legt sie offen auf den Tisch.

Ziel des Spiels ist es, die Karten so schnell wie möglich durch Anlegen loszuwerden.



So geht das Spiel

Sucht jemanden aus der Runde aus, der beginnt. Diese Person muss jetzt eine Karte mit passendem Artikel an das vorgegebene Nomen anlegen. Passt die Karte, so ist die nächste Person dran und muss eine Karte mit passendem Artikel an das nächste Nomen anlegen und so weiter. Hat ein Spieler jedoch keine passende Karte, so legt er keine Karte ab und zieht stattdessen eine zusätzliche Karte vom Stapel. Passt diese Karte, so kann die Person sie ablegen, ansonsten muss sie die Karte behalten und der Nächste aus der Runde ist dran. Dasselbe gilt, wenn jemand eine falsche Karte anlegt: Die falsche Karte muss zurückgenommen werden und als Strafe muss eine zusätzliche Karte vom Stapel gezogen werden. So geht das Spiel immer weiter, bis die Karten vergeben sind und niemand mehr etwas ablegen kann.

Sieger ist, wer zuerst keine Karten mehr hat. Die übrigen Mitspieler und Mitspielerinnen können dann noch weiterspielen, bis der Vorletzte aus der Runde keine Karten mehr hat.

Falls am Ende alle noch Karten auf der Hand haben, ist derjenige Sieger, der die wenigsten Karten besitzt.

(Vorgabe aus: Praxishandbuch DaZ, S. 95)

Thermometer	das	die	Temperatur
Kälte	die	die	Böe
Meteorologie	die	der	Meteorologe
Meteorologie	die	die	Sonne
Brille	die	Verkühlung	die
Erkältung	die	der	Nebel
Hagel	Der	Die	Flocke

Vorhersage	die	die	Prognose
Wolke	die	der	Tropfen

Gletscher	Der	Wind	der
Niederschlag	der	die	Kälte
Hitze	die	die	Blätter
Regen	der	die	Atmosphäre

Zerlege die REGEN-Wörter in zwei Nomen mit Artikel

der Regenbogen: der Regen + der Bogen

der Regenschauer: _____

das Regenwasser: _____

der Regenwald: _____

die Regenjacke: _____

der Regenmantel: _____

die Regenwolke: _____

die Regenvorhersage: _____

der Regentag: _____

die Regenrinne: _____

der Regenbogen: _____

(online unter: https://vs-material.wegerer.at/autor_neu.htm, 30.05.2017)

Festigungsstunde „Wetterbericht verfassen“

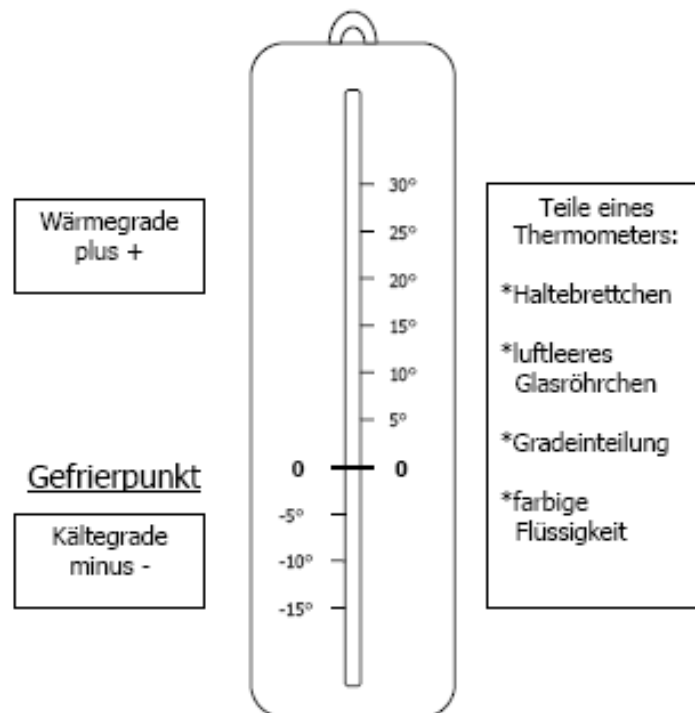
	Übung	Redemittel - Beschreibung	Lernziel
1	Arbeitsblatt – Messinstrumente des Wetters	Eintragen der gemessenen Werte	<ul style="list-style-type: none"> • Geräte zur Messung des Wetters verwenden können • Verschiedene Messwerte erfassen können • Fachtermini durch Veranschaulichung verstehen
2	Wetterbericht verfassen	Anhand der gemessenen Werte einen Wetterbericht verfassen	<ul style="list-style-type: none"> • Einen Wetterbericht anhand der Messungen verfassen können • Festigung: Konjugation des Verbs in der 3 Person Sg. • Verwendung von Konjugationen • Fachtermini der Wettermessung verwenden können
3	Wetterbeschreibung	Präsentation	<ul style="list-style-type: none"> • Wetterbericht präsentieren können

Auch für diesen Übungsblock werden zwei Unterrichtsstunden benötigt.

Innerhalb dieser Förderstunde sollen die Schüler_innen verschiedene Wetterelemente kennenlernen, die als Messvariablen herangezogen werden können. Das Ziel ist es, das Wetter in seiner Komplexität besser zu verstehen, indem anhand des Arbeitsblattes differente Werte eingetragen werden müssen. Hierbei sieht diese Planung es vor, dass die Lehrperson gemeinsam mit den Schüler_innen ins Freie geht und die Messung vornimmt. In weiterer Folge soll die Wetterlage an diesem bestimmten Ort beschrieben werden. Die Lernenden sollen hierbei das vorgegebene Vokabular, bzw. die am Arbeitsblatt zu findenden Phrasen, in ihren Kurzbericht einbauen. Fernerhin können sie das bereits erworbene Wissen aus der 1. Übungsstunde – die Konjugation des Verbs in der 3. Person Sg. – festigen. S4 benötigt binnen dieser Arbeitsphase die Lehrkraft, da er noch nicht vollständig alphabetisiert ist. Gemeinsam wird das Vokabular mit einem Programm in seine Herkunftssprache übersetzt und versucht, gemeinsam eine Beschreibung zu konzipieren. Wenn alle Schüler_innen mit ihrem Wetterbericht fertig sind, sollen sie ihre Texte präsentieren.

Arbeitsblatt – Messinstrumente des Wetters

- Zeichne im **Thermometer** ein, wie warm oder kalt es heute ist.



(online unter: https://vs-material.wegerer.at/sachkunde/pdf_su/wetter/Das-Thermometer.pdf 30.05.2017)

- Trage in das **Anemometer** die Windgeschwindigkeit ein.



(online unter: <https://www.trutechtools.com/testo417> 30.05.2017)

- Trage in das **Hygrometer** die Luftfeuchtigkeit ein.



(online unter: <http://www.elcometer.com/de/beschichtungskontrolle/relative-feuchte-taupunkt-temperatur/relative-feuchte-und-taupunkt/elcometer-308-hygrometer.html> 30.05.2017)

- Markiere die Niederschlagsmenge im abgebildeten **Regenmesser**.



