

# Praxishilfe zur Nutzung der Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache

Wege zur sprachbewussten Unterrichtsgestaltung





# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Grundlagen</b>	<b>6</b>
2.1	Bedeutung der pädagogischen Diagnostik	6
2.2	Sprachbildung und -förderung	7
<b>3</b>	<b>Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache</b>	<b>8</b>
3.1	Verfahrenstheorie und sprachwissenschaftliche Grundlagen	8
3.2	Einarbeitung in die Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache	9
3.3	Beobachtungszeitpunkte und Kooperation	12
<b>4</b>	<b>Sprachbildungsplanung</b>	<b>15</b>
4.1	Abstimmung von grundsätzlichen Zuständigkeiten im Kollegium	18
4.2	Das Sprachkompetenzprofil	19
4.3	Festlegung konkreter Sprachbildungsziele	21
<b>5</b>	<b>Vom Sprachkompetenzprofil zur sprachbewussten Unterrichtsgestaltung</b>	<b>22</b>
5.1	Einführung	22
5.2	Beispiele	24
5.3	Beispiel Primarstufe: Fatima	25
5.3.1	Informationen zur Schülerin bzw. zum Schüler	25
5.3.2	Informationen zum Sprachkompetenzprofil der Schülerin bzw. des Schülers	25
5.3.3	Abbildung des individuellen Sprachbildungsplans	27
5.3.4	Anregungen zur diagnosegestützten sprachlichen Bildung	31
5.4	Beispiel Sekundarstufe I: Bünyamin	38
5.4.1	Informationen zur Schülerin bzw. zum Schüler	38
5.4.2	Informationen zum Sprachkompetenzprofil der Schülerin bzw. des Schülers	38
5.4.3	Abbildung des individuellen Sprachbildungsplans	41
5.4.4	Anregungen zur diagnosegestützten sprachlichen Bildung	45
5.5	Beispiel Sekundarstufe II: Malik	60
5.5.1	Informationen zur Schülerin bzw. zum Schüler	60
5.5.2	Informationen zum Sprachkompetenzprofil der Schülerin bzw. des Schülers	60
5.5.3	Abbildung des individuellen Sprachbildungsplans	62
5.5.4	Anregungen zur diagnosegestützten sprachlichen Bildung	67
<b>6</b>	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>85</b>
<b>7</b>	<b>Tabellen- und Abbildungsverzeichnis</b>	<b>87</b>
<b>8</b>	<b>Anlagen</b>	<b>89</b>
8.1	Methoden und Aktivitäten zur gezielten Unterstützung des Zweitspracherwerbs im DaZ- und Regelunterricht	89
8.2	Fragen und Antworten	93
8.3	Glossar	100
8.4	Kommentierte Literaturliste	104
8.5	Nützliche Hinweise	108



# 1 Einleitung

Wir sollten immer das sichtbar werden lassen, was die Kinder und Jugendlichen können und was sie mitteilen wollen.

Wie der Bericht zur Bildungssituation in Sachsen 2018 (Kühne et al. 2019) aufzeigt, ist eine durchgängige sprachliche Bildung in allen Schularten von wesentlicher Bedeutung für einen bestmöglichen Schulerfolg für alle Schülerinnen und Schüler. Auch in den Ergebnissen der PISA-Studie von 2018 (Reiss et al. 2019) wird hervorgehoben, dass in der Bundesrepublik Deutschland weiterhin Bemühungen notwendig sind, um die Förderung der sprachlichen Bildung insgesamt zu intensivieren.

Mit der Teilnahme am Bundesmodellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FÖRMIG“ konnten wissenschaftliche Expertise und praktische Mitwirkung an den Qualitätsentwicklungsprozessen im Bereich der sprachlichen Bildung im Freistaat Sachsen verknüpft werden. Im Ergebnis steht allen sächsischen Lehrerinnen und Lehrern ein Instrument zur prozessbegleitenden pädagogischen Diagnostik zur Verfügung – die Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe und die Sekundarstufen I und II.

Mit dieser Entwicklung wird der Anspruch „Sprachliche Bildung ist Aufgabe jedes Faches“, der den sächsischen Lehrplänen innewohnt, mit einem praxistauglichen und empirisch geprüften Beobachtungsinstrument unterstützt. Mit dem Einsatz der Niveaubeschreibungen ist es den Lehrerinnen und Lehrern aller Unterrichtsfächer im Rahmen der pädagogischen Diagnostik möglich, systematisch und durch Kriterien geleitet, spezifische Informationen über den individuellen Spracherwerbsprozess ihrer Schülerinnen und Schüler zu erhalten.

Das Anliegen der Praxishilfe ist es, zu zeigen, wie sprachliche Bildung in allen Fächern im Unterricht in der Regelklasse sowie im Unterricht im Fach Deutsch als Zweitsprache, sowohl in Vorbereitungsklassen<sup>1</sup> als auch additiv bildungslaufbahnbegleitend, auf der Grundlage der Niveaubeschreibungen umgesetzt werden kann. Damit richtet sich die Praxishilfe ausdrücklich an alle Lehrkräfte, unabhängig davon, ob sie die Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache bereits kennen oder dieses Beobachtungsinstrument neu für sie ist.

In der Praxishilfe wird exemplarisch dargestellt, wie auf Grundlage der Diagnostik der Unterricht in der Regelklasse und im Fach Deutsch als Zweitsprache aufeinander aufbauend und ergänzend organisiert sowie miteinander verzahnt werden können. Das hier vorgestellte Modell der Sprachbildungsplanung ermöglicht die Gestaltung eines sprachbewussten Unterrichts, der den Bildungserfolg aller Schülerinnen und Schüler unterstützt. Damit wird ein wichtiger Beitrag zur Steigerung der Bildungsgerechtigkeit geleistet.

Die Praxishilfe wurde in Zusammenarbeit mit Frau Prof. Dr. Marion Döll, Pädagogische Hochschule Oberösterreich in Linz, erarbeitet.

---

<sup>1</sup> Die Bezeichnung „Vorbereitungsklasse“ wird hier für Vorbereitungsgruppe bzw. Vorbereitungsklasse verwendet.

## 2 Grundlagen

Eine Grundlage bildet das Gesamtkonzept Sprachliche Bildung, ein Grundsatzpapier der sächsischen Lehrpläne:

„Ziel ist aktive Mehrsprachigkeit der Schüler, verstanden als Fähigkeit zur Kommunikation auf einem funktional angemessenen Niveau in den verschiedenen Lebensbereichen. Zu einer solchen Entwicklung müssen alle Unterrichtsfächer beitragen. Es müssen Anstrengungen unternommen werden, die sprachlichen Anforderungen, die das Lernen des Unterrichtsstoffes voraussetzen, festzustellen und die dazu notwendigen sprachlichen Mittel zu lehren. Hierfür ist eine enge Kooperation zwischen Sprachlehrern und den Lehrern anderer Fächer erforderlich.“ (Gesamtkonzept Sprachliche Bildung, S. 6<sup>2</sup>)

Eine weitere Grundlage für Schülerinnen und Schüler, deren Herkunftssprache nicht oder nicht ausschließlich Deutsch ist, stellt die systematische Unterrichtung des Faches Deutsch als Zweitsprache von Anfang an und die individuelle schrittweise Integration der Schülerin bzw. des Schülers aus der Vorbereitungsklasse in die Regelklasse dar. Dies erfordert eine kontinuierliche und enge Zusammenarbeit zwischen Betreuungslehrer bzw. Betreuungslehrerin und allen Fachlehrerinnen und Fachlehrern, einschließlich der Begleitung und Steuerung der Schulartübergänge.

In der ersten Etappe findet die schulische sprachliche Bildung der Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache nahezu ausschließlich in der Vorbereitungsklasse in Form des Unterrichts im Fach Deutsch als Zweitsprache statt.

Mit Beginn der zweiten Etappe erfolgt parallel zum Unterricht in Deutsch als Zweitsprache die individuelle schrittweise Integration in den Fachunterricht der Regelklasse. Die Teilnahme am Unterricht in der Vorbereitungsklasse nimmt sukzessive ab und in der Regelklasse zu. Mit dem Übergang in die zweite Etappe gewinnt die sprachliche Bildung in allen Fächern in Form eines sprachbewussten Unterrichts an Bedeutung.

Mit Beginn der dritten Etappe sind die Schülerinnen und Schüler voll in die Regelklassen integriert. Der Unterricht in Deutsch als Zweitsprache wird bei Bedarf bildungslaufbahnbegleitend additiv erteilt. Daher ist der sprachbewusste Unterricht in allen Fächern der zentrale Ort für die sprachliche Bildung aller Schülerinnen und Schüler.

Mit der sukzessiven und dann vollständigen Integration in den Regelunterricht steigt die Verantwortung der Lehrkräfte aller Unterrichtsfächer für die sprachliche Bildung zur Entwicklung fach- und bildungssprachlicher Kompetenzen und damit verbunden für einen den jeweiligen Begabungen entsprechenden Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache. Von einem sprachbewusst geplanten und gestalteten Unterricht in allen Fächern profitieren alle Schülerinnen und Schüler.

Die vorliegende Praxishilfe nimmt daher in den Fokus, wie die Beobachtungsergebnisse, die mit den Niveaubeschreibungen erzielt wurden, gemeinsam vom Unterricht in Deutsch als Zweitsprache und dem Unterricht der anderen Fächer für eine sprachbewusste Gestaltung des Regelunterrichts genutzt werden können.

### 2.1 Bedeutung der pädagogischen Diagnostik

Neben den individuellen Lernvoraussetzungen sowie familialen, sozialen und organisatorischen Kontextbedingungen des Lernens sind die Leistungen der Schule, d. h. Quantität und v. a. Qualität des unterrichtlichen Angebots, die Haupteinflussfaktoren für die Leistungen, die Schülerinnen und Schüler erzielen (vgl. Hesse/Latzko 2017, S. 100). Für die Unterrichtsqualität wiederum sind die pädagogisch-diagnostischen Fähigkeiten von Lehrkräften bedeutsam. Es zeigt sich, dass der Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern dann besonders hoch ist, wenn ihre Lehrkräfte über hohe didaktische und zugleich hohe diagnostische Kompetenzen verfügen (vgl. Hesse/Latzko 2017, S. 35).

---

<sup>2</sup> [https://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/897\\_Sprachliche\\_Bildung.pdf?v2](https://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/897_Sprachliche_Bildung.pdf?v2) (04.03.2021)

Für eine gelingende Sprachbildung benötigen Lehrkräfte Kompetenzen im Bereich der Gestaltung von Lernarrangements, die den Spracherwerb unterstützen, und diagnostische Kompetenzen. Die Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache unterstützen die pädagogische Diagnostik im Rahmen der Sprachbildung.

## 2.2 Sprachbildung und -förderung

Sprachbildung und Sprachförderung sind in schulischen Diskussionen zu Sprache, Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache gängige Begriffe. Sie werden allerdings unterschiedlich und zum Teil widersprüchlich gebraucht.

Bis zur Jahrtausendwende wurde der Begriff Sprachförderung im Sinne des sonderpädagogischen Förderbegriffs verwendet: Sprachförderung umfasste Maßnahmen für Kinder und Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache oder mit Auffälligkeiten und Störungen des Sprachgebrauches, des Sprechens und der Kommunikationsfähigkeit, die außerhalb des Regelunterrichts durchgeführt wurden. Im Rahmen des Modellprogramms FÖRMIG (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund; Gogolin et al. 2011) wurde festgestellt, dass diese exkludierte Form der Sprachförderung weniger effizient ist als Maßnahmen, die den Spracherwerb innerhalb des Regelunterrichts differenziert unterstützen. Um diesen Paradigmenwechsel auch sprachlich zu markieren, wurde der Begriff Sprachbildung eingeführt, der sich von Sprachförderung in einem traditionell sonderpädagogischen Verständnis abgrenzt. Unter Sprachbildung werden also pädagogische Maßnahmen zur Unterstützung des Spracherwerbs aller Schülerinnen und Schüler im Regelunterricht verstanden. Das entspricht einem modernen allgemeinpädagogischen Förderverständnis. Darüber hinaus wird Sprachbildung als Überbegriff für jegliche Form sprachlicher Förderung in Schulen verwendet, d. h. herkunftssprachlicher Unterricht, Fremdsprachenunterricht, fachintegrierte Sprachbildung und explizite Sprachförderung (z. B. im DaZ-Unterricht) sind als Teilbereiche von Sprachbildung zu verstehen (s. Abbildung 1).

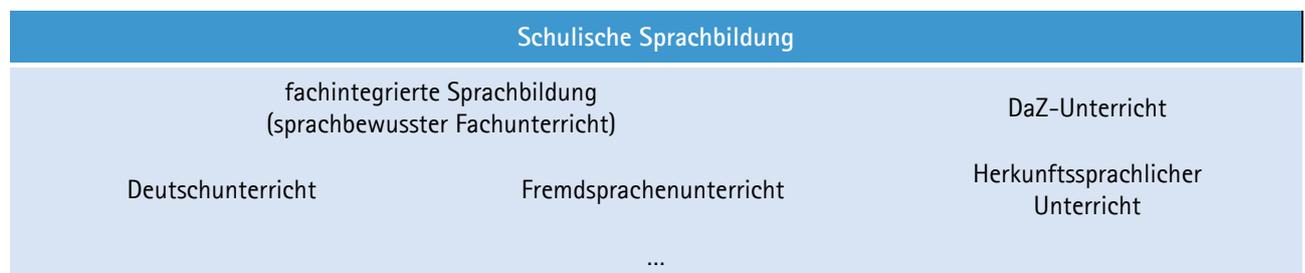


Abbildung 1: eigene Darstellung Teilbereiche schulischer Sprachbildung nach Gogolin u. a. 2011, S. 59 f.

Die vorliegende Praxishilfe zeigt daher auf, wie sprachliche Bildung in den deutschsprachigen Unterrichtsfächern (DaZ-Unterricht, Deutschunterricht, weiterer deutschsprachiger Fachunterricht wie z. B. Biologieunterricht) auf Grundlage von sprachdiagnostischen Daten, die mit den Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache generiert wurden, geplant und durchgeführt werden kann. Der Schwerpunkt liegt dabei auf dem sprachbewussten Fachunterricht in der Regelklasse.

### 3 Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache

Die Niveaubeschreibungen sind entwickelt worden, um Deutschkompetenzen von Schülerinnen und Schülern, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, diagnostizieren zu können. Sie zeigen einerseits auf, welche konkreten Fähigkeiten bereits erworben worden sind, andererseits machen sie deutlich, welche Erwerbsschritte folgen. Durch die Arbeit mit diesem Beobachtungsinstrument wird der strukturierte Austausch über Sprachaneignungsstände einzelner Kinder und Jugendlicher im Kollegium im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung bzw. sprachlichen Bildung in allen Fächern unterstützt.

#### 3.1 Verfahrenstheorie und sprachwissenschaftliche Grundlagen

Bei den Niveaubeschreibungen handelt es sich um ein Beobachtungsverfahren. Dieser Verfahrenstyp bietet im Vergleich zu Tests und Profilanalysen den Vorteil, dass er wiederholend eingesetzt werden kann, sodass individuelle Spracherwerbsverläufe über mehrere Jahre diagnostisch begleitet und auf Grundlage der Diagnoseergebnisse pädagogisch unterstützt werden können. Dabei wird kompetenzorientiert vorgegangen: Nicht der schnelle Blick auf falsche Artikel oder Verbformen, sondern der eingehende Blick auf das vorhandene Können steht im Mittelpunkt der Betrachtung (in Anlehnung an Roth 2008, S. 27). Um der Spezifik der Schularten und -fächer der verschiedenen Schulstufen (Primarstufe, Sekundarstufe I/II) gerecht zu werden, sind die Niveaubeschreibungen bewusst sehr offen gestaltet. Um Wiederholbarkeit und Adaptierbarkeit zu gewährleisten, wurde ebenso bewusst auf eine Standardisierung der Beobachtung verzichtet.

Empirische Befunde der (Zweit-)Spracherwerbsforschung haben gezeigt, dass Spracherwerb nicht chaotisch verläuft, sondern im Hinblick auf viele sprachliche Phänomene Reihenfolgen beobachtet werden können, die sich bei allen Erwerbenden finden lassen (Erwerbsstufen). Manfred Pienemann hat diese Ergebnisse aufgegriffen und die sog. Teachability-Hypothese abgeleitet. Studien zu dieser Hypothese haben gezeigt, „[...] dass Unterricht zwar den Spracherwerb fördern kann, dass er aber nicht den natürlichen Entwicklungsverlauf außer Kraft setzen kann“ (Pienemann 2006, S. 34 ff.). Das bedeutet, dass es nicht möglich ist, Stufen des Spracherwerbs zu überspringen. Darüber hinaus können Sprachbildungsangebote, die nicht vom aktuellen Erwerbsstand ausgehen, die Erwerbsprozesse verzögern (vgl. ebd.).

Diagnoseverfahren, die Anknüpfungspunkte für die sprachpädagogische Arbeit liefern sollen, muss ein differenziertes Modell von Sprachkompetenz zugrunde gelegt sein. Bei den Niveaubeschreibungen wurde dies berücksichtigt und sich am differenzierten Modell der sprachlichen Basisqualifikationen (Ehlich 2005) orientiert, das Sprache in phonische (Aussprache), semantische (Wortschatz), morphologisch-syntaktische (Grammatik – mündlich und schriftlich), diskursive und pragmatische (Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeit) sowie literale (Lesen/Schreiben) Fähigkeiten untergliedert. Zu jedem dieser Bereiche enthalten die Niveaubeschreibungen einen oder mehrere Beobachtungsbereiche, durch die Fähigkeiten detailliert und kompetenzorientiert abgebildet werden. Die Niveaubeschreibungen bieten eine Grundlage zur Beantwortung der Frage: *Wie können einzelne Schülerinnen und Schüler gezielt unterstützt werden?* Deshalb ist die Angabe von Vergleichsnormen bei den Niveaubeschreibungen nicht nötig; anders als bei Tests, die zeigen sollen, ob einzelne Schülerinnen und Schüler förderbedürftig sind.

Die Niveaubeschreibungen richten sich an Lehrkräfte aller Unterrichtsfächer. Sie beinhalten für die Primarstufe 22 und für die Sekundarstufen I und II 24 Beobachtungsbereiche in sieben Beobachtungsfeldern<sup>3</sup>, die an die Basisqualifikationen (Ehlich 2005) angelehnt sind. Für jeden Beobachtungsbereich werden auf Grundlage von Forschungsergebnissen zu Erwerbsreihenfolgen vier (Primar- und Sekundarstufe I) bzw. vier bis fünf (Sekundar-

---

<sup>3</sup> Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeit, Wortschatz, Aussprache, Lesen, Schreiben, Grammatik und Persönlichkeitsmerkmale des Schülers

stufe II) Niveaustufen beschrieben (s. Abbildung 2). Die höchste Stufe korrespondiert jeweils mit den Zielvorgaben der Bildungsstandards für das Fach Deutsch der jeweiligen Altersstufe.<sup>4</sup>

Formen des Verbs (Tempus, Konjunktiv, Passiv)				
Mithilfe dieses Abschnitts wird der Gebrauch verschiedener Verbformen durch den Schüler beobachtet. Während des Erwerbs der Verbalflexion finden hin und wieder Umbauprozesse und Übergeneralisierungen statt – ausschlaggebend ist daher bei der Einschätzung der Kompetenz nicht immer, ob ein Schüler eine bestimmte Flexion ziel-sprachlich korrekt zu bewerkstelligen vermag, sondern welche Bereiche der Schüler strukturell bereits erworben hat. Wichtig dabei ist, eigenständig produzierte Leistungen von gelernten festen Wendungen (z. B. „Ich weiß nicht.“ oder „Ich heiße Jens.“) zu unterscheiden.				
I	II	III	IV	V <sub>RD</sub> /V <sub>H7R</sub>
Der Schüler produziert Äußerungen im Präsens und verwendet die erste und dritte Person Singular („Ich kaufe Brot.“, „Er kauft Brot.“).	Der Schüler produziert Äußerungen mit ersten Perfekt-Formen („Ich habe Essen gekocht.“). Die Bildung des Partizips II und die Wahl des passenden Hilfsverbs für Perfekt-Formen sind häufig noch nicht korrekt, d. h. der Schüler produziert so genannte Übergangsformen („Ich habe heute gekommen.“). Weiterhin verwendet er die zweite Person Singular und Plural („Du kochst Essen.“, „Ihr kocht Essen.“).	Der Schüler produziert korrekte Äußerungen im Perfekt und verwendet das Präteritum von „sein“ und „haben“ („Ich war in Dresden.“). Er bildet erste Konjunktive, v. a. mit „würde“ („Der Vater würde gern das Essen kochen.“).	Der Schüler produziert Äußerungen mit Vollverben im Präteritum („Der Vater kochte Essen.“). Er verwendet nichtzusammengesetzte Konjunktivformen („Er sagte, er käme um 12 Uhr am Kieler Bahnhof an.“, „Wenn er nicht immer so unpünktlich wäre, könnten wir uns dort verabreden.“). In fachunterrichtlichen Zusammenhängen werden auch Passivformen verwendet („Der Klimawandel wird von vielen noch nicht ernst genug genommen“).	Der Schüler verwendet Formen des Vorgangs- und Zustands-passivs („Das Ohrenschalz wird durch Kaubewegungen nach draußen befördert.“, „Die Spanfläche ist gegen die Schnittrichtung geneigt.“)

Abbildung 2: Auszug aus den Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe II (Landesamt für Schule und Bildung, 2019)

### Die Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache sind hier zugänglich:

Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe:  
<https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/14490>

Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I:  
<https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/14477>

Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe II:  
<https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/25525>

## 3.2 Einarbeitung in die Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache

Im Zuge der Erprobung der Niveaubeschreibungen sowie ihrer Anwendung in der Praxis sind in den vergangenen Jahren einige empfehlenswerte Vorgehensweisen zum Einstieg in das Instrument sichtbar geworden.

Da in den Niveaubeschreibungen für die Darstellung sprachwissenschaftlicher Sachverhalte überwiegend Begriffe verwendet werden, die den Lehrerinnen und Lehrern noch aus ihrer eigenen Schulzeit bekannt sein dürften, ist es grundsätzlich möglich, sich ohne eine Fortbildung und Begleitung eigenständig in die Niveaubeschreibungen einzuarbeiten. Besonders bewährt hat sich jedoch an Schulen mit Vorbereitungsklassen die Einarbeitung im Kollegium, bei der Betreuungslehrerinnen bzw. Betreuungslehrer, die das Instrument im Rahmen ihres Studiums, einer berufsbegleitenden Weiterbildung oder in Fortbildungsveranstaltungen kennengelernt haben, mit Rat und Tat zur Seite stehen. Da es sich bei den Niveaubeschreibungen um einen Aspekt der sprachlichen Bildung in allen Fächern handelt, bietet es sich an, dass der Betreuungslehrer bzw. die Betreuungslehrerin das Instrument den Fachlehrerinnen und Fachlehrern im Rahmen einer Schulinternen Lehrerfortbildung oder eines Pädagogischen Tages vorstellt, Beratung anbietet sowie erste inhaltliche und organisatorische Absprachen zur kollegialen Arbeit mit den Niveaubeschreibungen getroffen werden.

<sup>4</sup> Alle drei Fassungen der Niveaubeschreibungen sind mit guten bis zufriedenstellenden Ergebnissen auf die Einhaltung der gängigen Gütekriterien pädagogisch-diagnostischer Verfahren (Validität, interne Konsistenz, Interraterreliabilität, Praktikabilität) geprüft worden (vgl. Döll 2012; Döll 2019) und daher für den Einsatz in der Praxis bedenkenlos zu empfehlen.

Weitere Möglichkeiten für alle Schulen bestehen darin,

- sich an das Kompetenzzentrum Sprachliche Bildung in der eigenen Region zu wenden. Die Kompetenzzentren Sprachliche Bildung in Chemnitz, Dresden, Freiberg, Görlitz und Leipzig führen Fortbildungsveranstaltungen zur Arbeit mit diesem Beobachtungsinstrument durch und beraten Schulleitungen sowie Fachlehrerinnen und Fachlehrer.
- sich mit den Fachberaterinnen und Fachberatern Migration/Deutsch als Zweitsprache oder mit den Fachberaterinnen und Fachberatern anderer Unterrichtsfächer in Verbindung zu setzen,
- bezüglich der Einarbeitung in dieses Beobachtungsinstrument mit Schulen mit Vorbereitungsklassen zusammenzuarbeiten oder auch
- eine Lehrkraft der Schule als Ansprechperson zu qualifizieren und diese Lehrkraft als Multiplikator an der Schule einzusetzen.

Bei der Arbeit mit diagnostischen Verfahren können immer Unsicherheiten und Unklarheiten auftreten. Die folgenden Phänomene treten bei Beobachtungsverfahren im Allgemeinen und den Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache im Speziellen häufiger auf und sollen daher kurz kommentiert werden:

- a) Bei schätzenden Beobachtungsbereichen (wie z. B. Aussprache, Mitteilungs-, Verstehens- und Fachwortschatz) kann es grundsätzlich zu subjektiven Abweichungen kommen, die mit Blick auf die Verfahrenstheorie und vor dem Hintergrund der ausschließlich pädagogischen und formativen Verwendung der Ergebnisse unproblematisch sind.
- b) Unterschiedliche Unterrichtsthemen und -situationen erfordern unterschiedliche sprachliche Strukturen und Handlungen. Es ist daher möglich, dass bestimmte Phänomene in einem Unterrichtsfach beobachtbar sind, in einem anderen jedoch nicht.
- c) In Abhängigkeit von der Klassen-/Gruppenatmosphäre und individuellen fachlichen Interessen der Schülerinnen und Schüler ist vorstellbar, dass sie sich in den verschiedenen Unterrichtsfächern unterschiedlich stark einbringen. Mit der Häufigkeit sprachlicher Beteiligung steigt in gewissem Umfang auch die Wahrscheinlichkeit, dass Kompetenzen erkannt werden. Um diesen Effekt abzuschwächen, sollten Schülerinnen und Schüler immer auch textbasiert beobachtet werden.
- d) Möglicherweise sind auch systematische Beobachtungsfehler die Ursache für verschiedene Beobachtungsergebnisse für dieselben Kinder und Jugendlichen. Beobachterinnen und Beobachter notieren ggf. eine Stufe erst dann als Ergebnis, wenn die beschriebenen Phänomene durchgehend souverän verwendet werden. Seitens der Niveaubeschreibungen ist jedoch vorgesehen, dass eine Stufe als angeeignet gilt und zu markieren ist, wenn die beschriebenen Phänomene einmal zweifelsfrei beobachtet werden konnten. Dies stützt sich auf die Feststellung der Spracherwerbsforschung, dass Spracherwerb systematisch verläuft. Vor diesem Hintergrund steht hinter einer korrekten Realisierung immer eine Systematik bzw. eine verinnerlichte Regel, sodass das betreffende Phänomen strukturell als angeeignet betrachtet werden kann. Das heißt jedoch nicht, dass das betreffende Phänomen immer korrekt realisiert wird. Die mit den Niveaubeschreibungen dokumentierten Erwerbsstufen markieren daher stets den Eingangsbereich der Zone der nächsten Entwicklung, d. h. das Beobachtete ist zu festigen, parallel dazu wird auf ein höheres Niveau hingearbeitet.
- e) In der pädagogischen Diagnostik sind darüber hinaus einige klassische Beurteilungsfehler (vgl. Hesse/Latzko 2017, S. 50 f.) beschrieben worden, die auch bei der Anwendung der Niveaubeschreibungen wirksam werden können:
  - Tendenz zur Mitte: Einige Beobachtende scheuen sich vor extremen Aussagen, d. h. sie vermeiden (unbewusst) die niedrigste und die höchste Niveaustufe.
  - Dichotomisierungstendenz: Hierbei tendieren Beobachtende zu extremen Urteilen, d. h. sie dokumentieren überwiegend die niedrigste und die höchste Niveaustufe.
  - Milde- und Strengeeffekt: Einige Beobachtende neigen, v. a. bei schätzenden Skalen, zu entweder besonders milden oder besonders strengen Urteilen.

- **Halo-Effekt:** Beim Halo-Effekt beeinflusst ein Persönlichkeitsmerkmal des/der Beobachteten das Wahrnehmungs- bzw. Urteilsvermögen der/des Beobachtenden so, dass es z. B. zu einer Überschätzung der Deutschkompetenzen von besonders intelligenten Schülerinnen und Schülern kommen kann.

Die Praxis zeigt, dass im kollegialen Gespräch die Ursache für unterschiedliche Beobachtungsergebnisse oft schnell gefunden wird.

### Für und Wider verschiedener Strategien zur Erleichterung der Beobachtung

Die Niveaubeschreibungen sind für die Beobachtung an frei geschriebenen Texten und freier mündlicher Sprachproduktion konzipiert. Um das Instrument für alle Unterrichts- bzw. Beobachtungssituationen adaptierbar zu halten, gibt es weder Impulse, zu denen gesprochen oder geschrieben werden soll, noch konkrete Vorgaben zum Umfang (Textmenge bzw. Beobachtungszeit) der Beobachtung. Diese Freiheit in der Anwendung ist gerade bei den ersten Beobachtungen für viele Lehrerinnen und Lehrer ungewohnt und herausfordernd. Um die Beobachtungssituation übersichtlicher zu gestalten, werden daher teilweise Hilfsmittel herangezogen, die im Folgenden kurz vorgestellt und im Hinblick auf ihre Vor- und Nachteile beleuchtet werden.

- **Audio- und Videoaufnahmen:** Um die Beobachtung parallel zum Unterrichtsgespräch zu entlasten, fertigen einige Lehrerinnen und Lehrer Audio- oder Videoaufnahmen im Unterricht an. Dadurch erhält man die Möglichkeit, das von den Schülerinnen und Schülern Gesagte in Ruhe und bei Bedarf mehrfach anzuhören, zu analysieren und das Beobachtete anschließend mit den Niveaubeschreibungen zu dokumentieren. Aus verfahrenstheoretischer Sicht ist dieses Vorgehen weitgehend unproblematisch, wenn darauf geachtet wird, dass längere und für die einzelnen Schülerinnen und Schüler repräsentative Passagen des Unterrichts mitgeschnitten und ausgewertet werden. Aufnahmen von wenigen Minuten hingegen können zu Verzerrungen führen. Zudem sollte im Vorfeld mit der Schulleitung und den Eltern der Schülerinnen und Schüler sowie den Schülerinnen und Schülern selbst geklärt werden, ob sie den Aufnahmen zustimmen.
- **Bildimpulse u. Ä.:** Bei der zweiten populären Entlastungsstrategie werden in einer 1:1-Situation Impulse (z. B. Bildergeschichten) eingesetzt, um Schülerinnen und Schüler zum Sprechen oder Schreiben anzuregen. Der Vorteil dieser Methode ist v. a. darin zu sehen, dass auch Schülerinnen und Schüler, die sich wenig am Unterrichtsgespräch beteiligen, umfassend zu Wort kommen. Dabei besteht jedoch einerseits die Gefahr, dass die Schülerinnen und Schüler entgegen der Intention der Niveaubeschreibungen in eine stressige testähnliche Situation gebracht werden. Andererseits muss beachtet werden, dass durch den Impuls das Spektrum sprachlicher Phänomene, die beobachtet werden können, von vornherein eingeschränkt wird. Für das Erzählen einer Bildergeschichte werden beispielsweise Gegenwarts- und Vergangenheitsformen verwendet, sie regen aber in der Regel nicht dazu an, Futur-Formen zu verwenden. Beobachtungen, die impulsbasiert durchgeführt wurden, sind daher immer um Beobachtungen im freien Sprechen und Schreiben zu ergänzen.
- **Hospitation:** Eine weitere Entlastungsstrategie ist die Beobachtung durch eine Kollegin bzw. einen Kollegen, die bzw. der im Unterricht hospitiert. Bei diesem Vorgehen kann sich der Beobachter bzw. die Beobachterin während des regulären Unterrichts voll auf die zu beobachtenden Schülerinnen und Schüler konzentrieren. Auch hier besteht die Gefahr, dass die Schülerinnen und Schüler entgegen der Intention der Niveaubeschreibungen in eine testähnliche Situation geraten. Dies dürfte v. a. dann der Fall sein, wenn der Betreuungslehrer bzw. die Betreuungslehrerin im Regelunterricht zur Beobachtung hospitiert, da dann sehr nahe liegt, wem sein bzw. ihr Interesse gilt.

- Einige Lehrerinnen und Lehrer versuchen zudem, die Genauigkeit ihrer Beobachtungen durch **Mitschreiben des gesamten Unterrichtsgesprächs** zu erhöhen. Dabei bemühen sie sich, parallel zum Unterricht alle Aussagen einzelner Schülerinnen und Schüler niederzuschreiben. Im Unterrichtsgeschehen besteht hier die Gefahr, dass das Gesagte nicht korrekt notiert wird; häufig werden beim Niederschreiben unbewusst Korrekturen vorgenommen, die die Beobachtung dann verzerren. Vom Mitschreiben des gesamten Unterrichtsgesprächs ist daher abzuraten. Einzelne komplexe Phrasen können zur späteren Analyse bedenkenlos notiert werden.
- **Text und Gespräch:** Viele Lehrerinnen und Lehrer beobachten Schülerinnen und Schüler zunächst anhand von Texten, die die Kinder bzw. Jugendlichen geschrieben haben, dokumentieren diese Ergebnisse, hören dann in Gesprächen genau hin, ob sich bei den Schülerinnen und Schülern im mündlichen Sprachgebrauch in einigen Beobachtungsbereichen höhere Stufen feststellen lassen, und ergänzen anschließend Beobachtungen zu Bereichen, die ausschließlich im Gespräch beobachtbar sind (z. B. Aussprache). Sofern Schülerinnen und Schüler, die beobachtet werden sollen, bereits auf Deutsch schreiben können, sollte man sich diese Strategie unbedingt zunutze machen und im Unterricht anfallende Texte (Texte aus Hausaufgaben usw.) für die Beobachtung heranziehen.
- **Pausengespräch und Unterrichtsgespräch:** Da die Beobachtung von Schülerinnen und Schülern während des Unterrichtsgeschehens einerseits anspruchsvoll und andererseits bisweilen auch nicht möglich ist, z. B. wenn Schülerinnen und Schüler sich nicht am Unterrichtsgespräch beteiligen, nutzen einige Lehrpersonen Pausengespräche für ihre Beobachtungen. So kann sprachliches Handeln leichter bzw. überhaupt beobachtet werden. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist jedoch Vorsicht geboten: Pausen geben Schülerinnen und Schülern in der Regel wenig Anlass Bildungs- und Fachsprache zu verwenden, da in den dann stattfindenden Gesprächen private Themen (Hobbys, Verabredungen, Klatsch und Tratsch usw.) im Vordergrund stehen. Es sollte daher versucht werden, die Beobachtung auch auf Gespräche in Unterrichtssituationen auszuweiten.
- **Teamwork:** Um bei den ersten Beobachtungen den Überblick zu behalten, beobachten viele Pädagoginnen und Pädagogen<sup>5</sup> arbeitsteilig im Team, d. h. sie stimmen sich bei teil- und vollintegrierten Schülerinnen und Schülern ab, wer welche Beobachtungsbereiche bearbeitet und lassen ihre Beobachtungen am Ende in einem Sprachkompetenzprofil zusammenfließen. Für Fachlehrerinnen und Fachlehrer des Regelunterrichts ist dieses Vorgehen explizit und dauerhaft vorgesehen (s. Abschnitt 3.3 Beobachtungszeitpunkte und Kooperation), Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer können es zum Einstieg in das Instrument nutzen, sollten aber langfristig Routine in der Anwendung des gesamten Instrumentes aufbauen.
- Um die „Zettelwirtschaft“ während des Unterrichts zu reduzieren bzw. den Beobachtungsaufwand grundsätzlich gering zu halten, sind einige Lehrerinnen und Lehrer dazu übergegangen, Sprachkompetenzprofile **ohne gezielte Beobachtung aus der Erinnerung zusammenzustellen**, wobei z. T. intuitiv dokumentiert wird. Hiervon ist trotz zeitökonomischer Vorteile abzuraten, da die Gefahr von Verzerrungen hoch ist und das Erinnerungsvermögen i. d. R. nicht ausreicht, um sich zu mehreren Schülerinnen und Schülern Informationen zu allen Beobachtungsbereichen zu merken. Die Ergebnisse bzw. Sprachkompetenzprofile büßen bei diesem Vorgehen deutlich an Qualität und damit verbunden an Nutzen für die Planung und Gestaltung von Lernarrangements ein.

### 3.3 Beobachtungszeitpunkte und Kooperation

Die Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache können jederzeit im Schuljahr eingesetzt werden, um diagnostische Daten zu gewinnen, auf deren Grundlage Unterricht geplant wird. Für die Schülerinnen und Schüler in den Vorbereitungsklassen sind die Zeitpunkte v. a. durch die Etappen des Integrationsprozesses bestimmt.

<sup>5</sup> Gemeint sind hier nicht nur Lehrerinnen und Lehrer, sondern auch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Hort, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter usw.

Am Ende der ersten Etappe erstellt die Betreuungslehrerin bzw. der Betreuungslehrer mit den Niveaubeschreibungen ein Sprachkompetenzprofil, das die Lehrkräfte umfassend darüber ins Bild setzt, was der/die Beobachtete im Deutschen sprachlich schon zu leisten vermag und was sprachlich erwartet werden kann. In der zweiten Etappe werden im Abstand von drei bis vier Monaten gemeinsam von der Betreuungslehrerin bzw. dem Betreuungslehrer und involvierten Fachlehrerinnen und Fachlehrern für alle Schülerinnen und Schüler der Vorbereitungsklasse Sprachkompetenzprofile erstellt.

Zu welchen Zeitpunkten im Laufe der dritten Etappe Sprachkompetenzprofile erstellt werden, ist individuell für die jeweiligen Schülerinnen und Schüler zu entscheiden. Diese Entscheidungen sowie das Erstellen der Sprachkompetenzprofile sollen in enger Zusammenarbeit zwischen der Lehrkraft des Faches Deutsch als Zweitsprache und anderen Fachlehrerinnen und Fachlehrern erfolgen.

Ausgehend von den Erprobungserfahrungen wird vorgeschlagen, dass Fachlehrerinnen und -lehrer des Regelunterrichts im Verlaufe eines Schuljahres maximal zehn Schüler bzw. Schülerinnen aller Etappen verschiedener Klassen- bzw. Jahrgangsstufen beobachten. Um eine für die Beschreibung der Deutschkompetenz einer Schülerin bzw. eines Schülers ausreichende Menge an Informationen zu erhalten, sollte der jeweilige Beobachtungszeitraum zwei bis sechs Wochen betragen.

In der zweiten und dritten Etappe werden die Ergebnisse der einzelnen Fachlehrerinnen und Fachlehrer mit den Ergebnissen der Betreuungslehrerin bzw. des Betreuungslehrers in einem Sprachkompetenzprofil zusammengefasst. Dabei kann es vorkommen, dass verschiedene Lehrerinnen und Lehrer zum selben Kind bzw. Jugendlichen für denselben Beobachtungsbereich unterschiedliche Beobachtungsergebnisse mitbringen, z. B.: *Die Betreuungslehrerin hat für Schüler X im Bereich Aussprache – Deutlichkeit Stufe III beobachtet, ein Kollege hingegen Stufe II – III.* Situationen wie diese treten nicht selten auf und können mehrere Ursachen haben (siehe dazu Abschnitt 3.2 Einarbeitung in die Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache).

## Wer? Wann? Was? – Einsatz der Niveaubeschreibungen im Überblick

Im Folgenden werden die Zuständigkeiten der verschiedenen Akteure der sprachlichen Bildung in den verschiedenen Etappen in knapper Form dargestellt:

	Betreuungslehrkraft	Fachlehrkraft	Betreuungslehrkraft und Fachlehrkraft gemeinsam
erste Etappe	<ul style="list-style-type: none"> <li>- beobachtet alle Schülerinnen und Schüler mit den Niveaubeschreibungen (vollständig) und erstellt in Vorbereitung auf den Beginn der zweiten Etappe für jede/n ein Sprachkompetenzprofil</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ist nicht in die Beobachtung involviert</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretation der Sprachkompetenzprofile in Vorbereitung auf den Beginn der zweiten Etappe</li> </ul>
zweite Etappe	<ul style="list-style-type: none"> <li>- beobachtet im Abstand von drei bis vier Monaten alle Schülerinnen und Schüler mit den Niveaubeschreibungen (vollständig)</li> <li>- berät Fachlehrerinnen und Fachlehrer in Belangen sprachlicher Bildung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- beobachtet im Abstand von drei bis vier Monaten bei maximal zehn Schülerinnen bzw. Schülern ausgewählte Bereiche aus den Niveaubeschreibungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abstimmung der Beobachtungszeiträume</li> <li>- Festlegung der Beobachtungsbereiche für die Fachlehrerinnen und Fachlehrer</li> <li>- Erstellung und Interpretation der Sprachkompetenzprofile</li> <li>- Ableiten von sprachdidaktischen Maßnahmen</li> </ul>
	<b>Deutsch als Zweitsprache unterrichtende Lehrkraft</b>	<b>Fachlehrkraft</b>	<b>Deutsch als Zweitsprache unterrichtende Lehrkraft und Fachlehrkraft gemeinsam</b>
dritte Etappe	<ul style="list-style-type: none"> <li>- beobachtet ausgewählte Schülerinnen und Schüler mit den Niveaubeschreibungen (vollständig)</li> <li>- berät die anderen Fachlehrerinnen und Fachlehrer in Unterstützung von Fachberaterinnen bzw. Fachberatern ausgewählter Fächer in Belangen sprachlicher Bildung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- beobachtet bei ausgewählten Schülerinnen und Schülern ausgewählte Bereiche aus den Niveaubeschreibungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Festlegung der zu beobachtenden Schülerinnen und Schüler</li> <li>- Abstimmung der Beobachtungszeiträume</li> <li>- Festlegung der Beobachtungsbereiche für die Fachlehrerinnen und Fachlehrer</li> <li>- Erstellung und Interpretation der Sprachkompetenzprofile</li> <li>- Ableiten sprachdidaktischer Maßnahmen</li> </ul>

Tabelle 1: Wer? Wann? Was?

## 4 Sprachbildungsplanung

Sprachbildung in allen Fächern erfordert die Berücksichtigung der Sprachkompetenzen als weiterer Ausgangspunkt der Unterrichtsplanung neben den etablierten Parametern wie curricularen Vorgaben und fachlichen Vorkenntnissen.

Eine Sprachbildungsplanung, d. h. eine auf sprachliche Bildung ausgerichtete Unterrichtsplanung umfasst vier Schritte:

1. Abstimmung im Kollegium über grundsätzliche Zuständigkeiten in der sprachlichen Bildung
2. Erstellung eines Sprachkompetenzprofils für einzelne Schülerinnen und Schüler mit den Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache
3. Festlegung konkreter Sprachbildungsziele für einzelne Schülerinnen und Schüler
4. Planung und Durchführung von Unterricht im Rahmen der vereinbarten Zuständigkeiten und unter Berücksichtigung der festgelegten Sprachbildungsziele (z. B. mithilfe vom Planungsrahmen und Konkretisierungsraster von Tajmel & Hägi-Mead 2017)

Alle vier Schritte können auf Grundlage des folgenden Modells (s. Abbildung 3), das Orte und Inhalte sprachlicher Bildung zueinander in Beziehung setzt, im Kollegium ausgehandelt, festgelegt und umgesetzt werden. In der Senkrechten sind die Orte der schulischen Sprachbildung, d. h. der DaZ-Unterricht und der Fachunterricht in der Regelklasse, abgebildet. In der Waagerechten ist das Spektrum der Gegenstände der sprachlichen Bildung dargestellt, das von progressionsorientierten bis zu spiralcurricular zu behandelnden Inhalten reicht. Die Überschneidungsbereiche markieren die Räume für didaktische und methodische Überlegungen.

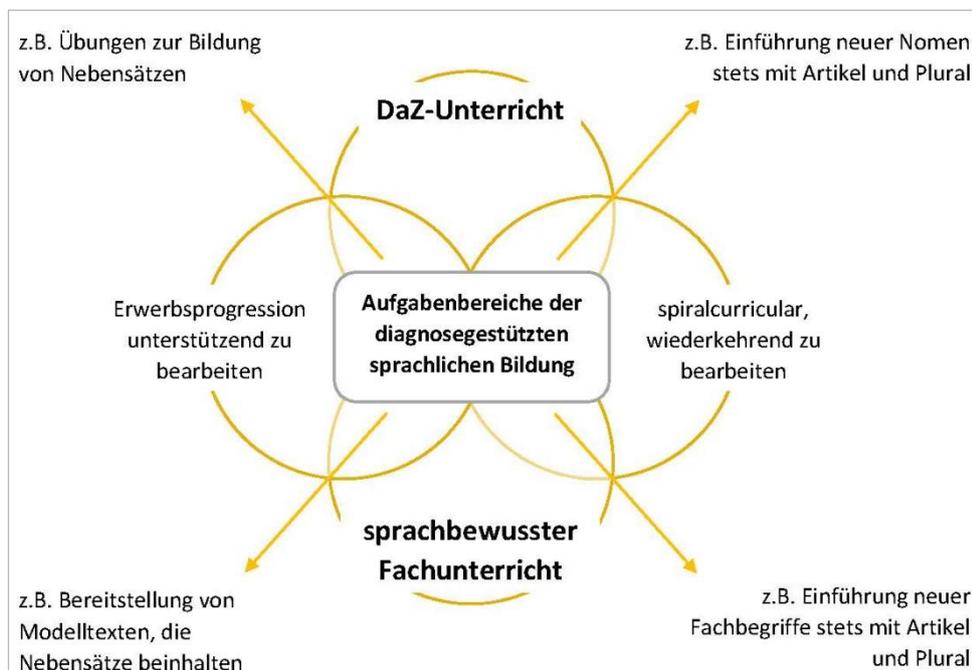


Abbildung 3: Modell zur Sprachbildungsplanung, eigene Darstellung

Während die Unterscheidung zwischen DaZ- und Fachunterricht<sup>6</sup> in der Regelklasse als Lernorte auf der Hand liegt, bedarf die Unterscheidung zwischen progressionsorientierten und spiralcurricularen Inhalten einer kurzen Erläuterung:

<sup>6</sup> Die Bezeichnung „DaZ-Unterricht“ impliziert durchgängig in dieser Praxishilfe, dass auch der Unterricht in Deutsch als Zweitsprache Fachunterricht ist, so wie der Unterricht in der Regelklasse Fachunterricht ist.

Gegenstand des progressionsorientierten Handelns in der sprachlichen Bildung sind Phänomene, zu denen eine Erwerbsreihenfolge bekannt ist, z. B. zu den Formen und Stellungen des Verbs. Ist aus dem Sprachkompetenzprofil einer Schülerin oder eines Schülers beispielsweise ersichtlich, dass der Erwerb von Nebensatzstrukturen, in denen das Verb an letzter Stelle platziert ist (z. B. *Es ist ein Nebensatz, wenn das gebeugte Verb wie hier an letzter Stelle steht.*), bevorsteht, kann der Erwerb dieser Struktur im DaZ-Unterricht durch explizite Übungen zur Nebensatzbildung sowie durch Vermittlung von grammatischem Wissen zum Nebensatz unterstützt werden. Im Fachunterricht der Regelklasse kann der Erwerb des Phänomens ebenfalls gefördert werden. Allerdings nicht durch Grammatikübungen, sondern beispielsweise indem den Schülerinnen und Schülern Modelltexte zu unterrichtsrelevanten Sprachhandlungen zur Verfügung gestellt werden, die Nebensätze beinhalten.

Auch wenn der Spracherwerb, wie bereits dargestellt, nicht chaotisch verläuft, finden sich nicht für alle sprachlichen Phänomene Erwerbsstufen. Das heißt, es gibt sprachliche Phänomene, die viele Schülerinnen und Schüler lange Zeit herausfordern, z. B. die differenzierte Verwendung von Dativ und Akkusativ und das grammatische Geschlecht von Nomen. Letzteres ist für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache besonders knifflig, da einerseits zwischen mündlichem Gebrauch und Schriftsprache Differenzen bestehen (z. B. weil un- deutlich artikuliert wird, wie in „*de Mutter un de Vater*“) und andererseits regionale Varianzen festzustellen sind.<sup>7</sup> Um den Schülerinnen und Schülern den Erwerb neuer Nomen mit dem korrekten grammatischen Geschlecht zu erleichtern, hat es sich bewährt, dass Nomen, die für eine Lerngruppe bzw. Klasse neu sind, sowohl im DaZ- als auch im Fachunterricht in der Regelklasse stets mit Artikel und der Pluralform eingeführt, angeschrieben und deutlich artikuliert werden – es handelt sich daher um eine *spiralcurriculare* (wiederkehrende) Maßnahme für beide Lernorte (s. Abbildung 4, Abbildung 5 und Abbildung 6).

Die Abbildung 4, Abbildung 5 und Abbildung 6 zeigen Beispiele aus der Unterrichtspraxis. In Abbildung 4 erfolgt die Artikelkennzeichnung der Nomen in der Grundschule mittels farbiger Punkte. Die Einführung erfolgt im Unterricht des Faches Deutsch als Zweitsprache und im Deutschunterricht, die Verwendung im Unterricht aller Fächer. Die Farbgebung in der Abbildung folgt der Klett-Zebra-Schreibtablette mit Artikelpunkten<sup>8</sup>. Selbstverständlich sind je nach Lehrwerken auch andere Farbgebungen möglich. Dabei ist darauf zu verweisen, dass eine Rot-Grün-Kennzeichnung bei einer Rot-Grün-Sehschwäche nicht wahrgenommen werden kann. Wichtig ist ein diesbezüglich einheitliches Vorgehen in der Farbverwendung.

---

<sup>7</sup> Das Nomen *Jogurt* beispielsweise kann in Deutschland maskulin oder im Neutrum verwendet werden (*der/das Jogurt*), in der Schweiz ist nur die Neutrum-Form üblich, in Österreich ist auch die feminine Form (*die Jogurt*) gängig und schriftsprachlich akzeptiert.

<sup>8</sup> <https://zebrafanclub.de/schreibtablette-varianten/> [letzter Zugriff am 07.10.2020]



Abbildung 4: Guder, Angelika: farbige Artikelkennzeichnung der Nomen (Beispiel Primarstufe, Sachunterricht)



Abbildung 5: Do Manh, Gina: Genus-Markierung mithilfe der Endbuchstaben der Artikel, e für die, r für der und s für das (Beispiel Sekundarstufe I)

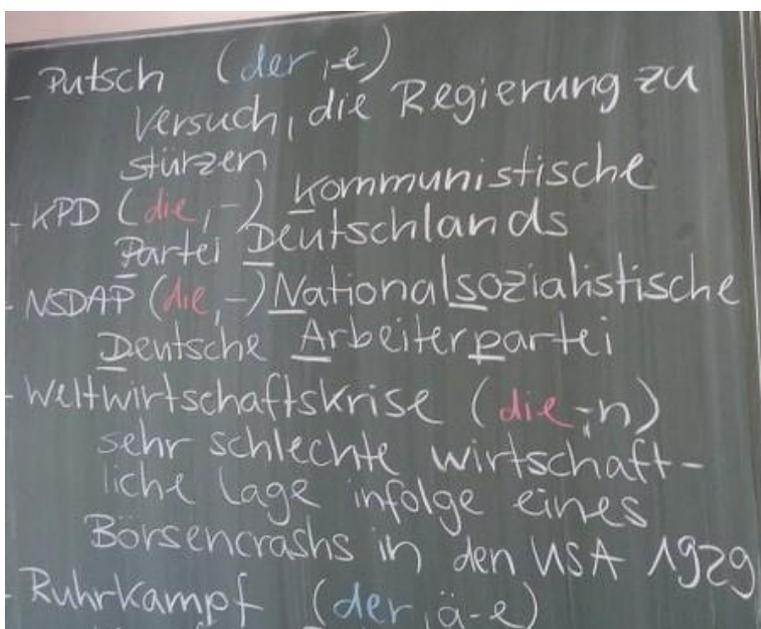


Abbildung 6: Granzow, Mandy: Genus wird durch den Artikel und die Pluralform durch den letzten Buchstaben gekennzeichnet (Beispiel Sekundarstufe II – Geschichte)

#### 4.1 Abstimmung von grundsätzlichen Zuständigkeiten im Kollegium

Für die Konkretisierung der Sprachbildungsplanung kann im Kollegium in Abhängigkeit von Ressourcen und Kompetenzen der Lehrkräfte festgelegt werden, auf welche sprachdiagnostischen Ergebnisse in den vier Quadranten des o. g. Modells (s. Abbildung 3) Bezug genommen werden soll. In Abbildung 7 ist ein mögliches Ergebnis einer solchen Zuordnung der Beobachtungsbereiche der Niveaubeschreibungen zu den einzelnen Quadranten dargestellt.