(online unter: <http://www.regenmesser.org/> 30.05.2017)

Wetterbeschreibung

Verfasse eine Wetterbeschreibung. Du kannst folgende Wörter/Phrasen verwenden:

kühl/frisch	Grad (Celsius)	wolkig	windig
Der heutige Tag...	über/unter Null Grad	Die Luftfeuchtigkeit beträgt...	Wärmegrade +
Die Regenmenge beträgt...m ² .	Die Temperatur liegt bei....	Die Windgeschwindigkeit beträgt....	Kältegrade -
Es ist heute...	am Himmel	heiß/schwül	angenehm

8. Abschließende Beurteilung

Anhand der getätigten Ausführungen, die binnen des theoretischen Teils dieser Arbeit getroffen wurden, kann darauf geschlossen werden, dass durchaus zahlreiche Vorteile mit dem Angebot von additiven Sprachförderkursen für Seiteneinsteiger_innen generiert werden können. (vgl. Kap. 1) Diese Vorteile konnte ich ebenso im Rahmen meiner praktischen Forschungstätigkeit eruieren, da meine Unterrichtskonzepte einen sprachlichen und einen fachlichen Mehrwert einleiteten.

Wie auch anhand der von mir analysierten Sprachstände deutlich wurde, würden DaZ-Lerngruppen meist „heterogen zusammengesetzt“ (Müller-Krätzschmar 2015: 6) sein. Die DaZ-Lehrkräfte müssten nichtsdestoweniger eine geeignete Methodik und Didaktik anzuwenden, um den sprachlichen Bedürfnissen der Lernenden gerecht zu werden. (vgl. Kniffka & Siebert-Ott 2007: 26) Für die Erstellung meiner Unterrichtsplanungen mit Blick auf den Fachunterricht strebte ich es an, anhand von der unterschiedlichen sprachlichen Niveaus, ein gemeinsames Lernziel zu formulieren. Nichtsdestoweniger möchte ich nochmals anführen, dass binnen der additiven Deutschförderung zu beachten wäre, dass nicht ausschließlich eine Abhandlung von Sprachkenntnissen im Zentrum stehe. (vgl. Ohm 2010: 103)

Gleichwohl sollten auch die Regellehrkräfte bei ihrer Unterrichtsplanung für den Fachunterricht sprachliche Elemente berücksichtigen. Diesbezüglich möchte ich anführen, dass sie jenen Planungsrahmen adaptieren könnten, welcher von Pauline Gibbons erstellt wurde. Dieser bestehe aus folgenden differnten Bereichen: Thema, Aktivitäten, Sprachfunktionen, Sprachstrukturen und Vokabular. Nachfolgende Leitfragen könnten diesbezüglich Orientierungspunkte für Lehrkräfte darstellen: (vgl. Tajmel 2009: 150)

- „Welches Thema wird behandelt?
- Welche Aktivitäten sollen die Schülerinnen und Schüler zeigen?
- Welche Sprachfunktionen erfordern diese Aktivitäten?
- Welche Sprachstrukturen sind dafür notwendig?
- Welches Vokabular wird für den gewählten Themenbereich benötigt? (ebd.: 150)

Fernerhin sei es zudem auf einer didaktischen Ebene unumgänglich, die Lehrkräfte würden Inhalte kritisch analysieren und jene Bereiche auswählen, an denen eine beispielhafte Erarbeitung des Fachwissens erarbeitet werden kann. (vgl. Grießhaber 2010b: 51)

Auch wurde innerhalb des Kapitels 3.2.1. darüber diskutiert, dass die Untersuchung von Grundler (2010) ergab, dass es einem Schüler *„in der vorbereiteten Diskussion mithilfe längerer Äußerungen gelingt, im Dialog ein Argument zu generieren. Dazu bringt der Schüler seine Wissensbestände ein, die er in Auseinandersetzung mit den Texten erarbeitet hat.“* (Grundler 2010: 65) Daraus kann abgeleitet werden, dass ohne eine inhaltlich-lexikalische Vorbereitung eine pragmatisch ohne Schwierigkeiten einhergehende Mitwirkung binnen einer Diskussion nicht stattfinden könne. (vgl. ebd.: 65f) Dies habe ich ebenso mehrmals während meiner gezielten Beobachtung vernehmen können. Demnach setzte ich mir bei der Erstellung der Unterrichtsblöcke zum Ziel, diese als Settings für den Fachunterricht anzusiedeln. (vgl. Grundler 2010: 56)

„In der schulischen Praxis ergeben sich Probleme dadurch, dass die Aufmerksamkeit der Lehrenden in den konkreten und situativ eingebetteten fachlichen Lerngelegenheiten stärker auf Bedeutung und Inhalt der Aussage gerichtet ist als auf ihre angemessene sprachliche Kodierung.“ (Vollmer & Thürmann 2010: 111)

Von dieser Argumentationslinie ausgehend, habe ich die ersten beiden Unterrichtsblöcke mit Blick auf den Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht gestaltet. Bei diesen habe ich bewusst eine systematische Grammatikvermittlung angestrebt, um die von mir erhobenen Stolpersteine in die Förderung einzubauen.

Die dritte Unterrichtsplanung könnte genauer genommen auch in einer Geographie- und Wirtschaftskundestunde umgesetzt werden, da die fachlichen Aspekte, vor allem für die erste Unterrichtssequenz, überwiegen. Nichtsdestoweniger sei, wie bereits in der Einleitung dieser Arbeit erläutert wurde, Sprache und Fach schwer voneinander zu trennen. (vgl. Leisen 2011: 133) Auch hatte ich das Bestreben, die Wetterbeschreibung im DaZ-Förderkurs durchzuführen, um den Schüler_innen dafür genügend Zeit zu Verfügung zu stellen. Dies war zudem der Grund, der mich dazu bewegte, diese Planung im DaZ-Förderkurs erproben zu wollen. Auch die Fachlehrkraft, mit welcher ich mich ausgiebig austauschte, befürwortete dies, denn sie arbeitete mit diesen Thematiken eine Woche anschließend in ihren Stunden weiter.

„Die Vermittlungsverfahren sollten viel mehr als bisher Eigenaktivitäten der Lernenden fördern und systematisch einbeziehen.“ (Grießhaber 2010b: 40) Diese Aspekte haben zudem in Bezug auf die Erstellung meiner Unterrichtssequenzen wesentliche Ausgangspunkte dargestellt. Denn ich beabsichtige im dritten Unterrichtsblock, das bereits Gelernte auf ein komplexes Übungsformat, dem Erstellen einer Wetterbeschreibung, zu übertragen. Demnach wurde von den Schüler_innen innerhalb dieser Lernsequenz sehr viel gefordert, denn sie mussten den Text verfassen und in weiterer Folge auch präsentieren. Die Lernenden haben diese Aufgaben lösen und das Gelingen zeigte sich auch anhand der guten Ergebnisse, mit welchen ich zufrieden war.

Nichtsdestoweniger ist es für mich nach dem Abschluss meines Forschungsprozesses essentiell, auf folgende Ausführung zu verweisen: „Der Förderunterricht wird an den Schulen dann als hilfreich wahrgenommen, wenn er auf einer Zusammenarbeit von Förder- und Fachlehrkräften basiert. Ein regelmäßiger Austausch über die fachlichen und sprachlichen Strukturen der Unterrichtsgegenstände [...] seien hierfür Voraussetzung.“ (Gogolin et.al. 2011: 208) Diesbezüglich war es im Rahmen meines Versuchs, binnen eines DaZ-Kurses einen Bezug zum Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht herzustellen, in einem ersten Schritt unabdinglich, mich mit der Fachlehrerin zu vernetzen.