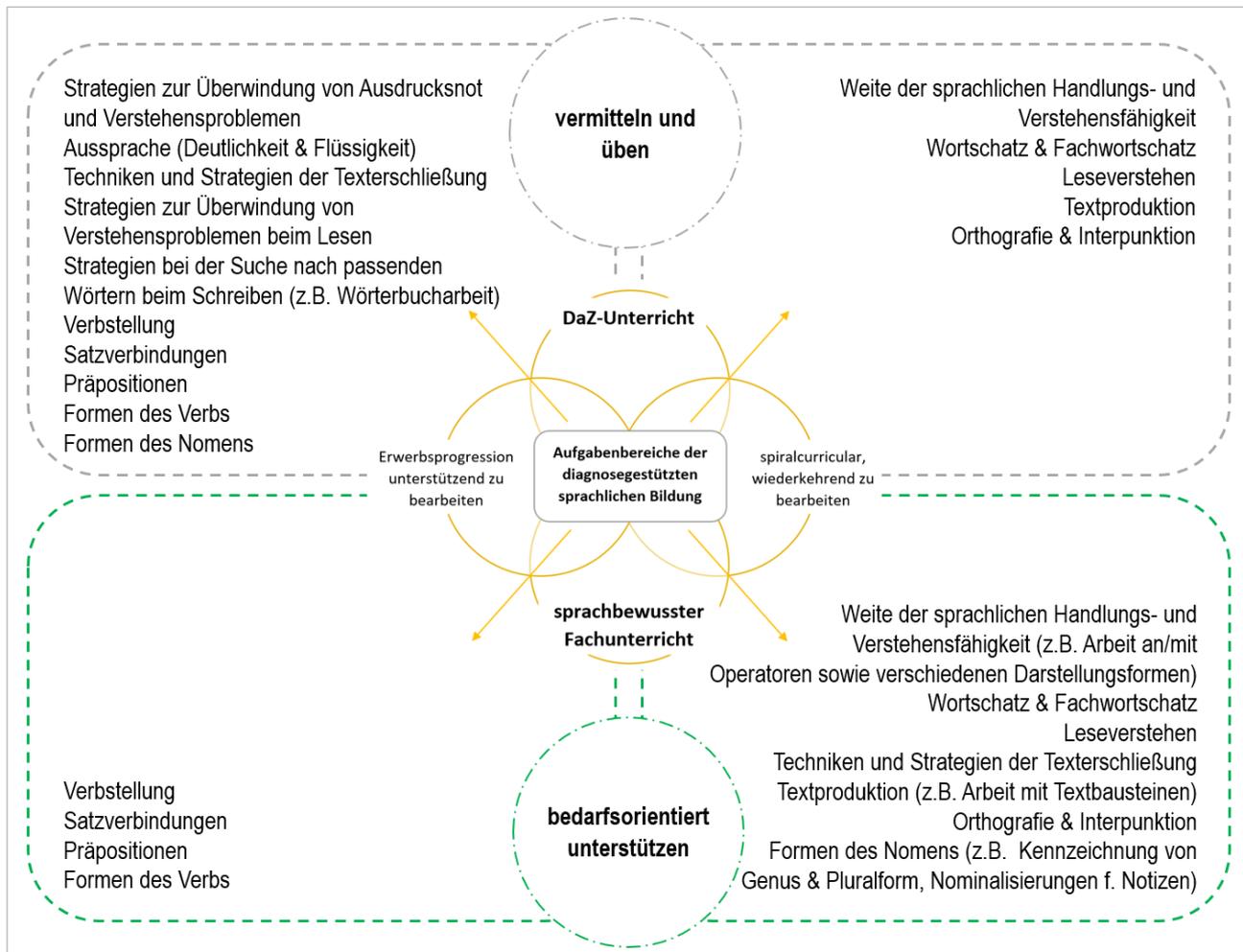


Abbildung 7: Mögliche Zuordnung der Beobachtungsbereiche der Niveaubeschreibungen im Modell zur Sprachbildungsplanung, eigene Darstellung

Auf der linken Seite befinden sich alle Beobachtungsbereiche, für die es eine maximal zu erreichende Stufe der Progression gibt. Hat sich eine Schülerin oder ein Schüler beispielsweise alle Strategien zur Überwindung von Ausdrucksnot und Verstehensproblemen angeeignet, besteht in diesem Bereich kein weiterer Bedarf an Vermittlung, d. h. es gibt eine maximal erreichbare Stufe der Progression, sodass der entsprechende Beobachtungsbereich auf der linken Seite des Modells zu verorten ist.

Auf der rechten Seite sind die Inhalte aufgeführt, die wiederkehrend über die gesamte Schullaufbahn hinweg zu behandeln sind. Alle Beobachtungsbereiche im oberen Teil sind dem Unterricht im Fach Deutsch als Zweitsprache zugeordnet. Er ist der Ort der expliziten Vermittlung und Einübung von Strategien, Formen, Techniken und sprachlichen Strukturen. Der Fachunterricht in der Regelklasse hingegen unterstützt die Spracherwerbsprozesse aller Schülerinnen und Schüler in Form einer sprachbewussten Unterrichtsgestaltung. Bei der Bewertung fachlicher Leistungen ist die Deutschkompetenz der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen. Dabei ist der Fachunterricht in der Regelklasse nicht der Ort der Vermittlung von Wissen z. B. über syntaktische Strukturen der deutschen Sprache, sehr wohl aber der Ort der Aneignung bildungssprachlicher und fachtypischer syntaktischer Muster.

## 4.2 Das Sprachkompetenzprofil

Das Ergebnis der Beobachtung mit den Niveaubeschreibungen ist ein sog. Sprachkompetenzprofil für das Deutsche. Die bei den Kindern und Jugendlichen beobachteten sprachlichen Handlungen werden den Niveaustufen der verschiedenen Beobachtungsbereiche zugeordnet, wobei sichtbar wird, in welchem Umfang die Fähigkeiten in den einzelnen Kompetenzfeldern bereits entfaltet sind. Nach der Beobachtung liegt ein Sprachkompetenzprofil in Form des sog. Beobachtungsbogens<sup>9</sup> vor (s. Abbildung 8) Im sächsischen Schulportal steht darüber hinaus unter dem Punkt Migration ein online-Tool zur Verfügung, das nach Übertragen der Ergebnisse aus dem Beobachtungsbogen ein Sprachkompetenzprofil erstellt, inkl. verbaler Beschreibung der erreichten Niveaustufen und Visualisierung der Ergebnisse in Form eines Balkendiagramms (s. Abbildung 9). Dieses Balkendiagramm eignet sich u. a. sehr gut als Grundlage für Gespräche mit den Schülerinnen und Schülern sowie ihren Eltern zur sprachlichen Entwicklung im Deutschen als Zweitsprache und damit auch zur individuellen Bildungslaufbahn der Schülerinnen und Schüler.

### Beobachtungsbogen

(Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I)

beobachteter Schüler: Murat Mustermann

beobachtender Lehrer: Frau Müller

Beobachtungszeitraum: 18.10. - 25.10.2017

Kopiervorlage (Seite 1 von 4)

**A. Weite der sprachlichen Handlung- und Verstehensfähigkeit**

	< I	I	I → II	II	II → III	III	III → IV	IV
Private Gespräche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unterrichtsgespräche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formelle Gespräche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Strategien zur Überwindung von Ausdrucksnot und Verstehensproblemen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**B. Wortschatz**

	< I	I	I → II	II	II → III	III	III → IV	IV
Verstehenswortschatz	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
Mittelungswortschatz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fachwortschatz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ergänzende Hinweise (z. B. Differenzen zwischen mündlichem und schriftlichem Deutschgebrauch):

**D. Lesen**

	< I	I	I → II	II	II → III	III	III → IV	IV
Verstehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Techniken und Strategien der Texterschließung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Vorlesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Strategien zur Überwindung von Verstehensproblemen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ergänzende Hinweise:

**E. Schreiben**

	< I	I	I → II	II	II → III	III	III → IV	IV
Textproduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Strategien bei der Suche nach passenden Wörtern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Orthografie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interpunktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 8: Beispiel eines Beobachtungsbogens, Auszug

<sup>9</sup> In den Anhängen der Niveaubeschreibungen werden die zur jeweiligen Fassung passenden Beobachtungsbögen als Kopiervorlage angeboten.

## Niveaubeschreibung DaZ

Beobachtungszeitraum vom 01.10.2019 bis 30.11.2019

Schüler: D., M.

Beobachter: Margot Musterfrau

### A. Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeit

#### Private Gespräche

Der Schüler kann Informationen und **Darstellungen zu bislang unvertrauten Themen verstehen**. Er kann in (Streit-) Gesprächen **seine Meinung vertreten** und **argumentieren**. Weiterhin kann er **Vermutungen und Rückfragen formulieren**.

#### Unterrichtsgespräche und Präsentationen

Der Schüler **versteht Unterrichtsvorträge (z.B. Schülerreferat, Lehrervortrag) im Fach**, kann **Nachfragen dazu stellen** und sich **zusammenhängend zu Fachinhalten äußern**. Er kann **Meinungen begründen** und **Standpunkte vertreten**.

#### Formelle Gespräche

Der Schüler kann in **Gesprächen mit relativ offener Verlaufsstruktur** (z. B. Vorstellungsgespräch, Bewerbungsgespräch, Beratungsgespräch an der Schule, Diskussion über die Einhaltung der Schulordnung) **Sachverhalte aus seiner Sicht darstellen, auf Beiträge anderer inhaltlich angemessen reagieren, eigene Meinungen vertreten und argumentativ begründen**.

#### Strategien zur Überwindung von Verständigungsschwierigkeiten

Der Schüler überwindet Ausdrucksnot, indem er **einen im Gespräch benötigten Begriff umschreibt** (z.B. „*elektrische Maschine mit Batterie, mit der man bohren kann*“ für Akkubohrer, „*das Meer im Nordwesten Deutschlands*“ für Nordsee).

### B. Wortschatz

#### Verstehenswortschatz

Der Schüler versteht die **Begriffe des altersgemäßen gehobenen Aufbauwortschatzes**. Dieser Wortschatz umfasst über den Grundwortschatz hinaus Begriffe des Bildungswortschatzes („*Schädling*“, „*emsig*“, „*erschließen*“) und eine Reihe spezieller Fachbegriffe aus schulisch oder außerschulisch relevanten Themenbereichen (z. B. „*Halbleiter*“, „*Isolatoren*“, „*Fotosynthese*“, „*Mehrwertsteuer*“).

## Niveaubeschreibung DaZ

Schüler: D., M.

Beobachter: Margot Musterfrau

		I	I-II	II	II-III	III	III-IV	IV	IV-V	V	
A.	Private Gespräche	█									
	Unterrichtsgespräche und Präsentationen	█									
	Formelle Gespräche	█									
	Strategien zur Überwindung von Verständigungsschwierigkeiten	█									
B.	Verstehenswortschatz	█									
	Mittelungswortschatz	█									
	Fachwortschatz	█									
C.	Deutlichkeit	█									
	Sprechflüssigkeit	█									
D.	Verstehen	█									
	Techniken und Strategien der Texterschließung	█									
	Vorlesen	█									
	Strategien zur Überwindung von Verstehensproblemen	█									
E.	Textproduktion	█									
	Strategien bei der Suche nach passenden Wörtern	█									
	Orthographie	█									
	Interpunktion	█									
F.	Verbstellung und komplexere Syntax	█									
	Satzverbindungen	█									

Abbildung 9: Auszug aus einem mit dem Schulportal-Tool generierten Sprachkompetenzprofil zu den Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe II in verbaler und visueller Form

Aus der Gesamtschau eines Sprachkompetenzprofils kann abgeleitet werden, welche unterrichtlichen Sprachhandlungen die einzelne Schülerin bzw. der einzelne Schüler bereits leisten kann, welche mit Unterstützung gelingen werden und welche sprachlichen Aufgaben auch mit Unterstützung nicht bewältigbar sind, da sie außerhalb der Zone der nächsten Entwicklung liegen.

Verbstellung			
I	II	III	IV
Der Schüler produziert Äußerungen, in denen das Verb an zweiter Stelle hinter dem Subjekt steht („Der Vater <b>kocht</b> Essen.“).	Der Schüler produziert Äußerungen mit zweiteiligem Prädikat. • Modalverb mit Infinitiv: „Der Vater <b>möchte</b> Essen <b>kochen</b> .“	Der Schüler produziert invertierte Hauptsätze, in denen das Verb vor dem Subjekt steht („Dann <b>kocht</b> der Vater Essen.“).	Der Schüler produziert Nebensätze, in denen das Verb am Ende steht („Ich sehe, dass der Vater Essen <b>kocht</b> .“).
Ist-Stand	Zone der nächsten Entwicklung		

Abbildung 10: Auszug aus den Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I (S. 26) mit Zone der nächsten Entwicklung

Lehrkräfte, die bereits mehrere Schülerinnen und Schüler beobachtet haben, werden feststellen, dass einzelne Kinder und Jugendliche in der Regel heterogene Sprachkompetenzprofile aufweisen, z. B. im Wortschatz bereits eine sehr hohe Stufe erreicht haben und bei den Formen des Nomens beim Erwerb noch recht am Anfang stehen. Dies ist nicht ungewöhnlich – der Erwerb des Deutschen als Zweitsprache wird durch eine Vielzahl an Faktoren (z. B. individuelle Vorerfahrungen, Sprachbiografien, Lernstrategien, außerschulische Kontakte usw.) beeinflusst, sodass homogene Erwerbsverläufe, wie man sie aus dem schulischen Fremdsprachenunterricht kennt, für den Zweitspracherwerb nicht zu erwarten sind (vgl. Döll 2018). Gerade deswegen ist die Erstellung von Sprachkompetenzprofilen als Grundlage für die sprachliche Bildung von hoher Relevanz.

### **i** „Auf dem Weg zur deutschen Sprache – Informationen für Ausbildungsbetriebe, Kammern und weitere für die Berufsausbildung zuständige Stellen in Sachsen“

Die Publikation „Auf dem Weg zur deutschen Sprache – Informationen für Ausbildungsbetriebe, Kammern und weitere für die Berufsausbildung zuständige Stellen in Sachsen“ unterstützt Ausbilder und Ausbilderinnen, aber auch andere Interessierte, beim Vergleich der Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache mit den Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR). <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/36185>

## 4.3 Festlegung konkreter Sprachbildungsziele

Auf Grundlage eines Sprachkompetenzprofils kann nun über folgende Fragen beraten werden:

Mit Blick auf die Erwerbsprogression:

- Der Erwerb welcher sprachlichen Phänomene kann im Fachunterricht in der Regelklasse unterstützt werden?
- Welche sprachlichen Phänomene sind im Unterricht des Faches Deutsch als Zweitsprache zu behandeln?

Mit Blick auf wiederkehrende Inhalte:

- Welche sprachlichen Phänomene sollten im Fachunterricht der Regelklasse wiederkehrend berücksichtigt werden?
- Welche sprachlichen Phänomene sind im Unterricht des Faches Deutsch als Zweitsprache wiederkehrend und ausdifferenzierend zu behandeln?

Als Ergebnis der Beratung kann festgehalten werden, welche sprachlichen Phänomene im Fachunterricht in der Regelklasse aufgegriffen und welche sprachlichen Phänomene im Unterricht des Faches Deutsch als Zweitsprache explizit geübt werden. Hierfür werden die auf dem sächsischen Publikationsserver zur Verfügung stehenden Kopiervorlagen „Individuelle Sprachbildungsplanung“ empfohlen (<https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/38054>).

## 5 Vom Sprachkompetenzprofil zur sprachbewussten Unterrichtsgestaltung

### 5.1 Einführung

Ausgangspunkt für die Planung des **sprachbewussten Fachunterrichts** sind die im Kollegium festgelegten Zuständigkeiten und die Sprachkompetenzprofile einzelner Schülerinnen und Schüler, die in der individuellen Sprachbildungsplanung zusammengeführt werden (vgl. Kapitel 3). Darauf aufbauend können bei der Vorbereitung einzelner Unterrichtsstunden oder -themen didaktische Entscheidungen getroffen werden. Hierfür haben sich die folgenden **Leitfragen** bewährt<sup>10</sup>:

1. Was kann an einem vorgesehenen Unterrichtsgegenstand grundsätzlich sprachlich herausfordernd sein?
2. Welche Sprachbildungspotenziale bieten konkrete Unterrichtsthemen und -aktivitäten?
3. In welchem Verhältnis stehen die Deutschkompetenzen einer konkreten Schülerin bzw. eines konkreten Schülers und die sprachlichen Herausforderungen des vorgesehenen Unterrichtsgegenstands zueinander?<sup>11</sup>
  - Was kann die Schülerin bzw. der Schüler bereits ohne Unterstützung verstehen und bewältigen?
  - Was kann für die Schülerin bzw. den Schüler bei der Bewältigung vorgesehener Aufgaben und Aktivitäten sprachlich besonders herausfordernd sein?

Darauf aufbauend:

4. Wie kann vorgegangen werden, um die Schülerin bzw. den Schüler bei der Bewältigung der sprachlichen Anforderungen des vorgesehenen Unterrichtsgegenstands zu unterstützen? (Nützliche Methoden und Aktivitäten zur gezielten Unterstützung des Zweitspracherwerbs im DaZ- und Regelunterricht finden Sie unter Anlage 8.1).

In sprachlich sehr heterogenen Lerngruppen wird es nicht möglich sein, durchgehend die sprachlichen Unterstützungsbedarfe aller Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen. Für die Praxis bieten sich daher folgende **Strategien** an:

- **Fokus-Rotation:** Der Unterricht wird so vorbereitet, dass alle Schülerinnen und Schüler abwechselnd einmal gezielt sprachlich unterstützt werden. Die anderen Schülerinnen und Schüler werden vom sprachlichen Unterstützungsangebot ebenfalls profitieren.
- **Kollegiale Schwerpunkte:** Die einzelnen Lehrkräfte eines Kollegiums haben im Unterricht einen spezifischen Fokus, wodurch in verschiedenen Fächern Sprachbildung zu verschiedenen Phänomenen stattfindet (z. B. Präpositionen im Sachunterricht, Passivkonstruktionen in Mathematik).
- **Orientierung** an der Schülerin bzw. am Schüler mit den geringsten Deutschkompetenzen: Der Unterricht wird so vorbereitet, dass der Schüler bzw. die Schülerin mit den geringsten Deutschkompetenzen sprachlich die intensivste Unterstützung erfährt. Schülerinnen und Schüler mit höheren Deutschkompetenzen können vom sprachlichen Unterstützungsangebot ebenfalls profitieren.

Auch wenn im Unterricht nicht alle sprachlichen Bedürfnisse aller Schülerinnen und Schüler durchgehend berücksichtigt werden, kann der Einsatz dieser Strategien sprachliche Barrieren beim Zugang zu fachlichen Inhalten deutlich reduzieren.

---

<sup>10</sup> Die Reihenfolge der Bearbeitung der ersten Fragen sowie der beiden Unterfragen zur dritten Frage ist variabel. Die 4. Frage hingegen kann erst nach Beantwortung der Fragen 1 bis 3 beantwortet werden.

<sup>11</sup> Bei der Beantwortung dieser Fragen haben sich der Planungsrahmen und das Konkretisierungsraster nach Tajmel & Hägi-Mead (2017, S. 77 ff.) bewährt.

Des Weiteren haben sich für den **sprachbewussten Fachunterricht in der Regelklasse** fünf Strategien zur Unterstützung der Schülerinnen und Schüler bewährt:

- **Vorlagen und Muster**, z. B. in Form von Lernplakaten, Beispieltexten und Textbausteinen, geben Schülerinnen und Schülern sprachliche Orientierung, sodass für das fachliche Lernen mehr Kapazitäten frei sind.
- Sprachlicher **Input**, der die sprachlichen Phänomene umfasst, die erworben werden sollen, unterstützt den Erwerb eben dieser.
- Gerade wenn komplexere Formen (z. B. Passivkonstruktionen, Konjunktiv u. ä.) im Unterricht, z. B. in Schulbuchtexten, vorkommen, ist es wichtig, bei allen Schülerinnen und Schülern das **Verständnis** zu sichern.
- Der Zugang zu Lerninhalten kann auf verschiedenen Wegen erfolgen, auch unter Verwendung der Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler. Beim **mehrsprachigen Arbeiten** kann z. B. im Internet oder in Lehrbüchern und Lexika aus den Herkunftsländern zu Unterrichtsthemen recherchiert werden.
- Selbstverständlich kann man zu erwerbende **sprachliche Phänomene** im Unterricht auch explizit **sichtbar machen**, z. B. indem Lehrkräfte oder Schülerinnen und Schüler sie markieren.

Die folgenden Beispiele greifen diese Strategien auf.

Für die Planung des **Unterrichts im Fach Deutsch als Zweitsprache** sind neben den individuellen Sprachkompetenzprofilen der Schülerinnen und Schüler sowie den aufbauenden Sprachbildungsplänen die Lehrpläne für den Unterricht im Fach Deutsch als Zweitsprache zentral. Das „Abarbeiten“ eines Lehrwerks mit einer Lerngruppe „im Gleichschritt“ ist nicht zielführend. Vielmehr ist es Aufgabe des Unterrichts mit einem Höchstmaß flexibler Differenzierung, z. B. in Form von Wochenplanarbeit, die einzelnen Schülerinnen und Schüler von ihrem Erwerbsstand ausgehend durch geeignete Übungen und Aufgaben zu den individuellen Sprachbildungs- und Lehrplanzielen hinzuführen. Dabei ist zu beachten, dass der DaZ-Unterricht der sprachlichen Vor- und Nachbereitung des Fachunterrichts in der Regelklasse dient und so die schrittweise individuelle Integration befördert. Dieser Unterricht führt in das Erschließen von Texten als generelle Strategie ein und übt sie. Er bahnt die Aneignung der Struktur einer bestimmten fachlichen Textsorte anhand ausgesuchter einzelner Texte an, z. B. durch mündliche Vorbesprechung, durch eine vorentlastete Fassung oder auch durch Übungen zur Texterschließung.

## 5.2 Beispiele

Die Nutzung der Beobachtungsergebnisse für einen individualisierten Unterricht wird im Folgenden an drei Beispielen vorgestellt. Dabei wird auf die Möglichkeiten der sprachlichen Bildung eingegangen, die im **Fachunterricht in der Regelklasse und im Unterricht des Faches Deutsch als Zweitsprache** bestehen.

In den Beispielen wird bei den Ausarbeitungen zum sprachbewussten Fachunterricht davon ausgegangen, dass die vorgestellten Schülerinnen und Schüler entweder im Rahmen einer Fokus-Rotation oder als Schülerinnen und Schüler mit den geringsten Deutschkompetenzen zum Ausgangspunkt der Unterrichtsplanung genommen werden.

Die Vorschläge für den Fachunterricht in der Regelklasse sind zudem sehr umfangreich, da es das Anliegen der Praxishilfe ist, die große Bandbreite der Möglichkeiten, den Deutschwerb im Regelunterricht zu unterstützen, aufzuzeigen. Jedes Unterrichtsthema bietet dafür verschiedene Optionen. Im schulischen Alltag wird es weder nötig noch möglich sein, stets das gesamte Sprachbildungspotenzial eines Unterrichtsthemas auszuschöpfen. Es ist wichtig anzumerken, dass Unterricht nicht immer so umfangreich vorbereitet werden kann, wie es in den Beispielen dargelegt ist. Für die Praxis vorstellbar und für die Schülerinnen und Schüler gewinnbringend ist, zwei oder drei Unterrichtsstunden je Woche oder besonders zentrale Themen wie in den nachfolgenden Beispielen vorzubereiten.

Die umfangreichen Vorschläge geben die Möglichkeit, etwas auszuwählen und auszuprobieren. Jeder erster Schritt auf dem Weg einer sprachbewussten Unterrichtsgestaltung ist hilfreich.

Die drei Beispiele sind jeweils wie folgt aufgebaut:

- Informationen zur Schülerin bzw. zum Schüler
- Informationen zum **Sprachkompetenzprofil** der Schülerin bzw. des Schülers
- Abbildung des individuellen **Sprachbildungsplans** für die Schülerin bzw. für den Schüler
- **Anregungen** zur diagnosegestützten sprachlichen Bildung:
  - im Unterricht der Regelklasse
  - im Unterricht des Faches Deutsch als Zweitsprache

Die Anregungen zum sprachbewussten Unterricht in der Regelklasse folgen jeweils den vier Fragen aus dem Abschnitt 5.1 Einführung.

## 5.3 Beispiel Primarstufe: Fatima

### 5.3.1 Informationen zur Schülerin bzw. zum Schüler

Fatima kam vor zwei Jahren nach Deutschland, besuchte in einer Grundschule eine Vorbereitungsklasse und wechselte durch einen Umzug vollintegriert in eine 2. Klasse. Im Beobachtungszeitraum wurde sie im differenzierten Regelunterricht intensiv gefördert und erhielt im Rahmen der dritten Etappe zusätzlichen DaZ-Unterricht.

### 5.3.2 Informationen zum Sprachkompetenzprofil der Schülerin bzw. des Schülers

Im Dezember erreichte sie den im Sprachkompetenzprofil (s. Abbildung 11) dargestellten Sprachstand im Deutschen. Daraus wird ersichtlich, dass Fatima gern und mit Interesse an der deutschen Sprache spricht, ihre Aussprache auf einem sehr guten Niveau ist und sie bereits sicher liest. Fatima beherrscht die Schulausgangsschrift sicher und verschriftet auf der orthografischen Stufe. Das Abschreiben gelingt ihr nahezu fehlerfrei und in schnellem Tempo. Als weitere wichtige Voraussetzung für die erfolgreiche Teilnahme am Regelunterricht benutzt sie sinnvolle Strategien, um Verstehensprobleme zu überwinden. Sie befindet sich hier auf Stufe III, es muss berücksichtigt werden, dass die Arbeit mit Nachschlagewerken in Klassenstufe 2 erst erlernt wurde und hier noch Entwicklungspotenzial für die selbstständige Arbeit vorhanden ist.

Größere Schwierigkeiten bereitet ihr noch die Textproduktion. Im grammatischen Bereich sind Satzverbindungen, Präpositionen und Formen des Nomens (Stufe II) sowie Formen des Verbs (Stufe II – III) weiterzuentwickeln. Darüber hinaus müssen Mitteilungs- und Verstehenswortschatz aufgebaut werden, um alltags- und bildungssprachliche Kompetenzen zu entwickeln, und um den Schulerfolg zu ermöglichen.

An der Grundschule unterrichtet eine Lehrkraft meist mehrere Unterrichtsfächer in einer Klasse. Dadurch wird die Sprachbildungsplanung erleichtert, weil ggf. die DaZ- bzw. Betreuungslehrkraft und die Klassenlehrerin bzw. der Klassenlehrer, die/der gleichzeitig auch Fachlehrerin bzw. Fachlehrer ist, gemeinsame Absprachen treffen können.

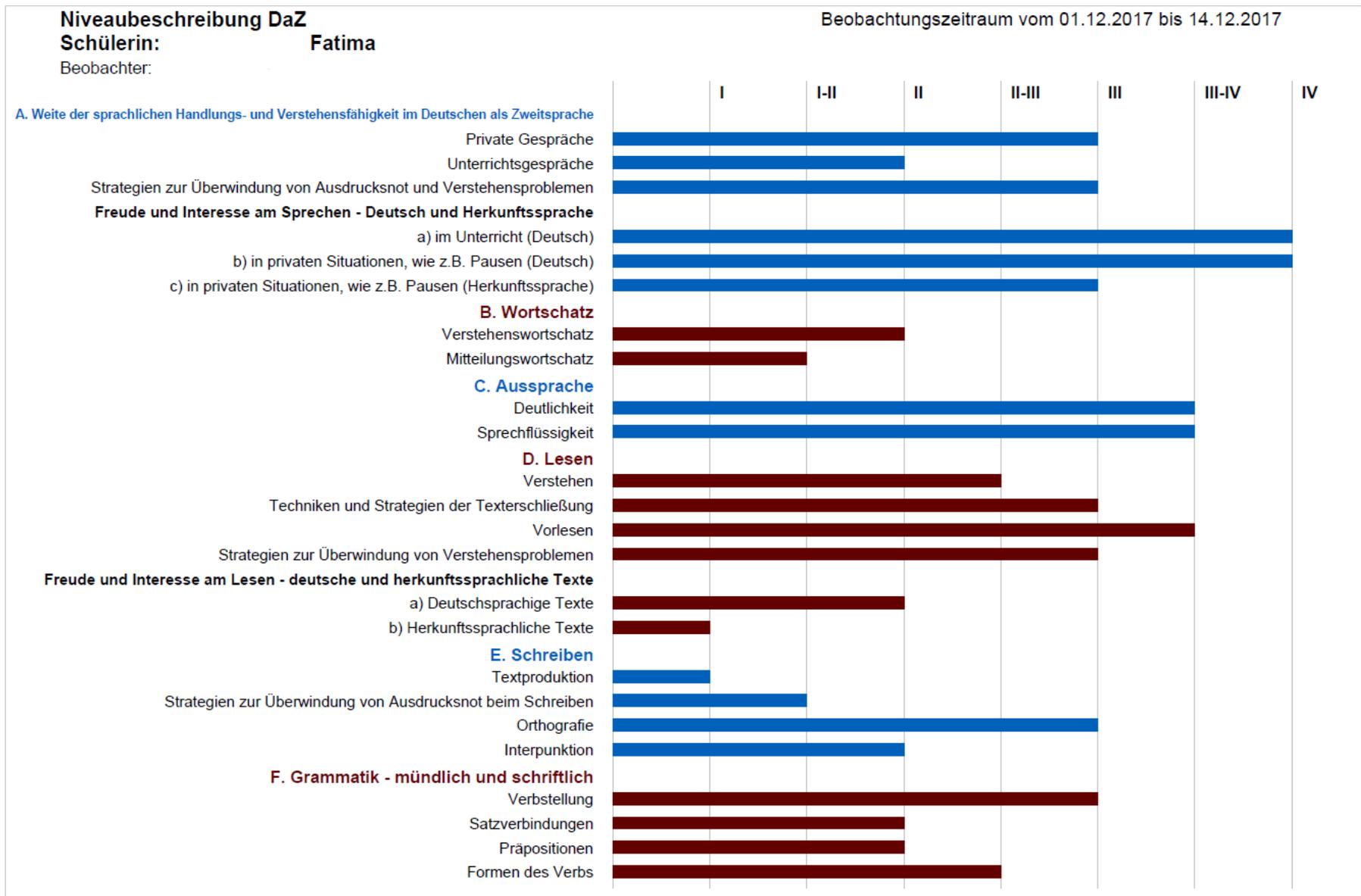


Abbildung 11: Fatimas Sprachkompetenzprofil

### 5.3.3 Abbildung des individuellen Sprachbildungsplans

Aus dem Sprachkompetenzprofil und auf der Grundlage der im Kollegium vereinbarten Zuständigkeiten werden Sprachbildungsziele formuliert und entsprechende Aktivitäten und Maßnahmen in Fatimas individuellem Sprachbildungsplan (s. Abbildung 12) festgehalten.

	Ist-Stand (Stufe)	Ziele sowie mögliche Aktivitäten und Angebote für den DaZ-Unterricht	Ziele sowie mögliche Aktivitäten und Angebote für den Unterricht in der Regelklasse
Strategien zur Überwindung von Ausdrucksnot und Verstehensproblemen	III	Fatima verwendet selbstständig Nachschlagewerke.	/
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Einüben der Arbeit mit einem Grundschulwörterbuch</li> <li>- Nutzen von Kindersuchmaschinen (<a href="http://www.blinde-Kuh.de">www.blinde-Kuh.de</a>; <a href="http://www.fragfinn.de">www.fragfinn.de</a>)</li> </ul>	
Aussprache <ul style="list-style-type: none"> <li>- Deutlichkeit</li> <li>- Sprechflüssigkeit</li> </ul>	IV	Fatimas Aussprache ist ausreichend deutlich.	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- kein Handlungsbedarf</li> </ul>	
Strategien zur Überwindung von Verstehensproblemen beim Lesen	III	Fatima verwendet Nachschlagewerke bzw. das Internet.	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Einüben der Arbeit mit einem Grundschulwörterbuch</li> <li>- Nutzen von Kindersuchmaschinen (<a href="http://www.blinde-Kuh.de">www.blinde-Kuh.de</a>; <a href="http://www.fragfinn.de">www.fragfinn.de</a>)</li> </ul>	
Strategien bei der Suche nach passenden Wörtern beim Schreiben	II	Fatima nutzt Umschreibungen (Joker-Begriffe) und Nachschlagewerke.	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Spiele (z. B. „Ich kenne ein Tier“) um das Umschreiben zu üben</li> <li>- Zuordnungsübungen (Oberbegriffe)</li> <li>- Einüben der Arbeit mit einem Grundschulwörterbuch</li> </ul>	
Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeit	III	Fatima kann Begründungen formulieren.	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Üben anhand von Beispielsätzen</li> <li>- Redemittel zur Verfügung stellen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Warum-Fragen stellen, Operator<sup>12</sup> „Begründe!“ verwenden</li> <li>- Satzanfänge zur Verfügung stellen</li> </ul>

<sup>12</sup> Aufgrund verschiedener Fachtraditionen haben Operatoren in den verschiedenen Unterrichtsfächern teilweise leicht unterschiedliche Bedeutungen.

	Ist-Stand (Stufe)	Ziele sowie mögliche Aktivitäten und Angebote für den DaZ-Unterricht	Ziele sowie mögliche Aktivitäten und Angebote für den Unterricht in der Regelklasse
Verbstellung	III	Fatima produziert Nebensätze, in denen das Verb am Ende des Satzes steht.	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Einüben der Satzmuster, z. B. einzelne Wörter eines Satzes in die richtige Reihenfolge bringen lassen</li> <li>- Umformen von Sätzen: „Es regnet. Max zieht seine Regenjacke an. Warum zieht Max seine Regenjacke an? Max zieht seine Regenjacke an, weil es regnet.“</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anbieten von Lückensätzen mit der Satzstruktur</li> <li>- „weil“ beim Begründen mit korrekter Verbendstellung einüben</li> </ul>
Satzverbindungen	II	Fatima verwendet seltener vorkommende Konjunktionen.	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- „weil“ mit korrekter Verbstellung weiter üben</li> <li>- Satzmuster mit seltenen Konjunktionen einüben</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Musterformulierungen anbieten</li> </ul>
Präpositionen	II	Fatima verwendet Präpositionen sicher. Präpositionalkonstruktionen werden zunehmend korrekt gebildet.	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maldiktate</li> <li>- Üben von häufigen Präpositionalphrasen</li> <li>- Paralleltexte verfassen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Redemittel zur Verfügung stellen</li> </ul>
Formen des Verbs	II → III	Fatima bildet korrekte Perfektformen. Das Präteritum von „sein“ und „haben“ wird sicher verwendet.	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- spielerisches Erlernen des Perfekts (z. B. Terzette bilden)</li> <li>- Modellsätze umwandeln</li> <li>- Erzählkreis („Was hast du gestern gemacht?“)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Unterrichtsgespräche, die Perfekt herausfordern, führen</li> <li>- Redemittel anbieten</li> <li>- bei Textarbeit auf Perfektformen aufmerksam machen; markieren lassen</li> </ul>

	Ist-Stand (Stufe)	Ziele sowie mögliche Aktivitäten und Angebote für den DaZ-Unterricht	Ziele sowie mögliche Aktivitäten und Angebote für den Unterricht in der Regelklasse
Formen des Nomens	II	Fatima verwendet Akkusativ und Dativ weitgehend korrekt. Der Kasus nach Wechselpräpositionen wird richtig gebildet. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Akkusativformen üben</li> <li>- Wechselpräpositionen kennenlernen und einüben</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- neue Substantive immer mit Artikel im Wörterheft notieren lassen, ggf. feste Wendungen dazu notieren</li> <li>- Toleranz in Bewertung</li> </ul>
Techniken und Strategien der Texterschließung	III	Fähigkeiten entsprechen der Schulstufe <ul style="list-style-type: none"> <li>- kein Handlungsbedarf</li> </ul>	
Wortschatz, inklusive Fachwortschatz		Fatima erweitert ihren Verstehens- und Mitteilungswortschatz. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lieder, Spiele</li> <li>- Wortschatzheft einführen;</li> <li>- Arbeit mit Oberbegriffen (z. B.: Was gehört nicht dazu? Welcher Oberbegriff passt?)</li> <li>- Mit Wortfeldern arbeiten, semantische Ketten bilden</li> <li>- Wortfamilien</li> <li>- Wort-Bild-Zuordnungen</li> </ul>	
Leseverstehen	II → III	Fatima kann altersgemäßen Texten gezielt Informationen entnehmen. <ul style="list-style-type: none"> <li>- erste Strategien zur Texterschließung einüben (Überschriften, Bilder einbeziehen, Markierungen im Text)</li> <li>- Demonstration („lautes Denken“)</li> </ul>	
Textproduktion	I	Fatima verfasst einfache Texte. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Textmuster vorgeben, Paralleltext schreiben</li> <li>- zu Bildgeschichten einen Text verfassen lassen,</li> <li>- Satzanfänge als Redemittel erarbeiten</li> </ul>	
			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lückentexte vorgeben, Textgerippe</li> </ul>

Beispiel Primarstufe

	Ist-Stand (Stufe)	Ziele sowie mögliche Aktivitäten und Angebote für den DaZ-Unterricht	Ziele sowie mögliche Aktivitäten und Angebote für den Unterricht in der Regelklasse
Orthografie und Interpunktion	III	<p>Fatima festigt ihre Orthografiekenntnisse.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Großschreibung der Nomen und Verdopplung der Konsonanten nach kurzen Vokalen im Fokus</li> <li>- Satzzeichen am Satzende; Komma bei Aufzählungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Großschreibung der Nomen und Verdopplung der Konsonanten nach kurzen Vokalen besonders beachten</li> <li>- Satzzeichen am Satzende; Komma bei Aufzählungen bei Wörtern einfordern</li> </ul>

Abbildung 12: Fatimas Sprachbildungsplan

### 5.3.4 Anregungen zur diagnosegestützten sprachlichen Bildung

Dieses Beispiel umfasst folgende Inhalte:

im Unterricht der Regelklasse

- Bereich der Erwerbsprogression
- Bereiche wiederkehrender Inhalte
- Bezug zum Lehrplan Sachunterricht
- Instrument „Planungsrahmen“ zum Wetter, Klassenstufe 2 um sprachliche Herausforderungen eines Unterrichtsgegenstandes sichtbar zu machen
- Aktivitäten zur Sprachhandlung „Zuordnen zu Oberbegriffen“
- Aktivitäten zur Erweiterung des Wortschatzes

im Fach Deutsch als Zweitsprache

- Wiederholung und Festigung erlernter Begriffe, Bedeutungen und Unterbegriffe, differenziert nach Anforderungsniveau
- Gestaltung einer Ausstellung zum Thema „Thermometer“

#### Diagnosegestützte sprachliche Bildung im Unterricht der Regelklasse

Die sprachliche Bildung findet für Fatima in Form von sprachbewusstem Fachunterricht in der Regelklasse sowie im Fach Deutsch als Zweitsprache statt. Aus dem Sprachbildungsplan geht hervor, was im sprachbewussten Regelunterricht zu beachten und zu üben ist.

Im Bereich Erwerbsprogression ist zu beachten:

- Förderung der Verwendung von Nebensätzen mithilfe von Lückensätzen
- Satzverbindungen mit: „weil“, „aber“, „denn“ anbieten
- Präpositionen in Wortgruppen vorgeben und üben
- Zeitform Perfekt herausfordern und nutzen

Bei den wiederkehrenden Inhalten sind folgende Schwerpunkte zu üben:

- Informieren und Beschreiben sind zu erwarten; das Begründen sollte angeregt werden (s. a. Nebensatzstrukturen und Konjunktionen „weil“ und „denn“)
- das Erschließen von Wortbedeutungen, v. a. bei Komposita anregen
- Wortschatz erweitern und sichern, indem Wortplakate mit Artikel- und Pluralkennzeichnung angefertigt und neue Wörter im Wörterheft aufgenommen werden
- bei Lesetexten das Verständnis durch Bilder entlasten, Wortbedeutungen erschließen
- Lesestrategien anwenden, dazu Überschriften und Bilder einbeziehen, Markieren von Schlüsselwörtern
- Bei der Textproduktion können noch keine längeren Texte erwartet werden, Unterstützung durch Textmuster geben
- bei der Orthografie besonders Großschreibung der Nomen und Verdopplung der Konsonanten beachten; Satzzeichen und Komma bei Aufzählung einfordern
- Genus und Kasus können noch nicht fehlerfrei erwartet werden, Unterstützung durch farbige Kennzeichnung (s. Wortspeicher), wertschätzende und großzügige Bewertung

Am Beispiel des Themas „Kennen von Wettererscheinungen und Zeichen der Natur“ aus dem Sachunterricht Klasse 2 der Grundschule wird im Folgenden gezeigt, wie vorgegangen werden kann, um bei der Planung einer Unterrichtseinheit Fatimas sprachliche Voraussetzungen zu beachten und ihre Sprachkompetenzen zu erweitern.

Die Fachlehrerin bzw. der Fachlehrer verschafft sich einen Überblick über die Lehrplananforderungen zum Thema.

Bereits auf Grundlage des Lehrplanes lassen sich sprachliche Strukturen und der Wortschatz ableiten, die benötigt werden, um den Unterrichtsgegenstand sprachlich erfolgreich zu bewältigen (s. Abbildung 13).

<p>Kennen von Wettererscheinungen und Zeichen der Natur</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wetter in den vier Jahreszeiten</li> <li>- Dokumentieren der Wetterbeobachtungen</li> <li>- Temperaturmessung mit <b>Skalenthermometer</b>, <b>Begriffe: Skala, Gefrier- und Schmelzpunkt</b></li> </ul> <p>Übertragen des Wissens über Wettererscheinungen auf angemessene Verhaltensweisen</p>	<p>Differenzieren der Wahrnehmungsfähigkeit</p> <p><b>über Erlebnisse erzählen</b>, Zusammenhänge deuten                  ⇒ <b>Kommunikationsfähigkeit</b></p> <p>Symbole zum Eintrag in Tabelle <b>absprechen</b>,                  Ergebnisse der Eintragung <b>werten</b>  <b>Wettervorhersage einbeziehen</b></p> <p>Eintragung in Wassertabelle                  Vergleich zu digitalen Messgeräten</p> <p>Kleidung nach Wetterlage                  Sichtverhältnisse bei Nebel, Dunkelheit                  Verkehrssituation bei regennasser Fahrbahn  <b>Begründungen mit: denn, weil, sonst</b></p> <p>Verkehrssicherheit                  ⇒ <b>Gesundheitserziehung</b></p>
---	--

Abbildung 13: markierter Auszug aus dem sächsischen Lehrplan Grundschule Sachunterricht, 2004/2009/2019

Im Lehrplan sind die Begriffe „Skala“ sowie „Gefrier- und Schmelzpunkt“ explizit als Fachwörter genannt. Das Dokumentieren der Wetterbeobachtungen erfordert das Kennen der Bezeichnungen für Niederschlag, Bewölkung, Wind usw. Die Temperaturmessung mit dem Skalenthermometer setzt das Verstehen von Anweisungen wie „Miss ab!“, „Zeichne in das Thermometer ein!“ voraus. Dabei ist zu beachten, dass sowohl Fachwortschatz als auch Grundwortschatz erforderlich sind. In der rechten Spalte des Lehrplans finden sich weitere Hinweise auf Sprachhandlungen, die für die Unterrichtseinheit bedeutsam sind: „über Erlebnisse erzählen“, „werten“, „Begründen mit denn, weil, sonst“. Um die sprachlichen Herausforderungen eines Unterrichtsgegenstandes sichtbar zu machen, bietet sich der Planungsrahmen von Tajmel und Hägi-Mead (2017) an (s. Abbildung 14). Für viele Themen des Sachunterrichts finden sich bereits ausgearbeitete Planungsrahmen bei Quehl und Trapp (2015).

Thema	Aktivitäten	Sprachhandlungen/ Mitteilungsbereiche	Sprachstrukturen	Vokabular
Wettererscheinungen	Mindmap erstellen, Wortbedeutungen klären	Zuordnen zu Oberbegriffen	Das Symbol/Das Bild gehört hierhin. ... das gehört zu, weil ... ... das bezeichnen wir als ... ... ordnen nach	Grundwortschatz: der Regen, die Sonne, der Wind, der Blitz, der Nebel, der Schnee, die Wolken, der Hagel, Es regnet. Die Sonne scheint. Es schneit. Es blitzt. kalt, warm  Aufbauwortschatz: der Sturm, der Orkan, der Tornado, das Gewitter, der Frost, die Bewölkung, der Niederschlag, Wetterbericht, sonnig, neblig, stürmisch, regnerisch, heiter
	Führen einer Wassertabelle	Identifizieren Beschreiben	Temporalangaben Am Montag war es ... Präteritum von „sein“, Perfektformen Es hat geregnet.	Wochentage

Thema	Aktivitäten	Sprachhandlungen/ Mitteilungsbereiche	Sprachstrukturen	Vokabular
Thermometer	Ausstellung verschiedener Thermometer, Beschriftung anfertigen	Identifizieren	Komposita bilden	das Fieberthermometer, das Außenthermometer ... das Thermometer, die Temperatur, die Skala, der Gefrierpunkt, der Schmelzpunkt
	Ablesen üben	Beobachtungen beschreiben  Bedingungen	Das Thermometer zeigt ... Die Temperatur beträgt ...°C. Es sind ...°C.  Wenn das Thermometer ... zeigt, dann ist es kalt.	Skala Gefrierpunkt °C beträgt, ablesen, ich lese ab, Lies ab! Zeichne ... ein! ... (trennbare Verben, Imperativ)
Wetter und Verhaltensweisen	Unterrichtsgespräch	Begründen	Nebensätze mit Konjunktion weil, Hauptsätze mit Konjunktion denn und Adverb sonst  Passivkonstruktionen mit „man“  Man muss sich warm anziehen, sonst friert man. Wenn es regnet nehme ich einen Schirm, weil ich dann nicht nass werde.	anziehen passende Kleidung

Abbildung 14: Planungsrahmen „Wetter“, Klasse 2

Im nächsten Schritt ist zu prüfen, wie diese Anforderungen im Verhältnis zu Fatimas sprachlichen Kompetenzen stehen:

a) Was kann Fatima ohne Unterstützung leisten?

- Wörter des Grundwortschatzes verstehen und zum Teil anwenden (Wochentage, Wettererscheinungen des Grundwortschatzes)
- Verwendung des Präteritums von „sein“ („Am Montag war es ...“)
- das Wetter beschreiben

Das heißt: Das Führen einer Wassertabelle ist ihr möglich.

- Es sind zum Thema keine längeren Texte zu lesen oder zu verfassen, was ihrem Sprachstand entspricht.

b) Was kann bei der Bewältigung des Themas sprachlich herausfordernd sein?

- Bedeutungserschließung von Komposita und Wörtern des Aufbauwortschatzes, Fachwortschatz
- Genuskennzeichnung von Nomen (noch unsicher)
- Perfektformen (werden noch in Übergangsformen gebildet)
- Bedingungen und Begründungen sind für sie noch schwierig, da die Nebensatzstrukturen und die Konjunktionen erst erworben werden.

c) Wie kann der Fachunterricht gestaltet werden, um Fatima zu unterstützen?

Im Planungsrahmen werden Chancen für die Erweiterung von Fatimas sprachlichen Kompetenzen deutlich, denn das Thema verlangt sprachliche Strukturen, die ohnehin zu ihrer „Zone der nächsten Entwicklung“ gehören:

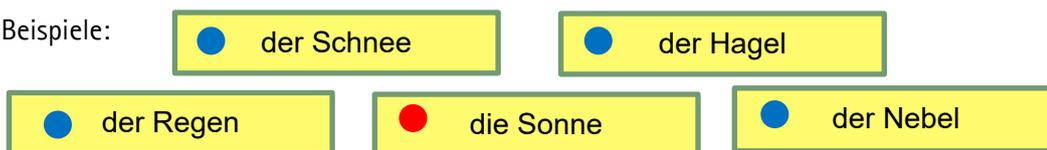
- Erweiterung des Wortschatzes durch Mindmap, Wortspeicherplakaten, Führen des Wörterheftes; Kennzeichnung von Genus und Numerus
- Die Aktivitäten Ausstellung und beschriften von Thermometern, sowie Ablesen von Thermometern ermöglichen die Entwicklung von Bildungssprache im Scaffoldingprinzip.
- Perfektformen werden herausgefordert, indem über das Wetter der letzten Tage berichtet wird. Eine Unterstützung der korrekten Bildung kann geleistet werden.
- Etwas zu begründen kann durch das Lernen nach Vorbild angebahnt werden und durch Beispielsätze unterstützt werden. Begründungen fordern gleichzeitig die Bildung von Nebensätzen sowie die Verwendung von Konjunktionen.

Im Folgenden soll gezeigt werden, wie die Lehrkraft im Sachunterricht der Regelklasse und die Lehrkraft im additiven DaZ-Unterricht einander ergänzend am Aufbau der Deutschkompetenzen Fatimas arbeiten können. Zu den Themen des Planungsrahmens (s. Abbildung 14) werden Möglichkeiten der Umsetzung aufgezeigt.

Für die Sprachhandlung „Zuordnen zu Oberbegriffen“ könnte im Sachunterricht folgende Variante genutzt werden:

Es hängen verschiedene Bilder mit Wettererscheinungen aus. Die Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert, Wettererscheinungen zu benennen. Die Lehrkraft hängt vorbereitete Wortkarten mit Begriffen dazu. Um die Herkunftssprachen einzubeziehen, benennen sie die Wetterphänomene in der Herkunftssprache und vernetzen so ihr Wissen. Denkbar ist hier auch das Durchführen einer kurzen Murmelphase, in der sich die Schülerinnen und Schüler dazu austauschen, ob sie diese Wetterphänomene schon einmal gesehen bzw. erlebt haben und ob sie andere Begriffe dafür kennen bzw. gehört/gelesen haben, in anderen Sprachen oder Dialekten. Anschließend kann u. a. offen Gebliebenes in der Klasse kurz nachbesprochen werden.

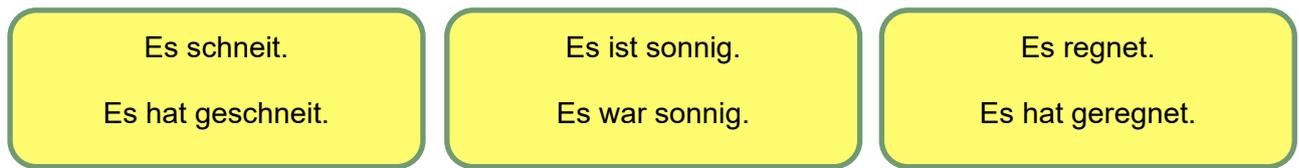
Beispiele:



Anhand der Farbpunkte lässt sich schnell erkennen, dass die meisten Nomen für Wetterbegriffe maskulin sind. Dieser Hinweis hilft Fatima, die korrekten Artikel zu lernen.

Die Lernenden erhalten Kärtchen.

Beispiele:



Die Karten sollen nun sortiert werden. Es sind Absprachen zwischen den Schülerinnen und Schülern notwendig, um eine Ordnungsstruktur zu finden. Denkbar wäre nach Niederschlagsarten zu sortieren, nach dem Geschlecht des Substantivs oder anderen Kriterien. Bei der Vorstellung der Ergebnisse müssen die Schülerinnen und Schüler begründen. „Wir haben das so sortiert, weil ...“, „Das gehört hierher, weil ...“ Für Fatima sollten diese Satzmuster gemäß der Sprachbildungsplanung vorgegeben werden.

Um den Wortschatz zu erweitern, werden nun schwierigere Wörter, z. B.: „die Temperatur, der Niederschlag, die Bewölkung, das Thermometer, ablesen, dicht, stürmisch, ...“ eingeführt. Die Lehrkraft notiert die Begriffe auf einem Flipchart untereinander. Zunächst werden die Bedeutungen im Unterrichtsgespräch geklärt und ebenfalls auf dem Flipchart festgehalten. Exemplarisch werden die Wörter „Bewölkung“ und „stürmisch“ auf den Wortstamm untersucht, um das selbstständige Bedeutungserschließen anzuregen. Nach und nach entsteht ein Wortspeicherplakat, das im Klassenraum verbleibt und jederzeit wieder herangezogen werden kann.

Zur Übung könnten nun paarweise Wettersymbole (Bildkarten) zu den Oberbegriffen zugeordnet, in kleinen Gruppen die Zuordnungen diskutiert und im Plenum bei der Auswertung der Wortspeicher ergänzt werden.

### Diagnosegestützte sprachliche Bildung im Fach Deutsch als Zweitsprache

Im DaZ-Unterricht werden die Begriffe des Sachunterrichts der Regelklasse weiter geübt und gefestigt. (Arbeit mit Bild- Wort- Karten, Wimmelbild, Wörter ins Wörterheft schreiben, Aussprache festigen, Nachbarwörter einbeziehen (Kollokationen), Spiele zum Wörterlernen (Memory, Ordnen, Kreuzworträtsel ...) Um Fatima im DaZ-Unterricht gemäß ihrem Sprachkompetenzprofil zu unterstützen, sollte sie über das Wetter der vergangenen Tage erzählen. Das Thema fordert die Verwendung der Zeitform Perfekt bzw. das Präteritum von sein und haben heraus.