Zu guter Letzt ist ein Anliegen meinerseits anzuführen, dass mir dieser Forschungsprozess viel Freude bereitet hat. Die vier Schüler_innen empfingen mich stets sehr herzlich und meinten, als wir uns voneinander verabschiedeten, sie würden sich sehr für meine Hilfe bedanken.

III. Resümee

Die Diskussion darüber, dass eine Zweitsprache einen zentralen Stellenwert und damit als unabdingbares Mittel bezüglich der Kommunikation in Alltagssituationen haben könne, (vgl. Günther & Günther 2007: 58) erscheint im Rahmen dieser Arbeit als leittragend. Denn von den Schüler_innen werde angenommen, einen plausiblen Unterrichtsdiskurs führen zu können. Da die dafür erforderlichen Sprachkompetenzen der Lernenden mit anderen Herkunftssprachen als Deutsch meist ausreichen, würden den schulischen Anforderungen nicht gerecht werden. (vgl. Kniffka & Siebert-Ott 2007: 17)

Im Rahmen der Analyse der sprachlichen Anforderungen in der Schule, bzw. der Bildungssprache, ist in Kapitel 2, die Differenzierung von BICS und CALP, die von Cummins vorgenommen wurde, eine Aufgliederung der Eigenschaften herausgearbeitet worden. (vgl. Röhner et.al. 2011: 43)

Auch seien Lernende mit anderen Herkunftssprachen als dem Deutschen meist darin gefordert, sich das fachliche Wissen, welches in der Regel über fachsprachliche Register vermittelt werde, anzueignen. (vgl. Junk-Deppenmeier 2013: 84) Daraus sollte abgeleitet werden, wie in Kapitel 2 erarbeitet wurde, dass auch der schulische Fachunterricht gefordert sei, schrift- und fachsprachliche Kompetenzen zu vermitteln bzw. auszubauen. (vgl. Kniffka & Siebert-Ott 2007: 73) Demnach wäre die idealistische Auffassung, Fach- sei auch Sprachunterricht, anzustreben. (vgl. Griebhaber 2013: 58)

Ferner wurde erörtert, dass unterschiedliche Faktoren für die Ausbildung des Deutschen als Zweitsprache prägend sein würden. Zum Beispiel wären das Alter, die Intelligenz, die Erstsprache oder soziokultureller Hintergrund zu nennen. Jedoch sollte es im Ermessen der Lehrkraft sein, diese bei der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen. Faktoren, wie die Motivation, solle diese ebenfalls instruieren, um ein angenehmes Lernklima zu schaffen. (vgl. Kniffka & Siebert-Ott 2007: 73) Diesbezüglich wären Lehrkräfte, die Deutsch als Zweitsprache unterrichten, besonders darin gefordert, eine geeignete Methodik und Didaktik anzuwenden, um den sprachlichen Bedürfnissen der Lernenden gerecht zu werden. (vgl. Kniffka & Siebert-Ott 2007: 26)

„Jemand, der vielleicht nicht nur beobachten sondern auch ‚verstehen‘ will, welche Strategien Lerner bewegen, muss in diesem Fall etwas über den Zusammenhang von Silbenzahl, Betonungsmuster, Auslaut und Frequenz von Artikelformen in Erfahrung

bringen können.“ (Tracy 2010: 23) Folglich erscheinen die Erwerbsphänomene der Zweitspracherwerbsforschung bei der Erstellung von Fördermaßnahmen als unabdinglich, um analysieren zu können, warum meist für Lernende mit anderen Herkunftssprachen als Deutsch beispielsweise der Erwerb des Genus im Gegensatz zu Schüler_innen mit der Erstsprache Deutsch eine Herausforderung darstellt. (vgl. Tracy 2010: 23 und Kap. 3.2.)

Auch hat das Diagnoseinstrument USB-DaZ eine zentrale Rolle im Rahmen dieser Arbeit gespielt, da dieses es mir ermöglichte, *„die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler zum sprachlichen Handeln in der deutschen Sprache festzustellen.“* (Fröhlich et.at. 2014: 9) Um die DaZ-Förderung mit dem Fachunterricht vernetzen zu können, habe ich in einer GwK-Unterrichtsstunde eine gezielte Beobachtung durchgeführt. Dies Vorgehen ermöglichte es mir, Sprach- mit Fachlernen zu vernetzen und darauf aufbauend, Förderpläne gestalten zu können.

Zudem kommt innerhalb der Schulrealität hinzu, dass die DaZ-Förderlehrkraft oft nicht weiß, was gerade im Regelunterricht behandelt wird. (vgl. Lascho 2013: 13) Binnen dieses Forschungsprozesses stoß ich darauf und dies wurde ebenso im theoretischen Teil dieser Arbeit herausgearbeitet, dass nichtsdestoweniger die diversen Kooperationsformen zwischen den Lehrkräften nicht nur die integrierte Sprachförderung in den Fächern gesichert werden, überdies würde das Potenzial der Sprachförderung ausgebaut werden. (vgl. Hawighorst 2011: 178)

Damit die additive DaZ-Förderung dem spezifisch auf die Lernenden ausgerichtet werden kann, erscheint es als unabdinglich den DaZ-Förderunterricht vom Einsatz fachfremder Lehrkräfte abzusehen. (vgl. Lascho 2013: 15) Lascho plädiert darüberhinaus für die Konzeption eines Schulcurriculums für DaZ-Fördermaßnahmen. (vgl. ebd.: 17) Im Kontext meiner Forschungstätigkeiten befürworte ich diese Argumentationsstränge, da hiermit etwaige Potenziale von DaZ-Förderkursen ausgelotet werden könnten. Eine Abstimmung mit dem Fachunterricht sollte zusätzlich als eine der obersten Prioritäten angesehen werden.

IV. Literaturverzeichnis

Ahrenholz, Bernt (2009) (Hrsg.): *Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung. Beiträge aus dem 3. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund*. Freiburg im Breisgau: Filibach.

Ahrenholz, Bernt (2010a): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: Ahrenholz, Bernd und Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. 2. Korrigierte und überarbeitete Auflage*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 7.

Ahrenholz, Bernt (2010b) (Hrsg.): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. 2. Auflage*, Tübingen: Narr.

Ahrenholz, Bernt (2013): Sprache im Fachunterricht untersuchen. In: Röhner, Charlotte und Hövelbrinks, Britta (Hrsg.): *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache: theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen*. Teil 2, Weinheim u.a. : Beltz Juventa, 78–98.

Ahrenholz, Bernt (2014): 10 Jahre Workshop „Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. In: Rösch, Heidi und Webersik, Julia (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache – Erwerb und Didaktik*. Stuttgart: Erst Klett Sprachen, 14–19.

Apeltauer, Ernst (2007): Förderprogramme, Modellvorstellungen und empirische Befunde. Zur Wortschatz- und Bedeutungsentwicklung bei türkischen Vorschulkindern. In: Ahrenholz, Bernd (Hrsg.): *Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg bei Breisgau: Filibach. 11–33.