Zur Wiederholung und Festigung werden die erlernten Begriffe, Bedeutungen und Unterbegriffe, differenziert nach Anforderungsniveau, zugeordnet. Ein zweifach differenziertes Arbeitsblatt könnte wie in Abbildung 15 dargestellt aussehen.

**Grundwortschatz**

Ordne die Begriffe den **Oberbegriffen** zu.

Regen	°C	Schnee	Hagel	kein Regen
	warm	kalt	0°C	

Temperatur: \_\_\_\_\_

Niederschlag: \_\_\_\_\_

**Aufbauwortschatz**

Ordne die Begriffe den **Oberbegriffen** zu.

der Sturm, der Orkan, der Tornado, das Gewitter, der Frost, die Bewölkung, der Niederschlag, das Thermometer, die Temperatur

sonnig, neblig, stürmisch, regnerisch, heiter, windstill, bedeckt, bewölkt  
beträgt, ablesen, messen

Temperatur: \_\_\_\_\_

Niederschlag: \_\_\_\_\_

Wind: \_\_\_\_\_

Bewölkung: \_\_\_\_\_

Abbildung 15: Beispiele für den differenzierten Einsatz

Zum Thema „Thermometer“ könnte eine Ausstellung gestaltet werden. Dazu werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, von zu Hause Thermometer mitzubringen und sich zu erkundigen, wozu sie genutzt werden. In der Schule entsteht eine Ausstellung verschiedener Thermometer, die von den Schülerinnen und Schülern mit Schildern beschriftet werden. Es wird geklärt, wofür sie genutzt werden: „Da ist ein Fieberthermometer. Damit kann man Fieber messen, wenn man krank ist.“

Beim Beschreiben und Vergleichen der Thermometer werden erste Alltagsbezeichnungen, z. B. „Striche“ für „Skala“ aufgegriffen und die Fachbegriffe dafür eingeführt. Auch diese werden auf dem Wortspeicherplakat vermerkt. Die Lehrperson erklärt nun an einem Modell den Aufbau des Thermometers und wie man Temperaturen abliest. Dabei werden die eingeführten Fachbegriffe verwendet. Eine Übung zum Ablesen von Temperaturen schließt sich an.

Sind die Wettererscheinungen gefestigt und das Ablesen eines Thermometers eingeübt, kann eine Wetterbeobachtung durchgeführt werden, die in einer Wassertabelle mit Symbolen vermerkt wird. Für Fatima kommen hier wieder Übungen zum Perfekt und zu Temporalangaben mit entsprechenden Präpositionen zum Tragen: „Am

Montag hat es geregnet. Die Temperatur war 5°C. Es war stürmisch.“ Im DaZ- Unterricht berichtet Fatima über das Wetter der letzten Woche.

Zum Abschluss werden die Wettererscheinungen und die Verhaltensweisen bei entsprechendem Wetter thematisiert. Es kann mit Bildmaterial gearbeitet werden und Fatima erhält Lückensätze, um Begründungen mit „weil“, „sonst“ und „denn“ zu üben.

## 5.4 Beispiel Sekundarstufe I: Bünyamin

### 5.4.1 Informationen zur Schülerin bzw. zum Schüler

Der Schüler Bünyamin besucht die 6. Klasse einer sächsischen Oberschule. Mit seiner Familie kam er vor 15 Monaten nach Deutschland. An seiner Schule besucht er die Vorbereitungsklasse und nimmt teilintegriert an einigen Unterrichtsfächern im Regelunterricht, u. a. am Biologieunterricht teil.

### 5.4.2 Informationen zum Sprachkompetenzprofil der Schülerin bzw. des Schülers

Gemeinsam mit ausgewählten Fachlehrerinnen und Fachlehrern hat der Betreuungslehrer Bünyamin mit den Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I beobachtet und anschließend ein Sprachkompetenzprofil (s. Abbildung 16) erstellt. Das Sprachkompetenzprofil zeigt ausgeprägte Fähigkeiten im Bereich der Aussprache und Techniken der Texterschließung und einen in Anbetracht der Kontaktdauer mit der deutschen Sprache ausgebildeten Lern- und Verstehenswortschatz. So befindet sich sein Niveau zwischen den Stufen III und IV, sodass die „Zone der nächsten Entwicklung“ bei der Stufe IV liegt. Außerdem verfügt er über moderate literale Fähigkeiten in Produktion (Schreiben) und Rezeption (Lesen), d. h., dass er sich in Bezug auf den sprachlichen Erwerb zwischen den Stufen II und III befindet. Somit ist das planmäßige Ziel das Erreichen der Stufen III und IV. Die beobachteten Verbstellungen und -formen zeigen, dass Bünyamin sich die Grundlagen der deutschen Grammatik angeeignet hat, die Entfaltung der komplexeren Formenbildung und des komplexeren Satzbaus aber noch ausstehen. In diesen Bereichen hat Bünyamin bereits die Stufen III und III bis IV erworben, sodass er am Unterricht der Regelklasse aktiv teilnehmen kann, auch wenn er noch Schwierigkeiten im Vergleich zu anderen Schülerinnen und Schülern hat. Seine guten Wortschatzkenntnisse führen zusammen mit seinen grammatischen Fähigkeiten und strategischen Kompetenzen zu einer alltagstauglichen Sprachhandlungsfähigkeit. Um einen begabungsgemäßen Bildungserfolg zu ermöglichen, benötigt Bünyamin v. a. Unterstützung bei der Aneignung bildungssprachlicher Kompetenzen.

# Beobachtungsbogen

(Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I)

beobachteter Schüler: Bünyamin

beobachtender Lehrer: Frau Müller

Beobachtungszeitraum: 18.10. - 25.10.2017

A. Weite der sprachlichen Handlung- und Verstehensfähigkeit	< I	I	I → II	II	II → III	III	III → IV	IV
Private Gespräche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unterrichtsgespräche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formelle Gespräche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Strategien zur Überwindung von Ausdrucksnot und Verstehensproblemen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. Wortschatz	< I	I	I → II	II	II → III	III	III → IV	IV
Verstehenswortschatz	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
Mitteilungswortschatz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fachwortschatz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. Aussprache	< I	I	I → II	II	II → III	III	III → IV	IV
Deutlichkeit	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>						
Sprechflüssigkeit	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					

D. Lesen	< I	I	I → II	II	II → III	III	III → IV	IV
Verstehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Techniken und Strategien der Texterschließung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Vorlesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Strategien zur Überwindung von Verstehensproblemen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>E. Schreiben</b>	< I	I	I → II	II	II → III	III	III → IV	IV
Textproduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Strategien bei der Suche nach passenden Wörtern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Orthografie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interpunktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>F. Grammatik – mündlich und schriftlich</b>	< I	I	I → II	II	II → III	III	III → IV	IV
Verbstellung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Satzverbindungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Präpositionen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formen des Verbs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formen des Nomens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>G. Persönlichkeitsmerkmale des Schülers</b>	< I	I	I → II	II	II → III	III	III → IV	IV
Interesse und Freude am Lesen (Deutsch)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interesse und Freude am Lesen (Herkunftssprache)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Sprechfreudigkeit (Deutsch im Unterricht)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sprechfreudigkeit (Deutsch in privaten Situationen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sprechfreudigkeit (Herkunftssprache in privaten Situationen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Abbildung 16: Bünyamins Sprachkompetenzprofil

### 5.4.3 Abbildung des individuellen Sprachbildungsplans

Aus dem Sprachkompetenzprofil und auf der Grundlage der im Kollegium vereinbarten Zuständigkeiten werden Sprachbildungsziele formuliert und entsprechende Aktivitäten und Maßnahmen in Bünyamins individuellem Sprachbildungsplan (s. Abbildung 17) festgehalten.

	Ist-Stand (Stufe)	Ziele und mögliche Aktivitäten und Angebote für den DaZ-Unterricht	Ziele sowie mögliche Aktivitäten und Angebote für den Unterricht in der Regelklasse
Strategien zur Überwindung von Ausdrucksnot und Verstehensproblemen	II → III	Bünyamin verwendet Näherungsbegriffe und Umschreibungen weitestgehend selbstständig. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Einüben der Arbeit mit einem zweisprachigen Wörterbuch</li> <li>- Einüben von Umschreibungen im Deutschen</li> </ul>	
Aussprache <ul style="list-style-type: none"> <li>- Deutlichkeit</li> <li>- Sprechflüssigkeit</li> </ul>	IV III → IV	Bünyamins Aussprache ist durchgängig deutlich und flüssig. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Redeanlässe im Unterricht schaffen (z. B. in Form von Rollenspielen oder kleinen Dialogen)</li> </ul>	
Strategien zur Überwindung von Verstehensproblemen beim Lesen	III	Bünyamin verwendet Nachschlagewerke und andere Medien selbstständig. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Einüben von Arbeit mit Nachschlagewerken</li> <li>- gezielte Übungsphase im Unterricht zur Verwendung von Nachschlagewerken (Suchbegriffe im Wörterbuch nachschlagen lassen, Artikel, Genitivform, Plural, Bedeutung suchen)</li> </ul>	
Strategien bei der Suche nach passenden Wörtern beim Schreiben	III	Bünyamin verwendet verschiedene Nachschlagewerke, Medien und Umschreibungen treffsicher und selbstständig. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Üben von Arbeit mit Nachschlagewerken, z. B. Online-Synonym-Wörterbuch</li> <li>- Synonyme und Antonyme finden</li> <li>- Begriffe und Begriffsbedeutung zuordnen</li> <li>- eigene Begriffserklärungen für unterrichtsrelevante Wörter formulieren</li> </ul>	

	Ist-Stand (Stufe)	Ziele und mögliche Aktivitäten und Angebote für den DaZ-Unterricht	Ziele sowie mögliche Aktivitäten und Angebote für den Unterricht in der Regelklasse
Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeit	II → III	<p>Bünyamin kann Begründungen, Erläuterungen und nähere Beschreibungen formulieren.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Üben von Beispielsätzen zu verschiedene Redeanlässen</li> <li>- Einüben von sprachlich komplexeren Satzstrukturen anhand regelmäßiger Sprechroutinen</li> <li>- Redemittel zu verschiedenen Situationen und Registern anbieten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- im Unterricht Operatoren, die Begründungen, Erläuterungen und Beschreibungen verlangen, verwenden</li> <li>- Operatoren hinsichtlich des Erwartungshorizonts im Unterricht besprechen (ggf. passende Musterlösungen anbieten)</li> <li>- Satzanfänge vorgeben und Sätze vervollständigen lassen</li> </ul>
Verbstellung	III → IV	<p>Bünyamin produziert Nebensätze, in denen das Verb am Ende steht.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Umformen von Sätzen</li> <li>- Einüben von Verbstellung bei Satzverbindungen mit der TE-KA-MO-LO-Regel, damit auch die Verbstellung bei längeren und sprachlich komplexeren Sätzen verdeutlicht wird</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- im Unterrichtsgespräch vermehrt auf Verbstellung achten und ggf. in nächster Äußerung der Lehrkraft die „fehlerhafte“ Verbstellung korrekt verwenden</li> <li>- Lückentexte anbieten, in denen vermehrt Nebensätze vorkommen</li> <li>- bei Lernmaterialerstellung auf die Verwendung von Verben im Nebensatz achten</li> </ul>
Satzverbindungen	II	<p>Bünyamin verwendet seltener vorkommende Konjunktionen.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Einüben schwieriger Konjunktionen, z. B. durch bewegliche Sätze, Satzpuzzle, Sätze beenden lassen</li> <li>- Einüben verschiedener Subjunktionen und Konjunktionen, die ähnliche Bedeutungen haben, aber für verschiedene sprachliche Register typisch sind (z. B. „wenn“ und „während“)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Satzanfänge zur Verfügung stellen und von Bünyamin beenden lassen</li> </ul>
Präpositionen	II	<p>Bünyamin verwendet mehrere Präpositionen, wobei auch zunehmend Präpositionalgruppen mit korrektem Artikel gebildet werden.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- bei Lokal-/Wechselpräpositionen: Maldiktate</li> <li>- Einüben häufiger Präpositionalgruppen</li> <li>- Positionsspiele</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- häufige Präpositionalgruppen immer mit nachfolgendem Kasus anschreiben</li> <li>- Redemittel anbieten</li> </ul>

	Ist-Stand (Stufe)	Ziele und mögliche Aktivitäten und Angebote für den DaZ-Unterricht	Ziele sowie mögliche Aktivitäten und Angebote für den Unterricht in der Regelklasse
Formen des Verbs	III → IV	Bünyamin produziert korrekte Äußerungen im Perfekt, Präteritum, Plusquamperfekt, Futur I, Konjunktiv und Passiv.	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Einüben von Textsorten, die bestimmte Tempusformen benötigen (z. B. Präteritum in Märchen, Präteritum, Plusquamperfekt in Berichten)</li> <li>- Lernplakat (zu den verschiedenen Formen/Mustern) erstellen</li> <li>- Gesprächssituationen zu bestimmten Formen des Verbs schaffen (Prozess beschreiben lassen, von Ferien erzählen, über Zukunftspläne sprechen)</li> <li>- Prozessabläufe verschriftlichen lassen (Passiv)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Redemittel für verschiedene unterrichtsrelevante Gesprächsanlässe anbieten</li> <li>- Lernplakat zu den verschiedenen Formen von unterrichtsrelevanten Verben verwenden</li> <li>- beim Lesen von Texten Verbformen markieren (lassen)</li> </ul>
Formen des Nomens	II	Bünyamin verwendet Formen des Nominativs, Dativs und Akkusativs differenziert und weitestgehend korrekt.	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wechselprepositionen und Positionsverben üben</li> <li>- Akkusativ- und Dativformen üben</li> <li>- Einüben von Verben, die den Dativ verlangen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fachwörter und neue Substantive immer mit Artikel und Plural anschreiben (oder z. B. im Wörterbuch heraussuchen lassen)</li> <li>- feste Nomen-Verb-Verbindungen, die für den Unterricht relevant sind, immer an der Tafel festhalten</li> </ul>
Techniken und Strategien der Texterschließung	IV	Bünyamin wendet verschiedene Lesestrategien zu Texterschließung an.	
		- kein Handlungsbedarf	
Wortschatz und Fachwortschatz	III  II → III	Bünyamin verwendet Begriffe des altersgemäßen Grundwortschatzes und teilweise des Aufbauwortschatzes/Fachwortschatzes.	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wortschatzheft/-Hefter führen</li> <li>- Wort-Bild-Zuordnung</li> <li>- Arbeit mit Ober- und Unterbegriffen</li> <li>- Lernplakate zum Wortschatz</li> <li>- Verwendung von neuem Wortschatz in Sätzen üben</li> <li>- Concept-Maps</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fachwortschatz (weiter-)aufbauen Bedeutung anhand von Beispielen klären</li> <li>- in den Fächern Glossare zum Fachwortschatz führen</li> <li>- thematische Mindmaps regelmäßig verwenden und aktualisieren lassen</li> <li>- Concept-Maps</li> <li>- neue Begriffe immer auch mit Beispielsatz verwenden</li> </ul>

	Ist-Stand (Stufe)	Ziele und mögliche Aktivitäten und Angebote für den DaZ-Unterricht	Ziele sowie mögliche Aktivitäten und Angebote für den Unterricht in der Regelklasse
Leseverstehen	II	Bünyamin kann einen altersgemäßen Text weitestgehend erfassen und die wichtigsten Informationen entnehmen und kombinieren.	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- weitere Strategien zur Texterschließung einüben (Bilder, (Zwischen-)Überschriften einbeziehen, Schlüsselwörter finden und markieren)</li> <li>- gemeinsames Besprechen von nächsten Schritten zur Erschließung des Textinhalts</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nutzung von Strategien zur Texterschließung anregen</li> <li>- Strategien zur Texterschließung sichtbar machen (z. B. Plakate oder Lesezeichen)</li> <li>- einfache Fragen (richtig/falsch oder W-Fragen) zum Text beantworten lassen</li> </ul>
Textproduktion	II	Bünyamin kann einfache verständliche und teilweise strukturierte Texte zu einem Thema verfassen.	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mustertexte anbieten</li> <li>- Textaufbau für unterrichtsrelevante Textsorten durch Satzanfänge sammeln und vervollständigen lassen</li> <li>- Schreibplanarbeit, z. B. Schreibgerüst</li> <li>- Bildergeschichten in einem Text schriftlich erzählen lassen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mustertexte anbieten</li> <li>- Lückentexte anbieten</li> <li>- Textgerüst anbieten</li> <li>- Schreibplanarbeit, z. B. Schreibgerüst</li> </ul>
Orthografie und Interpunktion	II → III	Bünyamin schreibt verständliche Texte und festigt seine Orthografiekenntnisse.	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Schreibweise von Fremdwörtern üben</li> <li>- auf Groß- und Kleinschreibung achten</li> <li>- Satzzeichen am Satzende einüben</li> <li>- Satzzeichen am Satzende und Komma ggf. farblich hervorheben</li> <li>- Kommasetzung einüben (z. B. „Verben zählen“, Fokus auf Konjunktionen)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- unbekannte bzw. neue Wörter immer anschreiben</li> <li>- bei komplexen Textsorten bei Bewertung Toleranz zeigen</li> </ul>

Abbildung 17: Bünyamins Sprachbildungsplan

#### 5.4.4 Anregungen zur diagnosegestützten sprachlichen Bildung

Dieses Beispiel umfasst folgende Inhalte:

im Unterricht der Regelklasse

- Bereich der Erwerbsprogression
- Bereich wiederkehrender Inhalte
- Bezug zum Lehrplan Biologie, Klasse 6, Oberschule
- Vorbereitender Wortschatzaufbau für das Lesen des Schulbuchtextes
  - Analyse des Lehrbuchauszugs im Hinblick auf Merkmale von Bildungssprache
  - Anregung 1: Fachwortschatzerschließung
  - Anregung 2: Translanguaging – Konzept unter Nutzung digitaler Medien
- Erschließen des Schulbuchtextes
- Verständnissicherung
  - Anregung 1: „Autogrammjäger“
  - Anregung 2: Quiz
- Formulieren eines WIKI-Eintrags
  - Instrument „Konkretisierungsraster“, um sprachliche Anforderungen beim Verfassen eines WIKI-Eintrags sichtbar zu machen
  - Anregung 1: Textfragmente puzzeln
  - Anregung 2: Unterstütztes Schreiben

im Fach Deutsch als Zweitsprache

- grammatische Erscheinung Passiv bewusst machen
- Übungen zur Umwandlung von aktiven Formen in passive Formen und umgekehrt

## Diagnosegestützte sprachliche Bildung im Unterricht der Regelklasse

Die sprachliche Bildung findet für Bünyamin in Form von sprachbewusstem Fachunterricht in der Regelklasse sowie im Fach Deutsch als Zweitsprache statt. Aus dem Sprachbildungsplan geht hervor, was im sprachbewussten Regelunterricht zu beachten und zu üben ist.

Im Bereich Erwerbsprogression ist zu beachten:

- Präpositionen in Wortgruppen vorgeben und üben
- Präpositionen mit Verben in verschiedenen Zeitformen (z. B. mittels fach- oder bildungssprachlich relevanter Verben aus dem Unterrichtskontext, immer in Kombination mit der entsprechenden Präposition und dem Verb im Infinitiv und der Partizip II-Form an der Tafel oder auf Lernplakaten visualisieren)
- Förderung der Verwendung von Nebensätzen mithilfe von Lückentexten
- Verbstellungen in längeren Nebensatzkonstruktionen (z. B. Lückentexte zu fachlichen Inhalten anbieten, in denen Verben ergänzt werden sollen)
- die korrekte Verwendung von bildungssprachlichen Konjunktionen anregen (z. B. obwohl)
- Förderung der Verwendung von fachsprachenspezifischen Kollokationen und Fachwörtern, indem sie immer an der Tafel mit Artikel, Plural- und Genitivform visualisiert werden
- Hilfsmittel zur Texterschließung und -produktion gemeinsam erarbeiten und zur Verfügung stellen

Bei den wiederkehrenden Inhalten sind folgende Schwerpunkte zu setzen:

- komplexere schriftsprachliche Äußerungen formulieren (z. B. durch Vervollständigungen von fachsprachlichen komplexeren Sätzen mittels vorgegebener Satzanfänge)
- (Fach-)Wortschatz explizit im Unterricht erarbeiten lassen (z. B. den für den Unterrichtsverlauf relevanten Wortschatz in Wortschatzhefte oder -hefter mit Beispielsätzen eintragen lassen und diesen neu erworbenen Wortschatz in thematischen Mind- oder Concept-Maps regelmäßig verwenden und aktualisieren lassen)

Am Beispiel des Unterrichtsthemas „Kennen des Regenwurms als Vertreter der Ringelwürmer“ aus dem Biologieunterricht wird im Folgenden gezeigt, wie vorgegangen werden kann, um bei der Gestaltung des Unterrichts Bünyamins sprachliche Voraussetzungen zu berücksichtigen und seine Sprachkompetenzen zu erweitern. Die Fachlehrerin bzw. der Fachlehrer verschafft sich einen Überblick zu den Lehrplananforderungen zum Thema (s. Abbildung 18).

Lernbereich 5: Wirbellose Tiere in ihren Lebensräumen		12 Ustd.
Einblick in den Artenreichtum wirbelloser Tiere gewinnen	Naturobjekte, Präparate, Bilder, Filme	
<b>Kennen des Regenwurms</b> als Vertreter der Ringelwürmer	<b>Nutzung digitaler Medien</b>	
- Körperbau – Fortbewegung – Lebensraum	Feuchtlufttier	
- Ernährung – ökologische Bedeutung	Beobachten und zeichnerisches Darstellen	
- <b>Fortpflanzung</b>	Bodenverbesserer	
	<b>Zwitter</b>	
14	2019	OS – BIO

Abbildung 18: markierter Auszug aus dem sächsischen Lehrplan Oberschule Biologie, Klassenstufe 6. Lernbereich 5, 2004/2009/2019

Aus dem Lehrplan lassen sich sowohl fachliche als auch sprachliche Herausforderungen für Bünyamin ableiten, die für die Vermittlung des Unterrichtsgegenstandes eine zentrale Rolle spielen. Für die Bearbeitung des Themas empfiehlt der Lehrplan, digitale Medien zu nutzen. Vorstellbar sind beispielsweise Erklärvideos, Online-Nachschlagewerke für Fachbegriffe oder herkunftssprachliche Quellen.

### Rahmen der Umsetzung

Die Nutzung von digitalen Medien oder von Lernplattformen im Unterrichtsalltag nimmt eine immer große Rolle ein. In Bünyamins Regelklasse wurden u. a. im Rahmen von fächerverbindenden Projekttagen Leitlinien und Hilfestellungen zur Erstellung eines WIKI-Eintrags erarbeitet (s. Abbildung 19).

**Wie schreibe ich einen WIKI-Eintrag?**

1. Ich habe meine Aufgabe verstanden und plane Schritt für Schritt mein WIKI.

a. Welche Textsorte ist das?

b. Was gehört zu der Textsorte?

c. Was muss ich in den Text schreiben?

2. Ich habe die Zeit im Blick. Wenn ich in der Gruppe arbeite, gibt es einen Zeitwächter/ eine Zeitwächterin.

**WIKI-Check-Liste**

Das habe ich alles überprüft und erledigt:

<input type="checkbox"/> Die Überschrift passt zum Textinhalt.	<input type="checkbox"/> Es gibt ein Ende, ein Fazit, eine Schlussfolgerung oder einen Ausblick im Text.
<input type="checkbox"/> Die Überschrift regt zum Lesen des Texts an, verrät aber nicht alle Details aus dem Text.	<input type="checkbox"/> Es kommen alle wichtigen Fachwörter/ Schlüsselwörter im Text vor.
<input type="checkbox"/> Der Text ist logisch aufgebaut und die Inhalte sind verständlich geschrieben.	<input type="checkbox"/> Die Satzanfänge sind abwechslungsreich.
<input type="checkbox"/> Es gibt einen Anfang oder eine Einleitung zum Text.	<input type="checkbox"/> Es gibt kaum Wortwiederholungen im Text.
	<input type="checkbox"/> Im Text gibt es Haupt- und Nebensätze, die mit abwechslungsreichen Konnektoren (denn, da, weil, nichtsdestotrotz, je ... desto... usw.) verbunden sind.
	<input type="checkbox"/> Die Sätze sind vollständig und alle Satzzeichen sind richtig gesetzt.
	<input type="checkbox"/> Der Text ist in der richtigen Zeitform/ in den richtigen Zeitformen geschrieben.
	<input type="checkbox"/> Alle Wörter sind richtig (Lehrbuch, Lernglossar, Wörterbuch, DUDEN usw.) geschrieben.

Abbildung 19: Erstellung eines WIKI-Eintrags

Ausgehend davon sollen die Schülerinnen und Schüler die Fortpflanzung wirbelloser Zwittertiere am Beispiel des Regenwurms in Form eines Klassen-WIKI-Eintrags beschreiben. Körperbau, Fortbewegung, Lebensraum und Ernährung des Regenwurms wurden mit einem entsprechend umfangreichen Aufbau an Lern- und Verstehenswortschatz vorab vermittelt. Grundlage für den zu erstellenden Eintrag ist der Schulbuchtext aus Abbildung 20.



Abbildung 20: Lehrbuchauszug aus: Starke, Antje (2009): „Erlebnis Biologie 6. Ein Lehr- und Arbeitsbuch“ Sachsen. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH, Seite 101

Im Folgenden wird gezeigt, wie Bünyamin und seine Mitschülerinnen und Mitschüler zum Ziel, die Fortpflanzung des Regenwurms in Form eines Klassen-WIKI-Eintrags zu beschreiben, hingeführt werden. Das Lernarrangement umfasst vier Schritte:

- 1) Vor dem Lesen: Vorbereitender Wortschatzaufbau für das Lesen des Schulbuchttextes
- 2) Während des Lesens: Erschließen des Schulbuchttextes
- 3) Nach dem Lesen: Verständnissicherung
- 4) Formulieren des WIKI-Eintrags

### 1. Vor dem Lesen: Vorbereitender Wortschatzaufbau für das Lesen des Schulbuchttextes

Um das Verstehen des Schulbuchttextes vorzubereiten, ist der Text zunächst mit Bünyamins Sprachkompetenzprofil abzugleichen. Dabei wird deutlich, was Bünyamin ohne Unterstützung leisten kann und was bei der Bewältigung des Themas sprachlich herausfordernd sein wird.