Aschenbrenner Karl-Heinz, Junk-Deppenmeier Alexandra und Schäfer Joachim (2009:): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Schwierigkeiten bei der Textproduktion durch Lese- und Schreibberatung. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung. Beiträge aus dem 3. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund*. Freiburg im Breisgau: Filibach. 235–253.

Bast, Cornelia (2003): *Der Altersfaktor im Zweitspracherwerb – die Entwicklung der grammatischen Kategorien Numerus, Genus und Kasus in der Nominalphrase im ungesteuerten Zweitspracherwerb des Deutschen bei russischen Lernerinnen*.

Dissertation, Universität zu Köln, online unter: <http://kups.ub.uni-koeln.de/volltexte/2003/936/> (21.02.2017).

Baumert, Jürgen, Stanat, Petra und Watermann, Rainer (Hrsg.): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag, 257.

Baur, Rupprecht (2001): Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache. In: Helbig, Gerhard, Götze, Lutz und Henrici, Gert (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband, Berlin und New York 2001, S. 617–628.

Beese, Melanie und Benholz, Claudia (2013): Sprachförderung im Fachunterricht. Voraussetzungen, Konzepte und empirische Befunde. In: Röhner, Charlotte und Hövelbrinks, Britta (Hrsg.): *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache: theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen*. Teil 1, Weinheim u.a. : Beltz Juventa, 37–55.

Bickes, Hand und Pauli, Ute (2009) (Hrsg.): *Erst- und Zweitspracherwerb*. Paderborn: Wilhelm Fink.

BMB (2016): Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Gesetze und Verordnungen. *Informationsblätter zum Thema Migration und Schule* Nr. 1/2016-17 , Wien: BMB, online unter: www.schule-mehrsprachig.at (20.02.2017).

BMBa (2016): Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Fachlehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht. Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“. *Informationsblätter zum Thema Migration und Schule* Nr. 6/2016-17, Wien: BMB, online unter: www.schule-mehrsprachig.at (20.02.2017).

Bourdieu, Pierre (1990) (Hrsg.): *Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien: Braumüller.

Budke, Alexandra und Weiss, Günther (2014): Sprachsensibler Geographieunterricht. In: Michalak, Magdalena (Hrsg.): *Sprache als Lernmedium im Fachunterricht. Theorien und Modelle für das sprachbewusste Lehren und Lernen*, 113. Baltmannsweiler: Schneider. 113–133.

Busch, Hannah und Ralle, Bernd (2013): Diagnostik und Förderung fachsprachlicher Kompetenzen im Chemieunterricht. In: Becker-Mrotzek, Michael, Schramm, Karen, Thürmann, Eike und Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.): *Sprache im Fach. Sprachliches und fachliches Lernen*. Fachdidaktische Forschungen. Band 3, Münster u.a.: Waxmann, 277–294.

Christen, Helen (2000a): „Der Brot, die Mädchen, das Führerschein“ – Der Erwerb der deutschen Genera. In: Henne, Helmut, Sitta, Horst und Wiegand, Herbert-Ernst (Hrsg.): *Grammatikunterricht: Alles für die Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Reihe Germanistische Linguistik 220. Tübingen: Max Niemeyer. 167–198.

Christen, Helen (2000b): „Hünde und Kätze“ – Der Erwerb der substantivischen Pluralmarkierungen. In: Henne, Helmut, Sitta, Horst und Wiegand, Herbert-Ernst (Hrsg.): *Grammatikunterricht: Alles für die Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Reihe Germanistische Linguistik 220. Tübingen: Max Niemeyer. 199–220.

Clahsen, Harald, Meisel, Jürgen und Pienemann, Manfred (1983): *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Language Development 3. Tübingen: GNV.

Cummins, Jim (1979): Cognitive academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121–129.

Cummins, Jim (2000) (Hrsg.): *Language, power and pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Band 23, Clevedon UK: Multilingual Matters.

Cummins, Jim (2008): BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In: Street, Brian and Hornberger Nancy, H. (Hrsg.): *Encyclopedia of Language, Literacy*, Band 2, 2. Aufl., New York: Springer Science + Business Media LLC, 71–83.

Dehn, Mechthild (2011): Elementare Schriftkultur und Bildungssprache. In: Fürstenau, Sara und Gomolla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag, 129–151.

Demirkaya, Sevilen, Gületekin-Karakoç, Nazan und Settinieri, Julia (2009): Mit Sismik punkten? Zum quantitativen Einsatz des Beobachtungsbogens. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung. Beiträge aus dem 3. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund*. Freiburg im Breisgau: Filibach. 43–62.

Dirim, Inci (2015): Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In: Leiprecht, Rudolf und Steinbach, Anja (Hrsg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*. Band 2, 25–45. Schwalbach am Taunus: Debus.

Döll, Marion (2012): Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen Modellierung und empirische Prüfung eines sprachdiagnostischen Beobachtungsverfahrens. In: Dirim, Inci, Gogolin, Ingrid, Ursula Neumann, Reich, Hans H., Roth Hans J., und Schwippert, Knut: *FÖRMIG Edition*. Band 8, Münster u.a.: Wiesbaden.

Döll, Marion und Dirim, Inci (2011): Mehrsprachigkeit in der Sprachstandsdiagnostik. In: Fürstenau, Sara und Gomolla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag, 152–167.

Eckhardt-G., Andrea (2008): Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potenzielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund. In: Becker, Rolf, Blomcke, Sigrid, Bos, Wilfried, Ditton, Hartmut, Grasel, Cormelia, Klieme, Eckhard, Lehmann, Ramer, Rauschenmach, Thomas, Roßbach, Hans-G., Schwippert, Knut, Tarnai, Christian, Tippelt, Rudolf, Watermann, Rainer, Weishaupt, Horst und Zinnecker, Jürgen (Hrsg.): *Empirische Erziehungswissenschaft*. Band 9, Münster u.a.: Waxmann.

Ehlich, Konrad (2007) (Hrsg.): *Sprache und sprachliches Handeln*. Band 1, Pragmatik und Sprachentheorie. Berlin und New York: Walter de Gruyter.

Ehlich, Konrad (2013): Sprachliche Basisqualifikationen, ihre Aneignung und die Schule. In: *Die Deutsche Schule*, 105/2. Münster: Waxmann, 199-209.

Ellis, Rod (1997) (Hrsg.): *Second Language Acquisition*. Oxford und New York: Oxford University Press.

Feigelstorfer, Monika (2014): *Regenwörter – zerlegen*. online unter: https://vs-material.wegeer.at/autor_neu.htm (30.05.2017).

Fervers, Helga (1983): Fehlerlinguistik und Zweitsprachenerwerb. Wie Franzosen Deutsch lernen. In: Romanischen Seminar der Universität Köln (Hrsg.): *Kölner Romanistische Arbeiten*. Neue Folge, Heft 62, Geneve: Libraire Droz S.A..

Fröhlich, Lisanne, Döll, Marion, Dirim, İnci (2014): *Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache. Teil 1: Beobachtungsbogen für Volksschulen und Sekundarstufe I*. Wien: BMBF, online unter: https://www.bmb.gv.at/schulen/recht/erlaesse/usb_daz_bb.pdf?4mrwb0 (19.04. 2017).