#### a) Was kann Bünyamin ohne Unterstützung leisten?

gezielt Wörter (z. B. Fortpflanzung, Erzeugung) mit Hilfsmitteln übersetzen (z. B. Wörterbuch, aber auch mit Unterstützung von Mitschülern und der Lehrkraft)		Das Verstehen des Textes wird ihm inhaltlich mit Hilfsmitteln möglich sein.
Wörter des altersgemäßen Aufbauwortschatzes verstehen		Eine alltagssprachliche Inhaltszusammenfassung des Textes ist sowohl mündlich als auch schriftlich möglich.
Strategien zur Texterschließung anwenden		Die Anwendung der Texterschließungsstrategien wird gelingen.

#### b) Was kann bei der Bewältigung des Themas sprachlich herausfordernd sein?

Die Analyse des sprachlichen Anspruchs und der sprachlichen Herausforderungen eines Unterrichtsmaterials oder -gegenstands ist fester Bestandteil einer sprachbewussten Unterrichtsplanung und -gestaltung. In den letzten Jahren sind hierfür einige unterstützende Materialien veröffentlicht worden (s. Anlage 8.4). Für die Analyse von Schulbuchttexten bietet sich die Orientierung an den Merkmalen von Bildungssprache (Tajmel/Hägi-Mead 2017, S. 52) an. Das Ergebnis der daran orientierten Analyse des Schulbuchttextes ist in Tabelle 2 dargestellt.

Wortebene	Beispiele aus dem Text
Komposita (zusammengesetzte Wörter)	<i>-e Geschlechtszelle, =r Regenwurm, -e Eizelle, -e Samentasche, -s Körperdrittel, -e Schleimhülle, -r Ringelwurm, -s Feuchtlufttier, -s Tageslicht, -r Hautmuskelschlauch, -s Strickleiternnervensystem hellgelb, zitronenähnlich</i>
Nominalisierungen (Substantivierungen)	<i>-e Fortpflanzung, -e Erzeugung, -r Nachkomme</i>
Adjektivierungen (von Substantiven oder Verben abgeleitete Adjektive)	<i>geschlechtlich, sexuell</i>
reflexive Verben (Verben mit einem Reflexivpronomen)	<i>sich fortpflanzen, sich (selbst) befruchten, sich paaren, sich herauswinden</i>
Partizipien I	<i>erhärtende</i>
Partizipien II	<i>gespeichert, produziert, abgelegt, genannt</i>
Fachwörter	<i>-r Zwitter, -r Regenwurm, Spermien, -e Schleimhülle, -e Eizelle, -s Segment, -s Körperdrittel, -r Kokon, -r Gürtel, -e Fortpflanzung, -r Nachkomme, -e Geschlechtszelle, -e Samentasche, -r Ringelwurm, -s Feuchtlufttier, -r Hautmuskelschlauch, -s Strickleiternnervensystem</i>

Satz/Textebene	Beispiele
Kollokationen (fachliche Redewendungen)	<i>Eier ablegen, nimmt zitronenähnliche Form an</i>
Genitivattribute (Attribute im 2. Fall)	--keine--
Partizipialkonstruktionen (Konstruktionen mit Partizip I oder II)	<i>die gespeicherten Spermien, erhärtende Schleimhülle</i>
Pro-Formen (Verweisformen)	<i>Hierbei tauschen sie <b>Spermien</b> aus, <b>die</b> in Samentaschen gespeichert werden. // ... wird ... <b>eine Schleimhülle</b> produziert. In <b>diesen Gürtel</b> werden die Eier abgelegt. // Die an der ... nimmt <b>eine zitronenähnliche Form</b> an, <b>sie</b> wird ... // <b>Sie</b> sind <b>Feuchtlufttiere, die</b> ...</i>
unpersönliche Formen	<i>... versteht <b>man</b>, ... spricht <b>man</b>, ... in Samentaschen <b>gespeichert werden</b>, ... <b>wird</b> von hellgelben, verdickten Segmenten im vorderen Körperdrittel eine Schleimhülle <b>produziert</b>, ... <b>werden</b> die Eier <b>abgelegt</b>, ... <b>wird</b> Kokon <b>genannt</b></i>
Präpositionalphrasen (Phrasen eingeleitet von einer Präposition)	<i>in jedem Tier; aus der Schleimhülle; in diesen Gürtel</i>
Satzklammern	<i>... <b>bildet</b> sowohl Spermien als auch Eizellen <b>aus</b> // <b>tauschen</b> sie Spermien <b>aus</b> //... <b>wird</b> von hellgelben, verdickten Segmenten <b>produziert</b>.</i>
Aussageverbindungen <sup>13</sup>	<i>sowohl ... als auch, wenn, allerdings, da (kausal), hierbei, sobald, während, Relativpronomen</i>

Tabelle 2: Analyse des Lehrbuchauszugs im Hinblick auf Merkmale von Bildungssprache (n. Tajmel/Hägi-Mead 2017)

Aus der Analyse ergeben sich für Bünyamin beim Lesen folgende Herausforderungen, die im Hinblick auf die erste Zielstellung, den Inhalt des Lehrbuchtextes zu verstehen, zu berücksichtigen sind:

- Bedeutungserschließung von Fachwörtern, Komposita, Nominalisierungen
- bildungssprachliche Verbformen (z. B. reflexive Verben, Passiv- und Partizipialkonstruktionen)
- Präpositionalgruppen und komplexe Satzklammern
- Begründungen, Erläuterungen, nähere Beschreibungen aufgrund noch nicht erworbener komplexerer Nebensatzstrukturen und bildungssprachlicher Konjunktionen (z. B. um zu, ohne zu, (an)statt zu, als ob, indem usw.)

### c) Wie kann der Fachunterricht gestaltet werden, um Bünyamin zu unterstützen?

Für die Beschreibung der Fortpflanzung des Regenwurms in Form eines WIKI-Eintrags ist die möglichst genaue Informationsentnahme aus dem Lehrbuchtext entscheidend. Die Gegenüberstellung von Bünyamins Sprachkompetenzprofil und der Textanalyse verdeutlicht, dass für Bünyamin die Textrezeption nicht so einfach sein wird. Deshalb ist die **sprachliche Erarbeitung des Textes sehr breit** anzulegen. Es empfiehlt sich, hier nach dem Scaffolding-Prinzip vorzugehen. In der Auseinandersetzung mit den sprachlichen Anforderungen des Textes und der darauffolgenden Beschreibung der Fortpflanzung des Regenwurms baut Bünyamin seine Sprachhandlungsfähigkeit weiter aus. Dies entspricht der „Zone seiner nächsten Entwicklung“.

<sup>13</sup> Aussageverbindungen sind nicht Teil des Analyserasters von Tajmel/Hägi-Mead 2017, jedoch wichtige Voraussetzung für die Realisierung von komplexen Satz- und Textstrukturen. Da die Produktion dieser Strukturen für Bünyamin ein Sprachbildungsziel darstellt, wurde das Analyseraster um Aussageverbindungen erweitert.

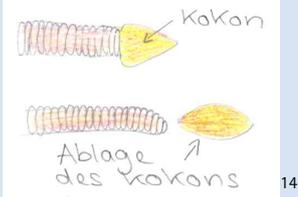
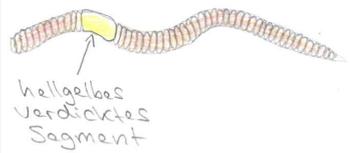
Dazu zählen:

- der Ausbau des Aufbauwortschatzes
- das Verstehen von Passivkonstruktionen und perspektivisch das Verwenden solcher in Prozessbeschreibungen

Im Folgenden werden Anregungen gegeben, wie die Lehrkraft im Biologieunterricht der Regelklasse rund um das Lesen des Textes am Ausbau der Deutschkompetenzen Bünyamins mitwirken kann.

### Anregung 1

Vor dem Lesen des Lehrbuchtextes wird der Lern- und Verstehenswortschatz in Form von farbigen Kärtchen (in Tabelle 3 blau) zur Verfügung gestellt. Diesem Wortschatz können Alltagssprachliche Umschreibungen (in Tabelle 3 hellblau) zugeordnet werden. Um Verständnisschwierigkeiten zu minimieren, sind diese Umschreibungen bewusst möglichst leicht verständlich in Alltagssprache verfasst. Das bedeutet, dass auf konzeptionell schriftliche wie z. B. unpersönliche Formulierungen (man, Passiv) verzichtet wird. Dieser Umgang mit unbekanntem Fachwortschatz ist aus dem DaZ-Unterricht in der Vorbereitungsklasse bekannt und kommt im kollegialen Austausch im Biologieunterricht zur Anwendung.

Lern-/Verstehenswortschatz (Nomen bzw. Substantive sind mit Artikel und Pluralendungen angegeben)	Erläuterungen zum besseren Verständnis	
	Erklärung	Beispiele für Skizze oder Bild
sich befruchten	Zwei Regenwürmer machen neue Regenwürmer.	
die Geschlechtszelle/-n	Das sind Samenzellen (männlich) oder Eizellen (weiblich).	
die Samentasche/-n	Das ist eine dicke Stelle am Körper mit Samen.	 14
(Spermien) austauschen	sich gegenseitig etwas (Spermien) geben	
der Zwitter/-	Das ist ein Tier, das gleichzeitig männlich und weiblich ist.	
der Kokon/-s		 14
hellgelbes verdicktes Segment	Das ist ein gelber dicker Teil vom Regenwurm.	 15

<sup>14</sup> Granzow, Mandy

<sup>15</sup> Granzow, Mandy

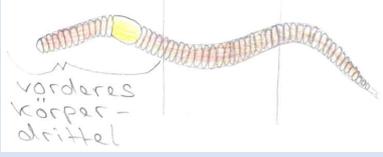
Lern-/Verstehenswortschatz (Nomen bzw. Substantive sind mit Artikel und Pluralendungen angegeben)	Erläuterungen zum besseren Verständnis	
	Erklärung	Beispiele für Skizze oder Bild
vorderes Körperdrittel	Das ist der erste Teil vorne am Regenwurm.	
die Schleimhülle/-n	Das ist ein Mantel aus Schleim.	

Table 3: Material zur Fachwortschatzerschließung

Die ebenfalls mögliche Arbeit mit einem zweisprachigen Wörterbuch kann ggf. an ihre Grenzen stoßen. Bei mehrdeutigen Begriffen ist nicht immer garantiert, dass die im Wörterbuch angegebenen Übersetzungen der im Lernkontext benötigten Wortbedeutung entspricht bzw. kann die jeweilige Auswahl der Bedeutung fehlerhaft sein.

### Anregung 2

Des Weiteren ist es auch möglich, in mehrsprachigen Gruppen den Lern- und Verstehenswortschatz nach dem Translanguaging – Konzept unter Nutzung digitaler Medien erarbeiten zu lassen. Dadurch werden weitere Lehrplananforderungen (s. Abbildung 21), konkret der Ausbau der Kommunikationsfähigkeit, der Methoden- und Lernkompetenz, erfüllt: Innerhalb der Gruppenarbeit soll selbstständig recherchiert werden. So erschließen sich die Schülerinnen und Schüler gemeinsam den unbekanntenen Lern- und Verstehenswortschatz.

Die Schüler beherrschen zunehmend die Kulturtechniken. In allen Fächern entwickeln sie ihre Sprachfähigkeit und ihre Fähigkeit zur situationsangemessenen, partnerbezogenen Kommunikation. Sie eignen sich grundlegende Ausdrucks- und Argumentationsweisen der jeweiligen Fachsprache an und verwenden sachgerecht grundlegende Begriffe. *[Kommunikationsfähigkeit]*

Die Schüler der Oberschule nutzen zunehmend selbstständig Methoden des Wissenserwerbs und des Umgangs mit Wissen. Sie wenden zielorientiert Lern- und Arbeitstechniken an und lernen, planvoll mit Zeit, Material und Arbeitskraft umzugehen und Arbeitsabläufe effektiv zu gestalten. *[Methodenkompetenz]*

Die Schüler sind zunehmend in der Lage, sich individuelle Ziele zu setzen, das eigene Lernen selbstständig und in Zusammenarbeit mit anderen zu organisieren und zu kontrollieren. *[Lernkompetenz]*

Abbildung 21: markierter Auszug aus dem sächsischen Lehrplan. Oberschule Biologie, Klassenstufe 6, Ziele und Aufgaben der Oberschule, 2004/2009/2019

Dazu werden Arbeitsgruppen von vier bis fünf Schülerinnen und Schülern gebildet, von denen mindestens eine bzw. einer mehrsprachig ist und in der Herkunftssprache lesen kann. Nach der Gruppenbildung erhalten die Schülerinnen und Schüler Lern- und Verstehenswortschatzlisten und sie recherchieren im Internet, auch in der jeweiligen Herkunftssprache ihrer Gruppe.

Für die Begriffsrecherche zur Erklärung des Lern- und Verstehenswortschatzes können die Gruppen Informationen aus den recherchierten herkunftssprachlichen Texten, Videos oder Podcasts entnehmen und so zur Klärung des Lern- und Verstehenswortschatzes beitragen. Aufgrund ihrer Sprachkompetenzen agieren mehrsprachige Schülerinnen und Schüler in ihren Gruppen als „fachliche Joker“ und profitieren im Hinblick auf ihren Deutsch-erwerb durch den Gesprächsanlass, ihren Mitschülerinnen und Mitschülern relevante Informationen aus der

Internetrecherche mündlich und alltagssprachlich weiterzugeben. Die Schülerinnen und Schüler tauschen sich zu den relevanten Begriffen aus und erlangen dadurch ein tieferes Verständnis. Die Ergebnisse der Recherche und Diskussionen zu den Begriffen können wie in Tabelle 4 dargestellt in deutscher Sprache festgehalten werden. Die in den Arbeitsgruppen gefundenen Erklärungen werden abschließend in der Klasse geprüft und gesichert.

Lern-/Verstehenswortschatz (Nomen bzw. Substantive sind mit Artikel und Pluralen- dungen angegeben)	Erklärung
sich befruchten	
die Geschlechtszelle/-n	
die Samentasche/-n	
(Spermien) austauschen	
der Zwitter/-	
der Kokon/-s	
hellgelbes verdicktes Segment	
vorderes Körperdrittel	
die Schleimhülle/-n	

Tabelle 4: Material zur Internetrecherche

Sofern eine Internetrecherche nicht möglich ist, kann dieser Schritt abgewandelt werden. So könnten auch herkunftssprachliche (Lehrbuch-)Texte zur Verfügung gestellt werden, die es den Gruppen ermöglichen, auf diese Art den Lern- und Verstehenswortschatz zu erschließen. Um als Lehrkraft entsprechende Texte zur Verfügung stellen zu können, kann der relevante Fachwortschatz (einzelne Begriffe, Phrasen, Sätze) mit Unterstützung eines Online-Übersetzungstools in die gewünschte Sprache übersetzt (s. Abbildung 22) und die gefundenen herkunftssprachlichen Begriffe in eine Suchmaschine eingegeben werden. Einige Länder bieten ihre Schulbücher auch über die Webseiten des Bildungsministeriums zum Download an, z. B. Afghanistan.<sup>16</sup>

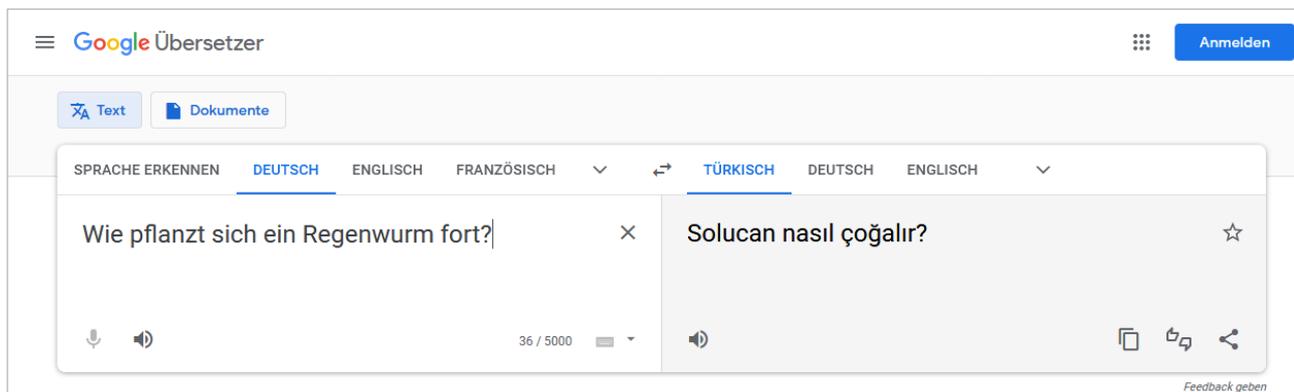


Abbildung 22: Beispiel zur Recherche herkunftssprachlicher Texte: Fortpflanzung des Regenwurms, Türkisch

## 2. Während des Lesens: Erschließen des Schulbuchtexes

An die Erschließung des Lern- und Verstehenswortschatzes anknüpfend, lesen die Schülerinnen und Schüler den Lehrbuchtext (s. Abbildung 20). Als routinierte Texterschließungsstrategie werden dabei mögliche Schlüsselwörter markiert. Das Markieren von Schlüsselwörtern kann die Erschließung des Textinhalts unterstützen. Darüber hinaus stellen die gefundenen Schlüsselwörter auch eine inhaltliche Strukturierung des Fortpflanzungsprozesses von Regenwürmern dar, worauf in dem zu erstellenden WIKI-Eintrag zurückgegriffen werden kann.

## 3. Nach dem Lesen: Verständnissicherung

Für die Verständnissicherung ist vorstellbar, Richtig-falsch-Übungen zu nutzen.

### Anregung 1 – „Autogrammjäger“

Die Schülerinnen und Schüler erhalten ein Arbeitsblatt mit Aussagen zum Inhalt des Lehrbuchtextes. Einige der Aussagen sind richtig, andere sind falsch. Die Aufgabe der Schülerinnen und Schüler besteht darin, im „Klassen-spaziergang“ mit anderen Schülerinnen und Schülern über die Aussagen ins Gespräch zu kommen. Zu Aussagen, die von einem Mitschüler bzw. einer Mitschülerin als korrekt erachtet werden, hinterlassen diese auf dem Arbeitsblatt ihr „Autogramm“. Im Anschluss an die Autogramm jagd können zu zweit oder zu dritt die falschen Aussagen zum Text berichtigt werden. Eine gemeinsame Auswertung der berichtigten Aussagen erfolgt im Plenum.

### Anregung 2 – Quiz

Nachdem der Lehrbuchtext gelesen wurde, können Schülerinnen und Schüler selbstständig ein Quiz zum Textinhalt erstellen, d. h. dass sie sich im Internet (mit ihren Smartphones) auf einer spielebasierten Lernplattform (wie z. B. [www.kahoot.com](http://www.kahoot.com)) einloggen und ihre Kenntnisse zum Fortpflanzungsprozess des Regenwurms nutzen, um für ihre Mitschülerinnen und Mitschüler Quizfragen zu erstellen. Bei dieser Art der Textverständnissicherung ist es erforderlich, dass mindestens eine Frage zum Textinhalt gestellt und mehrere Antwortmöglich-

<sup>16</sup> Direktlink: <https://moe.gov.af/en/node/450> [02.03.2021]

keiten, wovon eine oder mehrere richtig sein können, genannt werden. Auf der Plattform Kahoot können später alle Schülerinnen und Schüler gegeneinander, in kleineren Gruppen, Teams oder Klasse gegen Klasse spielen.

#### 4. Formulieren des WIKI-Eintrags

Ein WIKI ist ein ideales Portfolio, das fachübergreifend z. B. in den Unterrichtsfächern Informatik, Deutsch und Deutsch als Zweitsprache genutzt werden kann. Der WIKI-Eintrag, den Bünyamins Klasse erstellen soll, dient der Realisierung des Lehrplanziels „Kennen des Fortpflanzungsprozesses des Regenwurms“. Dies gelingt u. a. dadurch, dass der Eintrag immer wieder bearbeitet und korrigiert werden kann. Dabei bleibt jede Überarbeitung nachvollziehbar.

**Was kann Bünyamin ohne Unterstützung leisten und was kann bei der Bewältigung des Themas sprachlich herausfordernd sein?**

Um festzustellen, inwieweit Bünyamin bei der Bewältigung der Aufgabe Unterstützung benötigt, muss zunächst herausgearbeitet werden, welche sprachlichen Anforderungen das Verfassen eines WIKI-Eintrags stellt. Hierfür eignet sich das Konkretisierungsraster von Tajmel & Hägi-Mead 2017 (s. Tabelle 5), das neben der Aufgabenstellung und dem Operator v. a. einen für die gesamte Klasse geltenden ausformulierten Erwartungshorizont umfasst.<sup>17</sup>

Klasse: 6a	Thema:	Datum:
Aufgabenstellung	Beschreibe in einem WIKI-Eintrag die Fortpflanzung von Zwittertieren am Beispiel des Regenwurms.	
Sprachhandlung	Beschreiben	
Ausformulierter Erwartungshorizont	Die Fortpflanzung von Zwittertieren kann sehr unterschiedlich sein. Einige Zwittertiere können sich selbst befruchten. Andere, wie z. B. der Regenwurm, können sich nicht selbst befruchten. Sie sind auf ein zweites Tier angewiesen, um sich fortzupflanzen. Bei dem Regenwurm geht das mit jedem anderen Regenwurm seiner Art, da jeder Regenwurm Spermien und Eizellen produziert. Während der Fortpflanzung von Regenwürmern werden Spermien ausgetauscht, wobei der fremde Samen in der Samentasche aufgenommen wird. So befruchten sich die beiden Regenwürmer gegenseitig. Die Spermien des jeweils anderen Wurms werden in einer Schleimhülle gelagert und treffen dort auf die reifen Eizellen. Danach erhärtet die Schleimhülle und es bleibt ein hellgelber Kokon zurück, in dem die kleinen Regenwürmer reifen und nach einigen Wochen schlüpfen.	

Tabelle 5: Konkretisierungsraster zum WIKI-Eintrag zur Fortpflanzung von Zwittertieren am Beispiel des Regenwurms

Die Analyse mit dem Konkretisierungsraster macht deutlich, dass der für das Formulieren des WIKI-Eintrags benötigte Wortschatz durch den Wortschatzaufbau, der zur Vorbereitung des Lesens stattgefunden hat, bereits zur Verfügung steht. Die Schritte des Fortpflanzungsprozesses können entlang der im Lesetext markierten Schlüsselwörter rekonstruiert werden. Für Bünyamin sprachlich herausfordernd werden die anspruchsvolleren Aussageverbindungen (z. B. während und wobei), die Verwendung des Genitivs und die im Text häufiger vorkommenden Passivkonstruktionen sein.

<sup>17</sup> Das Konkretisierungsraster umfasst üblicherweise auch eine Auflistung der benötigten sprachlichen Mittel auf Wort-, Satz- und Textebene. Da diese bereits im Rahmen der Leseaufgabe herausgearbeitet wurden, wird an dieser Stelle auf eine neuerliche Auflistung verzichtet.

## Anregung 1 – Textfragmente puzzeln

Während im Deutscherwerb fortgeschrittenere Mitschülerinnen und Mitschüler sich im freien Schreiben an der Erstellung des WIKI-Eintrags versuchen, erhält Bünyamin den Text des Erwartungshorizonts in mehrere Fragmente zerschnitten (s. Abbildung 23), um ihn zusammzusetzen und in seinen Biologiehefter einzukleben. Den so fixierten Text nutzt Bünyamin später zur Kontrolle des WIKI-Eintrags, den seine Mitschülerinnen und Mitschüler online erstellt haben.

Die Fortpflanzung von Zwittertieren kann sehr unterschiedlich sein.  
Einige Zwittertiere können sich selbst befruchten.  
Andere, wie z. B. der Regenwurm, können sich nicht selbst befruchten.  
Sie sind auf ein zweites Tier angewiesen, um sich fortzupflanzen.  
Bei dem Regenwurm geht das mit jedem beliebigen Wurm seiner Art,  
da jeder Regenwurm Spermien und Eizellen produziert.  
Während der Fortpflanzung von Regenwürmern werden Spermien ausgetauscht,  
wobei der fremde Samen in der Samentasche aufgenommen wird.  
So befruchten sich die beiden Regenwürmer gegenseitig.  
Die Spermien des jeweils anderen Wurms werden in einer Schleimhülle gelagert  
und treffen dort auf die reifen Eizellen.  
Der Wurm windet sich aus der Schleimhülle heraus,  
in der die Spermien die Eizellen befruchten.  
Danach erhärtet die Schleimhülle und es bleibt ein hellgelber Kokon zurück,  
in dem die kleinen Regenwürmer reifen und nach einigen Wochen schlüpfen.

Abbildung 23: Textfragmente zum WIKI-Eintrag

## Anregung 2 – Unterstütztes Schreiben

Bünyamin erhält zur Unterstützung ein Arbeitsblatt mit Satzanfängen und hilfreichen Wendungen für seinen Schreibprozess. Zu beachten ist, dass aufgrund seines aktuellen Deutschkompetenzniveaus nicht zu erwarten ist, dass Bünyamins Formulierungen sehr nah an den Erwartungshorizont heranreichen. Gerade deshalb ist es wichtig, ihm die komplexeren Strukturen (Passiv, Verbindungen) vorzugeben.

Beschreibe in einem WIKI-Eintrag die Fortpflanzung von Zwittertieren am Beispiel des Regenwurms. Die folgenden Wörter und Wendungen helfen dir dabei.

<ul style="list-style-type: none"> <li>- dabei</li> <li>- danach</li> <li>- nach einigen Wochen</li> <li>- während</li> <li>- wobei</li> <li>- zuerst</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- hellgelb</li> <li>- reif</li> <li>- unterschiedlich</li> <li>- -e Eizelle (-n)</li> <li>- -r Kokon (-s)</li> <li>- -r Regenwurm, die Regenwürmer</li> <li>- -e Schleimhülle (-n)</li> <li>- -s Spermium, die Spermien</li> <li>- -s Zwittertier (-e)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Spermien austauschen (Spermien werden ausgetauscht)</li> <li>- Eizellen befruchten (Eizellen werden befruchtet)</li> <li>- Samen in die Samentasche aufnehmen (Samen werden in die Samentasche aufgenommen)</li> <li>- in einer Schleimhülle lagern (werden in einer Schleimhülle gelagert)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- auf jmd. angewiesen sein</li> <li>- sich (nicht) selbst befruchten</li> <li>- sich gegenseitig befruchten</li> <li>- erhärten</li> <li>- sich fortpflanzen</li> <li>- sich herauswinden</li> <li>- schlüpfen</li> <li>- reifen</li> </ul>

Abbildung 24: Arbeitsblatt mit Satzanfängen und hilfreichen Wendungen

## Diagnosegestützte sprachliche Bildung im Fach Deutsch als Zweitsprache

Für den DaZ-Unterricht in der Vorbereitungsklasse sind Bünyamins Sprachbildungsplan und der Lehrplan Deutsch als Zweitsprache zentral. Aus beiden geht hervor, dass u. a. die rezeptive Beherrschung von Passivkonstruktionen (s. Abbildung 25) anzubahnen ist, die auch für das Verständnis des Lehrbuchtextes zur Fortpflanzung des Regenwurms nötig ist.