Fröhlich, Lisanne, Döll, Marion, Dirim, İnci (2014b): *Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache. Teil 2: Ergebnisdokumentationsbogen*. Wien: BMBF, online unter: https://www.bmb.gv.at/schulen/recht/erlaesse/usb_daz_eb.pdf?5te6yh (19.04. 2017).

Fuchs, Isabel, Maak, Diana und Ahrenholz, Bernt (2014): Die Erstsprache(n) als Ressource beim Spracherwerb von SeiteneinsteigerInnen. In: Lütke, Beate und Petersen, Inger (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache – erwerben, lernen und lehren. Beiträge aus dem 9. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“ 2013*. Stuttgart: Filibach bei Klett, 71–91.

Fürstenaus, Sara (2009): Lernen und Lehren in heterogenen Gruppen. In: Fürstenaus, Sara und Gomalla, Mechtild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 61–84.

Geist, Barbara (2014): Sprachdiagnostische Kompetenz von Sprachförderkräften. In: Ahrenholz, Bernt, Dimroth, Christine, Lütke, Beate, Rost-Roth, Martina (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und Migration*. Band 3, Berlin und Boston: De Gruyter.

Gellert, Uwe (2011): Mediale Mündlichkeit und Dekontextualisierung. Zur Bedeutung und Spezifik von Bildungssprache im Mathematikunterricht der Grundschule. In: Predinger, Susanne und Özdil, Erkan (Hrsg.): *Mathematiklernen unter Bedingungen der*

Mehrsprachigkeit. Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland. Band 32, Münster: Waxmann, 97–116.

Gibbons, Pauline (2006): Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In: Mecheril, Paul und Quehl, Paul (Hrsg.). *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*, Münster u.a.: Waxmann, 269–273.

Gogolin, Ingrid (1988): Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule. In: Bastian, Johannes, Gudjons, Herbert, Otto, Günter und Tillmann Klaus J. (Hrsg.): *Forschung Pädagogik*, Band 1. Hamburg: Bergmann und Helbig.

Gogolin, Ingrid (1994) (Hrsg.): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster und New York: Waxmann.

Gogolin, Ingrid (2009): „Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten“. In: Gogolin, Ingrid und Neumann, Ute (Hrsg.): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 163–280.

Gogolin, Ingrid und Lange, Imke (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara und Gomolla, Mechtild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag, 107-127.

Gogolin, Ingrid, Dirim, Inci, Klinger, Thorsten, Lange, Imke, Lengyel, Drorit, Michel, Ute, Neumann, Ursula, Reich, Hans H., Roth, Hans-Joachim und Schwippert, Knut (2011): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. In: Dirim, Inci, Gogolin, Ingrid, Neumann, Ursula, Reich, Hans H., Roth, Hans-Joachim und Schwippert, Knut (Hrsg.): *Förmig Edition*. Band 7, Münster u.a.: Waxmann.

Grießhaber, Wilhelm (2009): L2-Kenntnisse und Literalität in frühen Lernertexten. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung. Beiträge aus dem 3. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund*. Freiburg im Breisgau: Filibach. 115–135.

Grießhaber, Wilhelm (2010a) (Hrsg.): *Spracherwerbsprozesse in Erst- & Zweitsprache. Eine Einführung*. Duisburg: Rhein-Ruhr.

Grießhaber, Wilhelm (2010b): (Fach-)Sprache im zweitsprachlichen Fachunterricht. In: Ahrenholz, Bernd (Hrsg.): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. 2. Auflage, Tübingen: Narr. 38–52.

Grießhaber, Wilhelm (2013): Die Rolle der Sprache bei der Vermittlung sprachlicher Inhalte. In: Röhner, Charlotte und Hövelbrinks, Britta (Hrsg.): *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache: theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen*. Teil 2, Weinheim u.a. : Beltz Juventa, 58–74.

Grimm, Angela und Schulz, Petra (2014): Sprachfähigkeiten von Kindern mit DaZ bei Schuleintritt. In: Lütke, Beate und Petersen, Inger (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache – erwerben, lernen und lehren. Beiträge aus dem 9. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“ 2013*. Stuttgart: Filibach bei Klett, 35–50.

Grundler, Elke (2010): Argumentieren in der Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernd (Hrsg.): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. 2. Auflage, Tübingen: Narr. 55–68.

Guckelsberger, Susanne (2013): Zur Aneignung diskursiver Qualifikationen – im Vor- und Grundschulalter – allgemein und am Beispiel einer Lagebeschreibung in der ersten Klasse. In: Jeuk, Stefan und Schmid-Barkow, Ingrid (Hrsg.): *Differenzen diagnostizieren und Kompetenzen fördern im Deutschunterricht*. Stuttgart: Filibach bei Klett. 21–41.

Günther, Britta und Günther, Herbert (2007) (Hrsg.): *Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache. Eine Einführung*. Weinheim und Basel: Beltz.

Haberzettl, Stefanie (2007): Progression im ungesteuerten und im gesteuerten Erwerb. In: Ahrenholz, Bernd (Hrsg.): *Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg bei Breisgau: Filibach. 203–220.

Halfhide, Therese (2009): Teamteaching. In: Fürstenau, Sara und Gomalla, Mechtild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 103–120.

Hawighorst, Britta (2011): Schulischer Wandel durch sprachensible Unterrichts- und Schulentwicklung In: Fürstenau, Sara und Gomalla, Mechtild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag, 169–180. .

Hopp, Holger, Thoma, Dieter und Tracy, Rosemarie (2010): Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Ein sprachwissenschaftliches Modell. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13/4, 609–629, DOI: 10.1007/s11618-010-0166-z.

Hövelbrinks, Britta (2013): Die Bedeutung der Bildungssprache für Zweitsprachlernende im naturwissenschaftlichen Anfangsunterricht. In: Röhner, Charlotte und Hövelbrinks, Britta (Hrsg.): *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache: theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen*. Teil 2, Weinheim u.a. : Beltz Juventa, 75–86.

Jeuk, Stefan (2007): Zweitspracherwerb im Anfangsunterricht – erste Ergebnisse. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg bei Breisgau: Filibach. 186–202.

Jeuk, Stefan (2011) (Hrsg.): *Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen*. Magdeburg: Filibach.

Jeuk, Stefan (2013): Aktuelle Verfahren zur Einschätzung des Stands zur Sprachaneignung bei mehrsprachigen Kindern im Grundschulalter. In: Jeuk, Stefan und Schmid-Barkow, Ingrid (Hrsg.): *Differenzen diagnostizieren und Kompetenzen fördern im Deutschunterricht*. Stuttgart: Filibach bei Klett. 61–81.

Jeuk, Stefan (2015): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnostik – Förderung. In: Gold, Andreas, Resebrock, Cornelia, Baltin, Renate und Vogel Rose (Hrsg.): *Lehren und Lernen*. 3. Auflage, Stuttgart: Kohlhammer.

Junk-Deppenmeier, Alexandra (2013): Sprachstandserhebungen bei Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache in der Sekundarstufe. In: Jeuk, Stefan und Schmid-Barkow, Ingrid (Hrsg.): *Differenzen diagnostizieren und Kompetenzen fördern im Deutschunterricht*. Stuttgart: Filibach bei Klett. 83–91.