Deutsch als Zweitsprache	Zweite Etappe
<p>dener Textsorten und lernen, kontextabhängige und nichtsprachliche Bedeutungen bei der Verwendung von sprachlichen Ausdrücken zu beschreiben. Sie vertiefen ihre Kenntnisse der fach- und bildungssprachlichen Morphosyntax und erhalten einen Einblick in die Verwendung von Passiv- und Passiversatzformen, von Verben mit passivischer Bedeutung, von Funktionsverbgefügen, von Partizipialkonstruktionen, von Nominalisierungen, von Genitivattributen, von Präpositionalattributen, von Bedingungssätzen und von Proformen.</p>	

Abbildung 25: Auszug aus dem sächsischen Lehrplan. Allgemeinbildende Schulen. Lernbereich 4 methodische Erläuterungen, Zweite Etappe (Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2018) Lehrplan Deutsch als Zweitsprache, Lehrplan für Vorbereitungsgruppen/Vorbereitungsklasse

Eine grundlegende Aufgabe des Faches Deutsch als Zweitsprache ist es, fachsprachliche Mittel in Texten, so auch die grammatische Erscheinung *Passiv* bewusst zu machen (herauszuheben und zu erklären) und in verschiedenen Zusammenhängen zu üben.

Das Passiv kommt in der Alltagssprache kaum vor und auch das Futur I wird sehr oft mit dem Präsens und einer Adverbiale der Zeit ausgedrückt. Bünyamin hat vor allem mit dem Passiv wenig Erfahrungen und deutet Passivkonstruktionen oft als Futurkonstruktionen, die ihm aus dem Sprech- und Schreibimpuls „In fünf Jahren werde ich ...“ bekannt sind. Eine weitere Verständnisschwierigkeit besteht darin, dass er das Partizip II mit der Perfektform verbindet und irritiert ist, dass es in den Passivsätzen keine Angabe zu „Wer macht das?“ gibt. In Passivsätzen ist oft nicht klar, wer handelt.

Eine mögliche Übung für Bünyamin besteht darin, aktive Formen in passive Formen umzuwandeln. Dieser Übung sollten die Passivsätze aus dem Biologie-Lehrbuchtext und die Auseinandersetzung mit der Bildung des Passivs vorangestellt werden. Dabei spielt die Unterscheidung von Vorgangs- und Zustandspassiv zu diesem Zeitpunkt weder rezeptiv noch produktiv eine Rolle (siehe auch Lehrplanauszug in der Abbildung 25).

1. Hierbei tauschen sie Spermien aus, die in Samentaschen **gespeichert werden**.
2. Sobald in jedem Tier die Eizellen reif sind, **wird** von hellgelben, verdickten Segmenten im vorderen Körperdrittel eine Schleimhülle **produziert**.
3. In diesem Gürtel **werden** die Eier **abgelegt**.
4. Die an der Luft erhärtende Schleimhülle nimmt eine zitronenähnliche Form an, sie **wird** Kokon **genannt**.

Bünyamin erkennt, dass zur Bildung der Verbformen in den Sätzen eine gebeugte Form von werden (Präsens) und das Partizip II eines weiteren Verbs verwendet wird.

**werden** + Partizip II: (ge) ... t/en

Außerdem erkennt er, dass in den Sätzen 1, 3 und 4 nicht steht, wer handelt.

Dass diese vier Sätze nichts Zukünftiges ausdrücken, erkennt er ggf. etwas später; nachdem er Aussagesätze vom Aktiven ins Passive umgewandelt hat.

Insgesamt ist zu beachten, dass die Betreuungslehrkraft überwiegend Texte aus den verschiedenen Unterrichtsfächern, in denen Bünyamin teilintegriert ist, verwendet.

Mögliche Kopiervorlagen aus Lehrwerken zu Deutsch als Zweitsprache (oft auch Fremdsprache) oder als Ergebnis von Internetrecherchen sind nur bedingt nützlich, da mit hoher Wahrscheinlichkeit der Bezug zur Alltagswelt Bünyamins fehlt und auch so (zu) viel neuer Wortschatz (oft Einzelsätze ohne einen inhaltlichen Bezug) hinzukäme, sodass die Konzentration auf das jeweilige grammatische Phänomen schwer fallen könnte.

### *Übungen zur Umwandlung von aktiven Formen in passive Formen*

Das Übungsmaterial sollte sich auf Dinge aus Bünyamins schulischen und außerschulischen Alltag beziehen. Denkbar sind beispielsweise: Tagesablauf, Freizeit/Hobbys, Freunde, Unterrichtsfächer, Zubereiten eines Getränks/einer Mahlzeit. Wo es sich anbietet, können die Aktiv-Sätze mit Bildmaterial unterstützt werden. Wahlweise kann das Futur I ergänzend aufgenommen werden (s. Abbildung 26).

Aktiv	Passiv	Hinweise zum Passivsatz	Futur I
...	werden + Partizip II: (ge) ... t/en	- Akkusativobjekt → Subjekt - „Wer macht das?“ fehlt	werden + Infinitiv
Mein Freund <u>besucht</u> mich.	Ich <u>werde besucht</u> .	- mich → ich - keine Information zu „Wer?“	Mein Freund <u>wird</u> mich <u>besuchen</u> .
Mein Vater <u>holt</u> mich vom Fußballstadion <u>ab</u> .	Ich <u>werde</u> vom Fußballstadion <u>abgeholt</u> .	- mich → ich - keine Information zu „Wer?“	Mein Vater <u>wird</u> mich vom Fußballstadion <u>abholen</u> .
Ich <u>koche</u> einen Tee.	Der Tee <u>wird gekocht</u> .	- einen Tee → der Tee - keine Information zu „wer“	Ich <u>werde</u> Tee <u>kochen</u> .

Abbildung 26: Ausgewählte Beispielsätze mit jeweilig möglicher Lösung

Nun wandelt Bünyamin die Passivkonstruktionen aus dem Biologie-Lehrbuchtext in Aktivsätze um, ebenfalls mithilfe der Tabelle (s. Abbildung 27).

Passiv	Aktiv	Hinweise zum Aktivsatz
werden + Partizip II: (ge) ... t/en	...	- „Wer macht das?“
Hierbei tauschen sie Spermien aus, die in Samentaschen <u>gespeichert werden</u> .	Hierbei tauschen sie Spermien aus, die sie in Samentaschen <u>speichern</u> .	- „Wer macht das?“ → sie (die Regenwürmer)
...	...	...

Abbildung 27: Passivkonstruktionen aus dem Biologie-Lehrbuchtext mit jeweilig möglicher Lösung

Anhand von Parallelbeispielen ist es Bünyamin zu ermöglichen, gesteuert viele Erfahrungen anhand von richtigen Passivkonstruktionen zu sammeln. Dazu könnten auch Überschriften aus Zeitungen, Zeitschriften oder Internetartikeln herangezogen werden.

In Bezug auf die Bildung von Passivkonstruktionen kann Bünyamin seine Eltern fragen, wie Passivkonstruktionen in seiner Herkunftssprache gebildet werden. Dazu ist es für Bünyamin wichtig, dass er seinen Eltern erklären kann, was unter der sprachlichen Erscheinung „Passiv“ zu verstehen ist. Mithilfe der zahlreichen Beispiele, die er im DaZ-Unterricht bearbeitet hat, leitet er eine Erklärung/Definition für seine Eltern ab. Die Antworten seiner Eltern werden im Fach Deutsch als Zweitsprache reflektiert.

## 5.5 Beispiel Sekundarstufe II: Malik

### 5.5.1 Informationen zur Schülerin bzw. zum Schüler

Der Schüler Malik besucht die 12. Klasse eines Beruflichen Gymnasiums. Er kam vor vier Jahren allein nach Deutschland. Zunächst lernte er in der Vorbereitungsklasse eines Berufsschulzentrums Deutsch. Aufgrund schulorganisatorischer Hürden konnte er nur für einen kurzen Zeitraum teilintegriert werden. Mit Erreichen des 18. Lebensjahres verließ Malik die Schule und absolvierte einen Sprachkurs. Dort legte er erfolgreich eine Prüfung auf dem Niveau B1 (GeR) ab. Nach Anerkennung seines Zeugnisses aus Syrien konnte Malik am Beruflichen Gymnasium aufgenommen werden. Dort erhält er zwei Wochenstunden bildungslaufbahnbegleitenden Unterricht in Deutsch als Zweitsprache.

### 5.5.2 Informationen zum Sprachkompetenzprofil der Schülerin bzw. des Schülers

Gemeinsam mit ausgewählten Fachlehrerinnen und -lehrern hat seine DaZ-Lehrerin ihn mit den Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe II beobachtet und ein Sprachkompetenzprofil erstellt (s. Abbildung 28). Daraus ergeben sich in fast allen Bereichen solide bis hohe Kompetenzen in den Stufen III bis V. Einzig die Lesefreude in der deutschen und der arabischen Sprache sind minimal ausgeprägt.

Sehr gute Fähigkeiten zeigen sich in den Bereichen der privaten und formellen Gespräche, bei der Überwindung von Verständnisschwierigkeiten sowie bei der Aussprache und Sprechflüssigkeit. Im Bereich F, der Grammatik, ist Malik in der Verbstellung und komplexeren Syntax sehr sicher, Satzverbindungen bereiten ihm ebenfalls keine Schwierigkeiten.

Solide Leistungen liegen außerdem bei Unterrichtsgesprächen und Präsentationen, beim Verstehens- und Mitteilungswortschatz und bei den Formen des Verbs vor. Unterstützt werden sollte Malik bezüglich des Fachwortschatzes, des Leseverstehens, der Textproduktion und im Bereich der Grammatik insbesondere bei der Verwendung von Präpositionen und der Formen des Nomens. Bei Letzteren muss vor allem die korrekte Verwendung von Dativ und Akkusativ weiter geübt werden. Gleiches gilt für die Wechselpräpositionen.

		I	I-II	II	II-III	III	III-IV	IV	IV-V	V	
<b>A.</b>	Private Gespräche	█									
	Unterrichtsgespräche und Präsentationen	█									
	Formelle Gespräche	█									
	Strategien zur Überwindung von Verständigungsschwierigkeiten	█									
<b>B.</b>	Verstehenswortschatz	█									
	Mitteilungswortschatz	█									
	Fachwortschatz	█									
<b>C.</b>	Deutlichkeit	█									
	Sprechflüssigkeit	█									
<b>D.</b>	Verstehen	█									
	Techniken und Strategien der Texterschließung	█									
	Vorlesen	█									
	Strategien zur Überwindung von Verstehensproblemen	█									
<b>E.</b>	Textproduktion	█									
	Strategien bei der Suche nach passenden Wörtern	█									
	Orthographie	█									
	Interpunktion	█									
<b>F.</b>	Verbstellung und komplexere Syntax	█									
	Satzverbindungen	█									
	Präpositionen	█									
	Formen des Verbs (Tempus, Konjunktiv, Passiv)	█									
	Formen des Nomens (Genus, Numerus, Kasus)	█									
<b>G.</b>	<b>Freude und Interesse am Lesen</b>										
	a) Texte in deutscher Sprache	█									
	b) Texte in der Herkunftssprache	█									
	<b>Freude und Interesse am Sprechen</b>										
	a) im Unterricht (Deutsch)	█									
	b) in privaten Situationen, wie z. B. Pausen (Deutsch)	█									
c) in privaten Situationen, wie z. B. Pausen (Herkunftssprache)	█										

Abbildung 28: Maliks Sprachkompetenzprofil

### 5.5.3 Abbildung des individuellen Sprachbildungsplans

Aus dem Sprachkompetenzprofil und auf der Grundlage der im Kollegium vereinbarten Zuständigkeiten werden Sprachbildungsziele formuliert und entsprechende Aktivitäten und Maßnahmen in Maliks individuellem Sprachbildungsplan (s. Abbildung 29) festgehalten.

	Ist-Stand (Stufe)	Ziele sowie mögliche Aktivitäten und Angebote für den DaZ-Unterricht	Ziele sowie mögliche Aktivitäten und Angebote für den Unterricht in der Regelklasse
Strategien zur Überwindung von Ausdrucksnot und Verstehensproblemen	IV	Malik umschreibt benötigte Begriffe oder fragt nach. - kein Handlungsbedarf	
Aussprache - Deutlichkeit - Sprechflüssigkeit	IV	Die Aussprache ist deutlich. Malik spricht flüssig. - kein Handlungsbedarf	
Strategien zur Überwindung von Verstehensproblemen beim Lesen	III → IV	Malik verwendet Nachschlagewerke und Medien selbstständig und kompetent. - kein Handlungsbedarf	
Strategien bei der Suche nach passenden Wörtern beim Schreiben	III → IV	Mit Hilfe von Medien und Nachschlagewerken findet Malik zumeist passende Wörter. - kein Handlungsbedarf	
Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeit	IV	Malik kann sich bereits in allen Gesprächsarten (privat, formell, schulisch) problemlos verständigen. - kein Handlungsbedarf	
Verbstellung	V	Malik verwendet bereits Mehrfach-Satz-Gefüge, erweiterte Attribute und indirekte Rede. - kein Handlungsbedarf	- Produktion und Rezeption von indirekter Rede, Mehrfachsatz-Gefügen und erweiterten Attributen im fachlichen Kontext (z. B. indirekte Rede: Sachtextanalyse)
Satzverbindungen	IV	Malik verwendet bereits seltener vorkommende unterordnende Konjunktionen. Außerdem bildet er Relativsätze. - kein Handlungsbedarf	

	Ist-Stand (Stufe)	Ziele sowie mögliche Aktivitäten und Angebote für den DaZ-Unterricht	Ziele sowie mögliche Aktivitäten und Angebote für den Unterricht in der Regelklasse
Präpositionen	III → IV	Malik bildet Präpositionalgruppen häufig mit korrektem Artikel. Gleiches gilt für Wechselpräpositionen. Er erweitert seine Kenntnisse zum sicheren Unterscheiden zwischen Dativ und Akkusativ. Malik festigt die Verwendung von Präpositionen mit Genitiv.	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lückentexte</li> <li>- Markieren von Präpositionen und Kasus des Bezugswortes bestimmen</li> <li>- Einüben häufiger Präpositionalphrasen</li> <li>- Bildbeschreibungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Markieren von Präpositionen und Kasus des Bezugswortes bestimmen</li> <li>- im fachlichen Kontext benötigte Wortgruppen mit Präpositionen vorgeben</li> </ul>
Formen des Verbs	IV	Malik produziert Äußerungen mit Vollverben im Präteritum, verwendet nicht zusammengesetzte Konjunktivformen sowie Passivformen in fachunterrichtlichen Zusammenhängen. Er festigt die Verwendung von Vorgangs- und Zustandspassiv.	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Umformulierungen aktiv/passiv</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- themenabhängiger Einbezug (z. B. Vorgangsbeschreibung)</li> </ul>
Formen des Nomens	III	Malik verwendet Dativ und Akkusativ weitgehend korrekt – auch nach Wechselpräpositionen. Er festigt die korrekte Verwendung.	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deklination üben</li> <li>- Markieren von Präpositionen und Kasus des Bezugswortes bestimmen</li> <li>- Frage-Antwort-Spiele (Wo? Wohin?)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Markieren von Präpositionen und Kasus des Bezugswortes bestimmen</li> <li>- fachsprachliche Kollokationen im Wörterheft sammeln und lernen (v. a. Verben: jemanden (Akkusativ) karikieren)</li> <li>- im fachlichen Kontext benötigte Wortgruppen mit Präpositionen vorgeben</li> </ul>

	Ist-Stand (Stufe)	Ziele sowie mögliche Aktivitäten und Angebote für den DaZ-Unterricht	Ziele sowie mögliche Aktivitäten und Angebote für den Unterricht in der Regelklasse
Techniken und Strategien der Texterschließung	III	Malik benutzt zum Erschließen die Schlüsselwortmethode. Er erarbeitet sich weitere Lesestrategien und wendet diese an.	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fragen an den Text stellen und beantworten</li> <li>- Text in Abschnitte gliedern, Zwischenüberschriften finden</li> <li>- 5-Schritt-Lesemethode</li> <li>- farborientiertes Markieren</li> <li>- Text in eine andere Darstellungsform übertragen (z. B. Mindmap, Flussdiagramm)</li> <li>- didaktisierte Leseaufträge</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- didaktisierte Leseaufträge</li> <li>- Anwendung der erlernten Strategien (siehe Spalte DaZ-Unterricht) → ggf. mehr Arbeitszeit zur Verfügung stellen</li> <li>- Textentlastung durch Worterklärungen, Kürzungen, Vereinfachungen</li> <li>- Zuordnung von Begriffen aus dem Text zu alltagssprachlichen Erklärungen, die zur Verfügung gestellt werden</li> </ul>
Wortschatz, inklusive Fachwortschatz	IV III → IV	Malik verwendet Begriffe des altersgemäßen gehobenen Aufbauwortschatzes und versteht Fachbegriffe und fachliche Wendungen aus dem Unterricht. Bislang unbekannte Fachbegriffe und fachliche Wendungen kann er teilweise mit Unterstützung erschließen. Malik erweitert und festigt seinen Fachwortschatz.	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wortschatzheft/-Hefter für Fachbegriffe führen → ggf. einzelne Begriffe erklären lassen (z. B. als Tabu- oder Zuordnungsspiel)</li> <li>- Arbeit mit Ober- und Unterbegriffen</li> <li>- Lernwortschatzplakate anfertigen</li> <li>- Kreuzworträtsel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wortschatzheft/-Hefter anwenden und weiterführen</li> <li>- Anlässe zur Verwendung der Fachbegriffe schaffen</li> <li>- Fachbegriffe zu ihren alltagssprachlichen Umschreibungen zuordnen</li> <li>- Darstellungsformen wie Mindmaps, Cluster oder Schaubilder zum Erlernen des Fachwortschatzes nutzen</li> <li>- Fachzeichnungen beschriften</li> </ul>

	Ist-Stand (Stufe)	Ziele sowie mögliche Aktivitäten und Angebote für den DaZ-Unterricht	Ziele sowie mögliche Aktivitäten und Angebote für den Unterricht in der Regelklasse
Leseverstehen	III → IV	Malik kann einen altersgemäßen Text erfassen, Informationen kombinieren, die Intention des Autors und Wertungen erkennen. Auch bei anspruchsvolleren Texten kann er zum Teil den Inhalt erfassen, Schlussfolgerungen ziehen und den Text bewerten. Malik erweitert und festigt Techniken und Strategien zum Verstehen anspruchsvoller Texte.	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Erlernen und Anwenden von Lesestrategien (siehe „Techniken und Strategien der Texterschließung“)</li> <li>- vor dem Lesen: Wortigel zur Thematik des Textes anfertigen, Erwartungen an den Text formulieren in Abhängigkeit vom Titel</li> <li>- gemeinsames Besprechen des Textinhalts, z. B. über mündliches Zusammenfassen oder durch gezielte Fragen</li> <li>- Aussagen zum Text auf Richtigkeit prüfen und korrigieren (richtig oder falsch-Aussagen)</li> <li>- Überschriften zuordnen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anwenden von Lesestrategien (siehe „Techniken und Strategien der Texterschließung“)</li> <li>- vor dem Lesen: Fragen an den Text formulieren und beantworten, Erwartungen an den Text formulieren in Abhängigkeit vom Titel</li> <li>- Inhalt einzelner Abschnitte zusammenfassen und/oder Fragen zum Text beantworten und mit think-pair-share Methode vergleichen</li> </ul>
Textproduktion	III → IV	Malik kann verständliche, strukturierte – zum Teil auch schwierige – Texte verfassen. Er kann fachspezifische Texte (z. B. Interpretation einer Karikatur – siehe Praxisbeispiel) verfassen.	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anforderungen verschiedener Textsorten vermitteln</li> <li>- Mustertexte zur Verfügung stellen</li> <li>- Leitfragen und/oder Textgerüste vorgeben</li> <li>- Wortmaterial anbieten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Methodenblätter für Inhalt, Aufbau und sprachliche Besonderheiten anbieten</li> <li>- Anforderungen verschiedener Textsorten vermitteln</li> <li>- Mustertexte zur Verfügung stellen</li> <li>- Leitfragen und/oder Textgerüste vorgeben</li> <li>- Wortmaterial anbieten</li> <li>- Schreibkonferenzen und Textlupen zur Überarbeitung nutzen</li> </ul>

	Ist-Stand (Stufe)	Ziele sowie mögliche Aktivitäten und Angebote für den DaZ-Unterricht	Ziele sowie mögliche Aktivitäten und Angebote für den Unterricht in der Regelklasse
Orthografie und Interpunktion	III	<p>Malik schreibt verständliche Texte mit Verstößen gegen besonders schwierige Rechtschreibregeln. Er setzt Kommata vor Nebensätzen sowie Anführungszeichen zur Markierung direkter Rede. Er festigt sein orthografisches Wissen und erweitert seine Kenntnisse im Bereich Interpunktion.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rechtschreibstrategien vermitteln</li> <li>- Nachschlagen im Wörterbuch</li> <li>- Dosen- und Laufdiktate</li> <li>- Schüttelwörter</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nachschlagen im Wörterbuch</li> <li>- erhöhte Fehlertoleranz, nach schriftlichen Leistungsüberprüfungen Berichtigung ausgewählter Fehler</li> <li>- Schreibkonferenzen</li> <li>- Kreuzworträtsel mit Fachwortschatz</li> </ul>

Abbildung 29: Maliks Sprachbildungsplan

### 5.5.4 Anregungen zur diagnosegestützten sprachlichen Bildung

Dieses Beispiel umfasst folgende Inhalte:

im Unterricht der Regelklasse

- Begründung für die sehr umfangreiche sprachliche Analyse zu dem, was von der Schülerin bzw. dem Schüler zu leisten ist
- Bezug zum Lehrplan Geschichte/Gemeinschaftskunde, Berufliches Gymnasium
- Instrument „Konkretisierungsraster“ zur Karikaturen-Interpretation für die detaillierte sprachliche Analyse zum Beschreiben, Erklären und Argumentieren
- Analyse zu den Merkmalen von Bildungssprache
  - zum Erklären der Karikatur
  - zum Argumentieren zur Karikatur
- Anregung 1: Methodenblatt „Methodenkompetenz Karikatur interpretieren“
- Anregung 2: Erklärungen zur Symbolik
- Anregung 3: Wortliste zur Karikatur
- Anregung 4: Vorentlastung der Beurteilung der Karikatur (Thesentopf)

im bildungslaufbahnbegleitenden Unterricht in Deutsch als Zweitsprache (additiver DaZ-Unterricht)

- Übungen mit drei Schwierigkeitsgraden zu
  - Präpositionen
  - Versprachlichung von Argumenten

#### Diagnosegestützte sprachliche Bildung im Unterricht der Regelklasse

Die sprachliche Bildung findet im Fall von Malik in Form von sprachbewusstem Fachunterricht in der Regelklasse sowie im additiven DaZ-Unterricht statt. Aus dem Sprachbildungsplan geht hervor, was im sprachbewussten Regelunterricht zu beachten und zu üben ist.

Im Vergleich zu den Beispielen der Primar- und Sekundarstufe I findet beim Beispiel für die Sekundarstufe II eine deutlich umfangreichere sprachliche Analyse dazu statt, was von der Schülerin bzw. vom Schüler zu leisten ist. Diese ist im „normalen“ Lehreralltag natürlich nicht vor jeder Stunde zu bewältigen. Aus den folgenden Gründen lohnt es sich dennoch, hin und wieder Zeit und Mühe dafür zu investieren:

- Die Erwartungsbilder einer Lehrkraft umfassen in der Regel vorwiegend die inhaltlichen Anforderungen. Was sprachlich abverlangt wird, spielt meist keine Rolle. Folglich sind kaum Rückschlüsse möglich, was für DaZ-Lernende und auch für einsprachig deutsch sozialisierte Schülerinnen und Schüler sprachlich herausfordernd sein kann und wo es Unterstützung bedarf. Der sprachliche Zugang macht die Bewältigung des Inhalts erst möglich.
- Auch bei den Operatoren liegt der Schwerpunkt meist auf den inhaltlichen Aspekten. Die Entschlüsselung, was jeweils konkret erwartet wird, sorgt in allen Klassenstufen häufig für Probleme. Thematisiert man mit Schülerinnen und Schülern auch die sprachlichen Anforderungen, die mit dem jeweiligen Operator einhergehen, bietet sich ein besserer Zugang zum Verständnis. Außerdem können sich die Schülerinnen und Schüler später stärker auf die Bewältigung der inhaltlichen Anforderungen konzentrieren, da sie bereits wissen, welche Sprachwerkzeuge sie benötigen.

- Im Fachunterricht der Regelklasse ist nicht immer offensichtlich, was für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache an der deutschen Sprache schwierig ist. Um bloßes Raten zu vermeiden, bieten das Konkretisierungsraster (vgl. Tabelle 6<sup>18</sup>) sowie die Tabelle 7 und Tabelle 8<sup>19</sup> zu Merkmalen von Bildungssprache von Tanja Tajmel eine sehr gute Orientierung. Die umfassende sprachliche Analyse zeigt, was von den Schülerinnen und Schülern tatsächlich geleistet werden muss. Diese Anforderungen sind nicht immer offensichtlich.
- Je häufiger man sich mit den sprachlichen Anforderungen einer Aufgabenstellung befasst, desto eher sammelt man Erfahrungen, wo die Herausforderungen liegen. So kann man perspektivisch zu zeitsparenderen Methoden übergehen (z. B. Markieren der sprachlichen Herausforderungen im Erwartungsbild).

**Beispiel für den Fachunterricht Geschichte/Gemeinschaftskunde**

Im Fachunterricht Geschichte/Gemeinschaftskunde steht das Thema „Ursachen, Formen und Abwehr von politischem Extremismus“ an. Dieser Unterrichtsgegenstand findet sich im Lehrplan der Jahrgangsstufe 12, im Lernbereich 1: „Politik gestalten“ unter „Beurteilen von Werten, Chancen und Problemen einer parlamentarischen Demokratie“ wieder (s. Abbildung 30).