Junk-Deppenmeier, Alexandra und Schäfer Joachim (2010): Lesekompetenz als Voraussetzung für das Lernen im Fachunterricht. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. 2. Auflage, Tübingen: Narr. 69–85.

Kaltenbacher Erika und Klages, Hana (2007): Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, Bernd (Hrsg.): *Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg bei Breisgau: Filibach. 80–97.

Kaltenbacher, Erika und Karas Monika (2014): Sprachentwicklung im Rahmen einer durchgängigen Sprachförderung. Eine Fallstudie. In: Lütke, Beate und Petersen, Inger (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache – erwerben, lernen und lehren*. Beiträge aus dem 9. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“ 2013. Stuttgart: Filibach bei Klett. 51–69.

Kaske, Rudi (2016): Bildung ist der Schlüssel. *Arbeit & Wirtschaft* 70 (7), 43.

Kerschofer-Puhalo, Nadja und Mayer Werner (20104): Individuelle Lesestrategien ein- und mehrsprachiger Schülerinnen. In: Lütke, Beate und Petersen, Inger (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache – erwerben, lernen und lehren*. Beiträge aus dem 9. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“ 2013. Stuttgart: Filibach bei Klett. 115–141.

Khakpour, Natasha (2015). Alles steht und fällt mit der Deutschnote: Anmerkungen zum außerordentlichen Status und Fragen nach einem prekarierten Verhältnis von Sprachen und Bildung. In: Thoma, Nadja und Knappik, Magdalena (Hrsg.): *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis*. 226, Bielefeld: Transcript. 223–244.

Klages, Hana (2009): Textverstehen im frühen Zweitspracherwerb. In: Ahrenholz, Bernd (Hrsg.): *Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung*. Beiträge aus dem 3. Workshop *Kinder mit Migrationshintergrund*. Freiburg im Breisgau: Filibach. 137–152.

Klann-Delius, Gisela (2016) (Hrsg.): *Spracherwerb. Eine Einführung*. Stuttgart: J.B. Metzler.

Kniffka, Gabriele M. & Neuer Birgit S. (2008). „Wo geht’s hier nach ALDI?“ – Fachsprachen lernen im kulturell heterogenen Klassenzimmer. In Alexandra Budke (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, 121–135.

Kniffka, Gabriele und Siebert-Ott, Gesa (2007) (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen*. Stuttgart: UTB.

Knopp, Matthias (2008): Ergebnisse der Qualitativen Interviews. In: Ehlich, Konrad, Bredel, Ursula und Reich, Hans H. (Hrsg.): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen*. Band 29/II, Berlin und Bonn: Bundesministerium für Bildung Forschung Referat Bildungsforschung. 271–286.

Komor, Anna (2008): Semantische Basisqualifikationen. In: Ehlich, Konrad, Bredel, Ursula und Reich, Hans H. (Hrsg.): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen*. Band 29/II, Berlin und Bonn: Bundesministerium für Bildung Forschung Referat Bildungsforschung. 51–70.

Krempin, Maren, Lemke Vytautas und Mehler, Kerstin (2009): Sprache macht stark!“ Erste Ergebnisse aus einem Sprachförderprojekt für Zwei- bis Vierjährige. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung. Beiträge aus dem 3. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund*. Freiburg im Breisgau: Filibach. 63–80.

Kuyumcu, Reyhan (2007): „Jetzt male ich dir einen Brief.“ Literalitätserfahrungen von (türkischen) Migrantenkindern im Vorschulalter. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg bei Breisgau: Filibach. 34–45.

Landua, Sabine, Maier-Lohmann, Christa und Reich, Hans H. (2008): Deutsch als Zweitsprache. In: Ehlich, Konrad, Bredel, Ursula und Reich, Hans H. (Hrsg.): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen*. Band 29/II, Berlin und Bonn: Bundesministerium für Bildung Forschung Referat Bildungsforschung. 171–179.

Lange, Imke (2012): Von ‚Schülerisch‘ zu Bildungssprache, Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Konzept der Durchgängigen Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara (Hrsg.): *Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung*, Wiesbaden: Springer, 123–142, DOI 10.1007/978-3-531-18785-3_7.

Lascho, Birgit (Hrsg.) (2013): *Praxishandbuch Deutsch als Zweitsprache. Hintergrundwissen – Schulpraxis – Unterrichtsbeispiele. 5. – 10. Klasse*. Hamburg: Persen.

Leisen, Josef (2011) Sprachsensibler Fachunterricht. Ein Ansatz im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht. In: Predinger, Susanne und Özdil, Erkan (Hrsg.): *Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit. Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland*. Band 32, Münster: Waxmann, 143–163.

Leisen, Josef (2013) (Hrsg.): *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach. Grundlagenteil*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Leuenberger, Sandra und Pelvat, Isabelle (2000): „Die Leute wissen nicht mehr sehen die positive Punkt des Leben“ – Der Erwerb der Verbalflexion. In: Henne, Helmut, Sitta, Horst und Wiegand, Herbert-Ernst (Hrsg.): *Grammatikunterricht: Alles für die Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Reihe Germanistische Linguistik 220. Tübingen: Max Niemeyer. 124–167.

Lütke, Beate (2009): Sprachbewusstheit im Kontext von Sprachunterricht – Beobachtungen in einer DaZ-Lerngruppe der vierten Klassenstufe. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung. Beiträge aus dem 3. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund*. Freiburg im Breisgau: Filibach. 153–70.

Lütke, Beate (2010): Deutsch-als-Zweitsprache in der universitären Lehrerbildung. Der fachintegrative Ansatz im Master of Education an der Humboldt-Universität zu Berlin. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. 2. Auflage, Tübingen: Narr. 153–166.

Lütke, Beate (2011a): Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule. Eine Untersuchung zum Erlernen lokaler Präpositionen. In: Ahrenholz, Bernt, Dimroth, Christine, Lütke, Beate und Rost-Roth, Martina: *DaZ-Forschung. Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und Migration*. Berlin und Boston: Walter de Gruyter.

Lütke, Beate (2011b): Didaktische Perspektiven auf zweitsprachliches Lernen in der Grundschule – theoretische und empirische Aspekte. In: Apeltauer, Ernst und Rost-Roth, Martina (Hrsg.): *Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Von der Vor- in die Grundschule*. Tübingen: Stauffenburg. 103–115.

Mecheril, Paul (2015): Das Anliegen der Migrationspädagogik. In: Leiprecht, Rudolf und Steinbach, Anja (Hrsg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft*. Ein Handbuch. Band 1: Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken, Schwalbach: Deubus Pädagogik. 25–53.

Mecheril, Paul und Quehl, Thomas (2006). Sprache und Macht. Theoretische Facetten eines (migrations)pädagogischen Zusammenhangs. In dies. (Hrsg.). *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*, Münster u.a.: Waxmann. 355–381

Mecheril, Paul und Quehl, Thomas (2015): Die Sprache der Schule. Eine migrationspädagogische Kritik der Bildungssprache. In: Thoma, Nadja und Knappik, Magdalena (Hrsg.): *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis*. 226, Bielefeld: Transcript. 151–177.

Michalak, Magdalena (2004) (Hrsg.): *Sprache als Lernmedium im Fachunterricht. Theorien und Modelle für das sprachbewusste Lehren und Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider.

Müller-Krätschmar, Marita (2015) (Hrsg.): Unterrichtseinheiten für die Beschulung der Kinder und Jugendlichen in den Zentralen Erstaufnahmeeinrichtungen (ZEA) des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg. Hamburg: Landesinstitut. online unter: <http://li.hamburg.de/contentblob/4616024/data/pdf-unterrichtseinheiten-zea.pdf> (28.05. 2017).

Niedrig, Heike (2015): Postkoloniale Mehrsprachigkeit und »Deutsch als Zweitsprache«. In: Thoma, Nadja und Knappik, Magdalena (Hrsg.): *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis*. 226, Bielefeld: Transcript. 69–86.

Ohm, Udo (2010): Von der Objektsteuerung zur Selbststeuerung: Zweitsprachenförderung als Befähigung zum Handeln. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. 2. Auflage, Tübingen: Narr. 87–105.

Oksaar, Els (2003) (Hrsg.): *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Oleschko, Sven, Weinkauf, Benjamin und Wiemers, Sonja (2016) (Hrsg.): *Praxishandbuch Sprachbildung Geographie. Sprachsensibel unterrichten – Sprache fördern*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Ott, Margarete (2008): Zweitsprachler in der Sekundarstufe. In: Ahrenholz, Bernt und Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweisprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. 189–199.

Pagonis, Giulio (2009): Überlegungen zum Altersfaktor am Beispiel eines kindlichen und jugendlichen DaZ-Erwerbs. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung. Beiträge aus dem 3. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund*. Freiburg im Breisgau: Filibach. 193–212.

Peltzer-Karpf, Annemarie (2012): Kreativität als Gradmesser bilingualer Kompetenz. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund*. Stuttgart: Filibach bei Klett. 49–74.

Prechtel, Helmut (2014): Fachsprache im naturwissenschaftlichen Unterricht. In: Michalak, Magdalena (Hrsg.): *Sprache als Lernmedium im Fachunterricht. Theorien und Modelle für das sprachbewusste Lehren und Lernen*, 113. Baltmannsweiler: Schneider. 91–112.

Reich, Hans H. (2008): Die Sprachaneignung von Kindern in Situationen der Ein- und Mehrsprachigkeit. In: Ehlich, Konrad, Bredel, Ursula und Reich, Hans H. (Hrsg.): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen*. Band 29/II, Berlin und Bonn: Bundesministerium für Bildung Forschung Referat Bildungsforschung. 163–169.

Reich, Hans H. (2013): Zur Arbeit des Projekts PROSA: Linguistische Grundlagen für die Entwicklung sprachdiagnostischer Verfahren. In: Jeuk, Stefan und Schmid-Barkow, Ingrid (Hrsg.): *Differenzen diagnostizieren und Kompetenzen fördern im Deutschunterricht*. Stuttgart: Filibach bei Klett. 15–19.

Röhner, Charlotte, Hövelbrinks und Meng Li (2011): Fachsprachliche Elemente in naturwissenschaftlich-technischen Lernsituationen. In: Apeltauer, Ernst und Rost-Roth,

Martina (Hrsg.): *Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Von der Vor- in die Grundschule*. Tübingen: Stauffenburg.

Rösch Heidi (2014): BeFo und die Folgen für die DaZ-Didaktik. In: Lütke, Beate und Petersen, Inger (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache – erwerben, lernen und lehren. Beiträge aus dem 9. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“ 2013*. Stuttgart: Filibach bei Klett. 195–208.

Rösch, Heidi (2005) (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe 1. Grundlagen – Übungsideen – Kopiervorlagen. Mitsprache*. Braunschweig: Schroedel.

Rösch, Heidi (2010): DaZ im Literaturunterricht. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. 2. Auflage, Tübingen: Narr. 219–237.

Rösch, Heidi (2013): Integrative Sprachbildung im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In: Röhner, Charlotte und Hövelbrinks, Britta (Hrsg.): *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache: theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen*. Teil 1, Weinheim u.a. : Beltz Juventa. 18–36.

Rösch, Heidi (2014): BeFo und die Folgen für die DaZ-Didaktik. In: Lütke, Beate und Petersen, Inger (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache – erwerben, lernen und lehren. Beiträge aus dem 9. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“ 2013*. Stuttgart: Filibach bei Klett. 195–208.

Scharff-Rethfeldt, Wiebke (2013): Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen und Praxis der sprachtherapeutischen Intervention. In: Schrey-Dern, Dietlinde und Lauer Norina (Hrsg.): *Forum Logopäthie*. Stuttgart: Georg Thieme.

Schenk-Danzinger, Lotte (2004) (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. – Wien: ÖBV.

Schlösser, Elke (2001) (Hrsg.): *Wir verstehen uns gut. Spielerisch Deutsch lernen. Alltagsintegrierte Methoden zur Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund*. Münster: Ökotopia.

Schmölzer-Eibinger, Sabine, Dorner, Magdalena, Langer, Elisabeth und Helten-Pacher, Maria R. (2013) (Hrsg.): *Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen*. Filibach bei Klett: Stuttgart.

Schründer-Lenzen, Agi (2009): Sprachlich-kulturelle Heterogenität als Unterrichtsbedingung. In: Fürstenau, Sara und Gomalla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 121–138.

Settinieri Julia und Spaude Magdalena (2014): Verbkontexte als Sprachstandsindikatoren. In: Lütke, Beate und Petersen, Inger (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache – erwerben, lernen und lehren*. Beiträge aus dem 9. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“ 2013. Stuttgart: Filibach bei Klett. 157–176.

Springsits, Birgit (2015): »Nein, das kann nur die Muttersprache sein.« Spracherwerbsmythen und Linguizismus. In: Thoma, Nadja und Knappik, Magdalena (Hrsg.): *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis*. 226, Bielefeld: Transcript. 89–108.

Steinmüller, Ulrich (2007): Deutsch als Zweitsprache – ein Politikum. In: Ahrenholz, Bernd (Hrsg.): *Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg bei Breisgau: Filibach. 322–331.

Studer, Thérèse (2000): „... aber den Deutsch steht katastrophisch“ – Der Erwerb der Kasus in Nominapfrasen. In: Henne, Helmut, Sitta, Horst und Wiegand, Herbert-Ernst (Hrsg.): *Grammatikunterricht: Alles für die Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Reihe Germanistische Linguistik 220. Tübingen: Max Niemeyer. 221–263.

Sumfleth, Elke, Kobow, Iwen, Tunali, Nerwin und Walbuski, Maik (2013): Fachkommunikation im Chemieunterricht. In: Becker-Mrotzek, Michael, Schramm, Karen, Thürmann, Eike und Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.): *Sprache im Fach. Sprachliches und fachliches Lernen*. Fachdidaktische Forschungen. Band 3, Münster u.a.: Waxmann. 255–276.

Tajmel, Tanja (2009): Ein Beispiel: Physikunterricht. In: Fürstenau, Sara und Gomalla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 139–155.

Tajmel, Tanja (2011): Sprachliche Lernziele des naturwissenschaftlichen Unterrichts. In: pro DaZ. Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Duisburg u.a.: Stiftung Mercator. online unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachliche_lernziele_tajmel.pdf (12.05.2017).

Tracy, Rosemarie (2012): Linguistische Grundlagen der Sprachförderung: Wie viel Theorie braucht (und verlangt) die Praxis? In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund*. Stuttgart: Filibach bei Klett. 17–29.

Trautmann, Caroline (2008): Pragmatische Basisqualifikationen I und II. In: Ehlich, Konrad, Bredel, Ursula und Reich, Hans H. (Hrsg.): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen*. Band 29/II, Berlin und Bonn: Bundesministerium für Bildung Forschung Referat Bildungsforschung. 31–50.

Vollmer, Helmut Johannes und Thürmann, Eike (2010): Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. 2. Auflage, Tübingen: Narr. 107–132.

Webersik, Julia (2014): Gesprochene Schulsprache in der Primarstufe. Güteprüfung eines empirischen Verfahrens zur Überprüfung von DaZ-Fördereffekten. In: Rösch, Heidi und Webersik, Julia (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache – Erwerb und Didaktik*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen. 91–107.

Webersik, Julia (2015): Gesprochene Schulsprache in der Primarstufe. Ein empirisches Verfahren zur Evaluation von Fördereffekten im Bereich Deutsch als Zweitsprache In: Ahrenholz, Bernt, Dimroth, Christine, Lütke, Beate und Rost-Roth, Martina (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und Migration*. Band 9. Berlin u.a.: Walter de Gruyter.

Webersik, Julia und Paetsch, Jennifer (2014): Empirische Zugänge zur Analyse latenter Zusammenhangsstrukturen in der Sprachproduktion von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. In: Lütke, Beate und Petersen, Inger (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache – erwerben, lernen und lehren. Beiträge aus dem 9. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“ 2013*. Stuttgart: Filibach bei Klett. 177–193.

Wieler Petra (2014): Fiktionale Geschichten als Beitrag zur Literacy-Förderung mehrsprachiger Grundschulkinder – Beobachtungen in Familie und Unterricht. In: Lütke, Beate und Petersen, Inger (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache – erwerben, lernen und lehren. Beiträge aus dem 9. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“ 2013*. Stuttgart: Filibach bei Klett. 93–114.

Wojnesitz, Alexandra (2010) (Hrsg.): *"Drei Sprachen sind mehr als zwei": Mehrsprachigkeit an Wiener Gymnasien im Kontext von Migration*. Münster u.a.: Waxmann.

Wulf, Nadja und Haberzettl Stefanie (2014): In kurzer Zeit zum Erfolg: Der kompetente L2-Lerner. In: Lütke, Beate und Petersen, Inger (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache – erwerben, lernen und lehren. Beiträge aus dem 9. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“ 2013*. Stuttgart: Filibach bei Klett. 15–34.

V. Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Unterteilung der einzelnen Schulfächer (Michalak 2004: Sprache als Lernmedium im Fachunterricht, 4).....	12
Abbildung 2: Schnittmenge (Günther & Günther 2007: Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache. Eine Einführung, 15)	19
Abbildung 3: Entwicklungssequenzen beim Genus- und Kasuserwerb (Kaltenbacher & Klages 2007: Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund, S. 86).....	46
Abbildung 4: Aneignungsstufen Verbstellung im Deutschen nach Grieshaber (2010) (Döll 2012: Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen Modellierung und empirische Prüfung eines sprachdiagnostischen Beobachtungsverfahrens, S. 45).....	51
Abbildung 5: Mehr-Ebenen-Modell Bronfenbrenners (1981) unter Ergänzung der Einflussfaktoren für den Literacy-Erwerb (Quelle: Wieler 2014: Fiktionale Geschichten als Beitrag zur Literacy-Förderung, S. 111)	56
Abbildung 6: Prinzipien der Genuszuweisung im Deutschen (Jeuk 2015: Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen-Diagnostik-Förderung, S. 71)	79
Abbildung 7: Sonnenumrundung (Quelle: online unter: http://physics.unifr.ch/pk2000/elements_as_atoms/spin.html 29.05.2017).....	90
Abbildung 8: Windentstehung (Quelle: online unter:	90
Abbildung 9: Sonnenumrundung (Quelle: online unter: http://physics.unifr.ch/pk2000/elements_as_atoms/spin.html 29.05.2017).....	92
Abbildung 10: Windentstehung (Quelle: online unter:.....	92

VI. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Organisationsplan.....	72
Tabelle 2: Sprachstand S1.....	72
Tabelle 3: Sprachstand S2.....	72
Tabelle 4: Sprachstand S3.....	73
Tabelle 5: Sprachstand S4.....	73
Tabelle 6: Stolpersteine der deutschen Sprache	75
Tabelle 7: Lernziele.....	83

VII. Zusammenfassung

Dieser Diplomarbeit unterliegt das Bestreben, eine Vorgehensweise aufzuzeigen, wie additive Sprachförderkurse für Seiteneinsteiger_innen gestaltet werden können, um auf den Fachunterricht Bezug zu nehmen.

Innerhalb der theoretischen Fundierung der vorliegenden Ausführungen wurde eine sprachliche Analyse der Fächer und eine Charakterisierung der Bildungssprache vorgenommen. Die Diskussion differenter Spracherwerbshypothesen ermöglichte es zudem, darauf aufmerksam zu machen, dass eine kritische Reflexion der Lehrkräfte stets vorhanden sein sollte. Da die vier Seiteneinsteiger_innen einer Mittelschule, die im Kontext meiner Forschungstätigkeit relevant waren, nicht die sprachlichen Prämissen für Deutsch als Erst-, oder Fremdsprache aufweisen, wurden die Abhandlungen ausschließlich dem Zweitspracherwerb gewidmet. Diesbezüglich wurden verschiedene Studien aufgezeigt, welche im zweiten Teil herangezogen wurden, um die von mir generierten Ergebnisse, zu vergleichen.

Für den praktischen Teil dieser Arbeit spielte die Ermittlung der globalen Sprachfähigkeit der Lernenden anhand des Diagnoseinstruments USB-DaZ eine wesentliche Rolle. Zudem war es für die Erstellung der Förderpläne, welche auf den GwK-Unterricht Bezug nehmen, eine gezielte Beobachtung mittels des Beobachtungsbogens für die gezielte DaZ-Förderung im Hinblick auf die Stolpersteine der deutschen Sprache von Heidi Rösch in einer Unterrichtsstunde relevant. Ausgehend von den heterogenen Sprachständen der Lernenden wurde ein gemeinsames Lernziel mit sprachlichen und fachlichen Unterzielen formuliert. Diese wurden für die diversen Unterrichtssequenzen adaptiert.

Im Zuge dieses Forschungsprozesses erschien zusätzlich die Notwendigkeit der Kooperationsbereitschaft mit der Fachlehrkraft als unerlässlich, da dadurch, die Effizienz der sprachlichen Bildung und der sprachlichen Förderung in den DaZ-Kursen gesteigert werden würden. Auch wäre die Konzeption eines Schulcurriculums für DaZ-Fördermaßnahmen mit Blick auf die Fächer wäre essentiell.