<p>Beurteilen von Werten, Chancen und Problemen einer parlamentarischen Demokratie</p>	<p>Anspruch der Demokratie an den Bürger                  Politikverdrossenheit, Populismus, Bürgerbewegungen                  Spannungsverhältnis zwischen Freiheit und Sicherheit                  demokratischer Verfassungsstaat                  ⇒ Reflexions- und Diskursfähigkeit                  ⇒ Werteorientierung</p>
--	---

Abbildung 30: Auszug aus dem sächsischen Lehrplan Berufliches Gymnasiums Geschichte/Gemeinschaftskunde, 2006/2017/2020, S. 22

Im Mittelpunkt der Unterrichtssequenz steht unter anderem die Frage, ob es sich bei der Bundesrepublik Deutschland um eine wehrhafte Demokratie handelt. Nachdem sich die Kursteilnehmerinnen- und Teilnehmer mit der Begrifflichkeit vertraut gemacht haben, soll das Instrument des Parteienverbotes nach Artikel 21 des Grundgesetzes näher betrachtet werden. Als Einstieg dient eine Karikatur aus dem Lehrbuch, die sich mit einem möglichen Verbot der NPD beschäftigt (s. Abbildung 31)<sup>20</sup>. Das Interpretieren von Karikaturen ist fester Bestandteil des Lehrplanes, nicht nur im Fach Geschichte/Gemeinschaftskunde, sodass sich eine Wiederholung bzw. Anwendung dieser wichtigen Methodenkompetenz anbietet. Im Anschluss an die Interpretation soll die Entscheidung des Bundesverfassungsgerichtes gegen ein Parteiverbot (Januar 2017) diskutiert werden. Dabei wird natürlich auch die Begründung – die NPD vertrete zwar verfassungsfeindliche Ziele, es mangle aber an Konzepten zur erfolgreichen Durchsetzung<sup>21</sup> – eine Rolle spielen. Im weiteren Verlauf soll zu aktuellen Gruppierungen recherchiert (z. B. Identitäre Bewegung, Dritter Weg, Kommunistische Plattform, Ende Gelände) und deren Gefahrenpotenzial beurteilt bzw. ein mögliches Verbot diskutiert werden.

Das Interpretieren von Karikaturen umfasst alle drei Anforderungsbereiche. Zunächst gilt es, inhaltliche und formale Merkmale der Darstellung zu analysieren und diese im historischen Kontext zu erläutern. Anschließend

<sup>18</sup> Tabelle Fehler! Nur Hauptdokument: Konkretisierungsraster zur Karikaturen-Interpretation (auf Grundlage von Tajmel/Hägi-Mead 2017, S. 141); S. 69 ff.

<sup>19</sup> Tabelle Fehler! Nur Hauptdokument: Merkmale von Bildungssprache, Erklären der Karikatur und Tabelle Fehler! Nur Hauptdokument: Merkmale von Bildungssprache, Argumentieren zur Karikatur; S. 72 f.

<sup>20</sup> Vgl.: Bage, Claudia u. a.: Anstöße. Gesellschaftslehre mit Geschichte. S. 93.

<sup>21</sup> Vgl. <https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2017/bvg17-004.html> (18.08.2020)

müssen die Karikatur sowie ihre Aussage beurteilt werden.<sup>22</sup> Hinter dem Operator *Analysieren* verbirgt sich in diesem Fall die Sprachhandlung des Beschreibens. Für die Erläuterung der Darstellung werden auf der sprachlichen Ebene Fähigkeiten im Erklären benötigt. Für die Beurteilung muss eine Meinung formuliert und begründet werden, sprachlich handelt es sich dabei um das Argumentieren.

Die folgende **detaillierte sprachliche Analyse** zeigt auf, dass das sprachliche Anforderungsniveau vom Beschreiben zum Erklären und Argumentieren sichtbar zunimmt, sodass die Lehrkraft ableiten kann, an welche Stelle sie den Schwerpunkt ihres Unterstützungsangebotes setzen sollte.

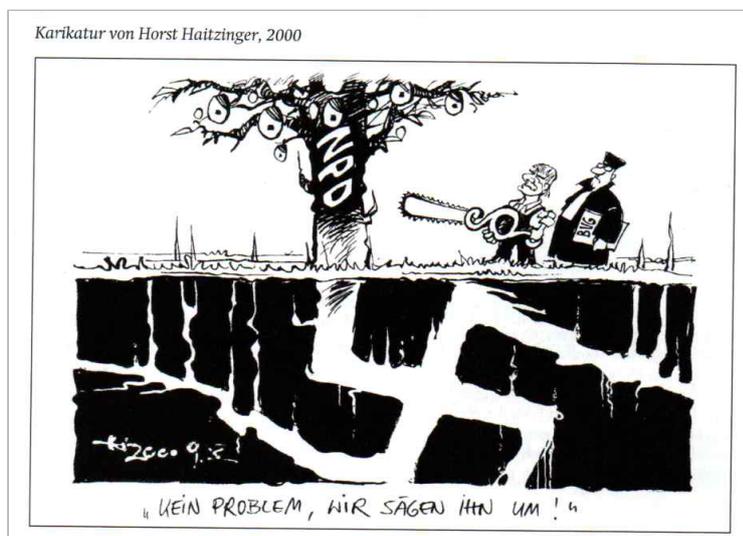


Abbildung 31: Karikatur Haitzinger, Horst (2000): Kein Problem, wir sägen ihn um!

Am Beispiel der Interpretation einer Karikatur wird im Folgenden gezeigt, wie bei der Planung von Lernarrangements vorgegangen werden kann, um einerseits Lernvoraussetzungen (inhaltlich und sprachlich) zu berücksichtigen, und andererseits Sprachkompetenzen weiterzuentwickeln.

Zunächst ist zu prüfen, in welchem Verhältnis die mit dem Interpretieren von Karikaturen verbundenen Anforderungen zu Maliks sprachlichen Kompetenzen stehen.

### Was kann bei der Bewältigung dieser Aufgabenstellung herausfordernd sein?

Das Interpretieren einer Karikatur ist nicht nur fachlich, sondern auch sprachlich eine Herausforderung. Die sprachliche Komplexität ist darauf zurückzuführen, dass im Grunde drei unterschiedliche Sprachhandlungen abverlangt werden. Zunächst geht es um das reine Beschreiben, wie es auch bei der klassischen Bildbeschreibung erfolgt. Im zweiten Schritt ist das Deuten und Erklären von Symbolen und Darstellungen erforderlich. Aus fachlicher Sicht ist hier zu berücksichtigen, dass nicht alle Symbole über die Grenzen Deutschlands hinaus geläufig sind bzw. durchaus andere Bedeutungen haben können. Allen voran ist das in der Karikatur verwendete Hakenkreuz zu nennen. Dieses ist im europäischen Raum als Kennzeichen des Nazi-Regimes bekannt und daher unter anderem in Deutschland seit 1945 verboten. In einigen süd- und ostasiatischen Staaten hingegen sieht man dieses Zeichen noch heute überall, allerdings als ein Symbol des Glückes. Hinzu kommt, dass Adolf Hitler beispielsweise in Indien als herausragender Staatsmann gilt, dessen Führungsqualitäten heutige Politiker nachzueifern sollten.<sup>23</sup>

<sup>22</sup> Vgl. Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Geschichte. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.12.1989. i.d.F. vom 10.02.2005. S. 10.

<sup>23</sup> Vgl. <https://www.bpb.de/internationales/asien/indien/181208/hitler-wahrnehmung> (29.08.2020)

Im letzten Schritt muss die Karikatur beurteilt werden, sodass Sprachhandlungen aus dem Bereich Darlegen von Meinungen erbracht werden müssen. Insgesamt sind also drei unterschiedliche sprachliche Anforderungen zusammenhängend zu bewältigen: das Beschreiben, Erklären und Argumentieren.

Beschreiben verlangt, dass „Gegenstände, Personen oder Sachverhalte mit eigenen Worten“<sup>24</sup> dargestellt werden. Das „Beschreiben“ folgt sowohl in der mündlichen als auch in der schriftlichen Anwendung einem strikten Aufbau. So wird zunächst ein sogenannter Basissatz formuliert, der den Titel, die Urheberin bzw. den Urheber, die Veröffentlichungszeit sowie den Veröffentlichungsort festhält, bevor die eigentliche Betrachtung der Bildbestandteile erfolgt. Hier arbeitet man sich in der Regel vom Allgemeinen zum Konkreten vor, d. h. es wird zunächst das Offensichtliche beschrieben, bevor man sich den Details widmet.

Für die detaillierte Beschreibung der Abbildung bedarf es vor allem sachlich beschreibender Adjektive und Substantive, Zustandsverben (sich befinden, sein) und Verben des Sehens (erblicken, erkennen), Lokaladverbien (im Vordergrund, in der Mitte) und präpositionaler Wendungen (neben, zwischen) sowie Relativsätze. Als Zeitform ist das Präsens vorherrschend. Darüber hinaus verlangt jedes Bild einen spezifischen Wortschatz, der den Schülerinnen und Schülern ggf. zur Verfügung gestellt werden muss und somit zur Erweiterung bildungs- und fachsprachlicher Register beiträgt.

Für das Deuten bedarf es der Kenntnis über verschiedene Symbole. Häufig müssen auch Persönlichkeiten aus der Geschichte oder der gegenwärtigen Politik identifiziert werden. Auf sprachlicher Ebene werden daher verbale und modaladverbiale Wendungen benötigt, die Vermutungen, aber auch Gewissheit ausdrücken (etwas scheint zu sein, etwas bedeutet/symbolisiert/zeigt etwas; offensichtlich, offenbar, vermutlich etc.) Auch der Konjunktiv II, vor allem des Modalverbs „können“, bietet sich bei Mutmaßungen an. Zum Erklären der Darstellung bedarf es kausaler und konsekutiver Nebensatzkonstruktionen (weil, da, dass, sodass). Zudem treten Kollokationen wie „etwas lässt auf etwas schließen“, „etwas zeigt etwas auf“, „etwas lässt sich ablesen“ usw. häufig auf. Um den Schlussfolgerungen Ausdruck zu verleihen, werden Konjunkionaladverbien (folglich, demnach, somit) eingefügt. Ferner ist die Verwendung des erlernten Fachwortschatzes nun unerlässlich.

Für die kritische Auseinandersetzung mit einer Karikatur muss das im Unterricht erworbene Fachwissen angewendet werden. Um das eigene Urteil zu versprachlichen, bedarf es zunächst einmal wertender Adjektive (nachvollziehbar, zweifellos) sowie einschränkender Adverbien (nur, zum Teil). Je nachdem, wie man zum dargestellten Sachverhalt steht, werden Verben des Zustimmens oder Widersprechens benötigt (etwas trifft zu; etwas lässt sich widerlegen). Hinzu kommen verschiedene Haupt- und Nebensatzkonstruktionen, um den eigenen Standpunkt inklusive Begründung und Schlussfolgerungen zu entfalten (konzessiv: obwohl, selbst wenn, trotzdem; kausal: da, weil, denn; konsekutiv: also, folglich, demnach; konditional: wenn, falls, sofern; adversativ: jedoch, dennoch, hingegen). Für das Abwägen verschiedener Positionen bieten sich geläufige Redemittel wie „auf der einen/anderen Seite“, „einerseits/andererseits“ oder „dafür/dagegen spricht“ an. Um sich direkt auf die Karikatur, ihre Aussage oder ihre Urheberin bzw. ihren Urheber zu beziehen, können einerseits präpositionale Wendungen zum Einsatz kommen (für, laut, nach ...) oder es wird mit indirekter Rede gearbeitet (der Karikaturist behauptet, es sei – einleitendes Verb + Konjunktiv I). Auch Passivkonstruktionen sind möglich („wie vielfach zu Unrecht behauptet wird“, „wie fälschlicherweise angenommen wird“). Wie beim Deuten und Erklären ist zwingend die Verwendung von fachsprachlichen Begriffen erforderlich.

Das von Tanja Tajmel entwickelte Konkretisierungsraster gibt eine erste Orientierung, welche Anforderungen von der Schülerin bzw. vom Schüler auf der Wort- und Textebene zu erfüllen sind und ist nachfolgend dargestellt (s. Tabelle 6).

---

<sup>24</sup> Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg: Durchgängige Sprachbildung am Beispiel der Operatoren. S. 92.

Klasse: 12 BGY	Thema: politischer Extremismus	Datum:
Aufgabenstellung	Interpretieren Sie die Karikatur M8.	
Operator/Sprachhandlung	Interpretieren (Beschreiben – Deuten – Beurteilen)	
Ausformulierter Erwartungshorizont	<p><u>Beschreiben</u><sup>25</sup></p> <p>Zur Reduzierung des Gesamtumfangs wird auf den ausformulierten Erwartungshorizont zur Beschreibung verzichtet.</p> <p><u>Erklären</u></p> <p>Die Karikatur beschäftigt sich mit einem möglichen Verbot der rechten Partei NPD. Die Wurzeln des NPD-Baumes zeigen ein Hakenkreuz. Dieses Symbol der Nationalsozialisten ist in Deutschland als Kennzeichen einer verfassungswidrigen Organisation verboten. Dass sich das Hakenkreuz unter der Erde befindet, soll aufzeigen, dass ein mögliches Verbot der NPD lediglich das sichtbare Übel beseitigen kann, nicht aber die Ideologie in den Köpfen. Verbietet man also die NPD, besteht die Gefahr, dass sich die Parteimitglieder in den Untergrund zurückziehen, ihrer Denkungsart aber treu bleiben. Da die Wurzeln tief in die Erde reichen, also die Nazis tief in der Gesellschaft und ihren Schichten verwurzelt sind, ist es schwer, wirksam gegen diese vorzugehen.</p> <p>Die Früchte des Baumes zeigen den Kopf Adolf Hitlers, zu erkennen am Seitenscheitel und dem Schnurrbart. Von den bekannten und offensichtlichen (Neo-)Nazis geht eine vermeintlich geringere Gefahr aus, da sich diese an der Oberfläche, also in der Öffentlichkeit bewegen. Man kann ihr Agieren daher von staatlicher Seite beobachten und ggf. mit gesetzlichen Mitteln dagegen vorgehen. Dass neue Triebe sprießen, könnte darauf hinweisen, dass dies noch nicht effektiv getan wird.</p> <p>Die beiden Männer in der oberen rechten Bildhälfte sind Vertreter der Justiz. Darauf lassen das Paragraphen-Symbol, die Robe und das Gesetzbuch des Bundesverfassungsgerichtes schließen. Man will die Gefahr durch extremistische Parteien also mit gesetzlichen Mitteln abwenden. Wie der Untertitel behauptet, sei dies „kein Problem“. Aus der Zeichnung lässt sich jedoch ablesen, dass der Karikaturist eine andere Meinung vertritt. Er bezweifelt, dass eine gesetzliche Maßnahme, also ein vom Bundesverfassungsgericht beschlossenes Verbot, das Problem des Rechtsextremismus lösen kann.</p> <p><u>Argumentieren</u></p> <p>Die Frage, ob ein gesetzliches Verbot eine wirksame Maßnahme gegen Rechtsextremismus darstellt, ist zunächst einmal nachvollziehbar. Natürlich besteht die Gefahr, dass sich die Anhänger dann im Untergrund organisieren und somit für den Staat schwieriger zu überwachen sind. Außerdem beseitigt ein Verbot keineswegs die Ideologie, die sich in den Köpfen befindet. Im Gegenteil, das Verbotene hat eine größere Anziehungskraft, gerade für junge Leute.</p> <p>Auf der anderen Seite wäre ein Verbot ein deutliches Signal gegen rechts und unterstreicht die Wehrhaftigkeit unserer Demokratie. Sie kann nicht dulden, dass eine Partei, die Gelder vom Steuerzahler erhält, eindeutig verfassungswidrige Ziele verfolgt. Darüber hinaus ist es unerträglich, dass NPD-Mitglieder und Anhänger gänzlich unbehelligt physische und psychische Gewalt z. B. gegen Migranten, Juden und Homosexuelle ausüben können und das Deutsche Reich unter Hitler verherrlichen.</p>	

<sup>25</sup> Aus Gründen der Übersichtlichkeit erfolgt eine Unterteilung in Beschreiben, Erklären und Argumentieren, wenngleich als Ergebnis ein durchgängiger Fließtext entstehen soll. Gemeint sind jeweils die Sprachhandlungen, nicht die Operatoren.

Leider zeigt die Karikatur nur die Nachteile eines Verbotes und lässt die Gründe, die dafür sprechen, außen vor. Zumindest wird der Betrachter dazu angeregt, das Für und Wider abzuwägen und begreift, dass ein alleiniges Verbot nicht ausreicht. Es braucht zusätzlich finanzielle Mittel für Aussteigerprogramme und Aufklärungsarbeit in Schulen und anderen Einrichtungen.

Klasse: 12 BGY	Thema: politischer Extremismus	Datum:
Aufgabenstellung	Interpretieren Sie die Karikatur M8.	
Operator/Sprachhandlung	Interpretieren (Beschreiben – Deuten – Beurteilen)	

Sprachliche Mittel

Wortebene	<p><u>Erklären</u></p> <p>Karikatur (die, -en), Verbot (das, -e), Partei (die, -n), Wurzel (die, -n), Baum (der, ä-e), Hakenkreuz (das, -e), Symbol (das, -e), Nationalsozialist (der, -n), Deutschland (das, nur Singular), Kennzeichen (das, -), Organisation (die, -en), Erde (die, nur Singular), Übel (das, -), Ideologie (die, -n), Kopf (der, ö-e), NPD (die, nur Singular), Parteimitglied (das, -er), Untergrund (der, ü-e), Denkungsart (die, -en), Nazi (der, -s), Gesellschaft (die, -en), Schicht (die, -en), Frucht (die, ü-e), Seitenscheitel (der, -), Schnurrbart (der, ä-e), Gefahr (die, -en), Oberfläche (die, -n), Öffentlichkeit (die, -), Agieren (das, nur Singular), Seite (die, -n), Trieb (der, -e), Bildhälfte (die, -n), Mann (der, ä-er), Vertreter (der, -), Justiz (die, -en), Paragraph (der, -en), Robe (die, -n), Gesetzbuch (das, ü-er), Bundesverfassungsgericht (das, -e), Mittel (das, -), Untertitel (der, -), Problem (das, -e), Zeichnung (die, -en), Karikaturist (der, -en), Meinung (die, -en), Maßnahme (die, -n), Rechtsextremismus (der, nur Singular)</p> <p>sich beschäftigen, zeigen, sein (war, gewesen), verbieten (verbot, verboten), sich befinden (befand sich, sich befunden), aufzeigen (zeigte auf, aufgezeigt), beseitigen, können (konnte, gekonnt), bestehen (bestand, bestanden), sich zurückziehen (zog sich zurück, sich zurückgezogen), bleiben (blieb, geblieben), reichen, erkennen (erkannte, hat erkannt), ausgehen (ging aus, ist ausgegangen), bewegen, beobachten, vorgehen (ging vor, ist vorgegangen), sprießen (spross, gesprossen), hindeuten, tun (tat, getan), schließen (schloss, geschlossen), abwenden (wandte ab, abgewendet), lassen (ließ, gelassen), durchsetzen (setzte durch, durchgesetzt), behaupten, ablesen (las ab, abgelesen), vertreten (vertrat, vertreten), bezweifeln, beschließen (beschloss, beschlossen), lösen</p> <p>möglich, rechts, verfassungswidrig, sichtbar, treu, tief, schwierig, wirksam, bekannt, offensichtlich, gering, staatlich, gesetzlich, effektiv, verwurzelt</p> <p>gegen, kein, jedoch, andere, lediglich, vermeintlich</p> <p><u>Argumentieren<sup>26</sup></u></p> <p>Frage (die, -n), Anhänger (der, -), Untergrund (der, ü-e), Staat (der, -en), Gegenteil (das, -e), Verbotene (das, nur Singular), Anziehungskraft (die, ä-e), Leute, (die, -), Signal (das, -e), Wehrhaftigkeit (die, -), Demokratie (die, -n), Partei (die, -n), Geld (das, -er), Steuerzahler (der, -), Ziel (das, -e), NPD-Mitglied (das, -er), Gewalt (die, nur Singular), Zugewanderte (der, -n), Jude (der, -n), Homosexuelle (der, -en), Deutsches Reich (das, nur Singular), Karikatur (die, -en), Nachteil (der, -e), Grund (der, ü-e), Betrachter (der, -), Für und Wider (das, nur Singular), Mittel (das, -), Aussteigerprogramm (das, -e), Aufklärungsarbeit (die, -en), Schule (die, -n), Einrichtung (die, -en)</p>
-----------	--

<sup>26</sup> Wörter, die bereits beim Erklären aufgeführt sind, werden hier nicht wiederholt.

	<p>darstellen (stellte dar, dargestellt), sich organisieren, überwachen, beseitigen, haben (hatte, gehabt), unterstreichen (unterstrich, unterstrichen), , dulden (duldet, geduldet), erhalten (erhielt, erhalten), verfolgen, ausüben (übte aus, ausgeübt), verherrlichen, außen vor lassen (ließ außen vor, hat außen vor gelassen), zeigen, sprechen (sprach, gesprochen), anregen (regte an, angeregt), abwägen (wägte ab, abgewogen), begreifen (begriff, begriffen), ausreichen (reichte aus, ausgereicht), brauchen</p> <p>gesetzlich, nachvollziehbar, schwer, groß, jung, deutlich, eindeutig, verfassungswidrig, unerträglich, unbehelligt, physisch, psychisch, finanziell</p> <p>zunächst einmal, natürlich, dann, somit, keineswegs, gerade, nicht, darüber hinaus, gänzlich, unter, leider, nur, dafür, zumindest, dazu, alleinig, zusätzlich</p>	
Klasse: 12 BGY	Thema: politischer Extremismus	Datum:
Aufgabenstellung	Interpretieren Sie die Karikatur M8.	
Operator/Sprachhandlung	Interpretieren (Beschreiben – Deuten – Beurteilen)	
Sprachliche Mittel		
Satz- und Textebene	<p><u>Erklären</u></p> <p>Die Karikatur beschäftigt sich mit ..., ..., nicht aber ..., Aus der Zeichnung lässt sich ablesen, dass ..., eine andere Meinung vertreten, einer Denkungsart treu bleiben, tief in etwas verwurzelt sein, wirksam gegen etwas vorgehen, auf etwas hindeuten, auf etwas schließen, etwas mit gesetzlichen Mitteln durchsetzen</p> <p>unter der Erde, sich beschäftigen mit, Kennzeichen als ..., in den Untergrund, in den Köpfen, mit gesetzlichen Mitteln, in die Erde reichen</p> <p><u>Argumentieren</u></p> <p>Die Frage, ob ..., Auf der anderen Seite wäre ..., verfassungswidrige Ziele verfolgen, Gelder vom Steuerzahler erhalten, die Nachteile zeigen, etwas außen vor lassen, Gründe, die dafür sprechen, das Für und Wider abwägen</p> <p>eine wirksame Maßnahme gegen, im Untergrund, für den Staat, in den Köpfen, im Gegenteil, für junge Leute, auf der anderen Seite, gegen rechts, Gewalt ausüben gegen, unter Hitler, es braucht Mittel für, in Schulen</p>	

Tabelle 6: Konkretisierungsraster zur Karikaturen-Interpretation (auf Grundlage von Tajmel/Hägi-Mead 2017, S. 141)

Um ein genaueres Bild von den grammatikalischen Notwendigkeiten zu erhalten, lohnt sich in der Regel die Verwendung der Analysetabelle zu den Merkmalen von Bildungssprache, ebenfalls von Tanja Tajmel entwickelt.<sup>27</sup>

### 1. Beschreiben<sup>28</sup>

Zur Reduzierung des Gesamtumfangs wird auf die Darstellung der bildungssprachlichen Merkmale des Beschreibens verzichtet. Die reine Bildbeschreibung enthält verhältnismäßig wenige bildungssprachliche Merkmale, weswegen sie im Hinblick auf das Anforderungsniveau zu den einfacheren Textsorten gehört.

<sup>27</sup> Nach Tajmel/Hägi-Mead 2017, S. 52.

<sup>28</sup> Gemeint sind auch hier die Sprachhandlungen, nicht die Operatoren.

## 2. Erklären

Wortebene	Beispiele
Komposita (zusammengesetzte Wörter)	NPD-Baum, Hakenkreuz, Nationalsozialisten, Deutschland, Kennzeichen, Parteimitglieder, Untergrund, Denkungsart, Seitenscheitel, Schnurrbart, Oberfläche, Bildhälfte, Paragraphen-Symbol, Gesetzbuch, Bundesverfassungsgericht, Untertitel, Rechtsextremismus
Nominalisierungen (Substantivierungen)	Verbot, Organisation, Übel, Öffentlichkeit, Agieren, Anhänger, Zeichnung, Rechtsextremismus
Verbalisierungen (von Substantiven oder Adjektiven abgeleitete Verben)	verwurzelt
Adjektivierungen (von Substantiven oder Verben abgeleitete Adjektive)	verfassungswidrig, sichtbar, staatlich, gesetzlich, extremistisch
Partizipien I	-
Partizipien II	-
Fachwörter	Karikatur, Partei, NPD, Hakenkreuz, Nationalsozialisten, verfassungswidrig, Organisation, Ideologie, Parteimitglieder, Denkungsart, Adolf Hitler, (Neo-)Nazis, Justiz, Paragraphen-Symbol, Robe, Gesetzbuch, Bundesverfassungsgericht, extremistisch, Karikaturist, Rechtsextremismus
Satz/Textebene	Beispiele
„fachliche Redewendungen“ (Kollokationen)	als Kennzeichen einer verfassungswidrigen Partei verboten, in den Untergrund zurückziehen
Genitivattribute (Attribute im 2. Fall)	Verbot der rechten Partei NPD, die Wurzeln des NPD-Baumes, dieses Symbol der Nationalsozialisten, Früchte des Baumes, Anhänger der Justiz, das Gesetzbuch des Bundesverfassungsgerichtes, das Problem des Rechtsextremismus
Partizipialkonstruktionen (Konstruktionen mit Partizip I oder II)	ein vom Bundesverfassungsgericht beschlossenes Verbot
Pro-Formen (Verweisformen)	<u>dieses</u> Symbol; da sich <u>diese</u> an der Oberfläche [...]; <u>ihr</u> Agieren; <u>darauf</u> lassen [...] schließen; <u>er</u> bezweifelt, könnte darauf hindeuten, dass dies [...]
unpersönliche Form, Passiv	verbietet man also, man kann ihr Agieren [...] beobachten, darauf lassen [...] schließen, man will [...] abwenden, [...], dass dies noch nicht effektiv getan wird
Präpositionalphrasen (Phrasen eingeleitet mit einer Präposition)	mit einem möglichen Verbot, in Deutschland, unter der Erde, in den Köpfen, in den Untergrund, in die Erde, in der Gesellschaft, am Seitenscheitel, von den bekannten und offensichtlichen (Neo-)Nazis, an der Oberfläche, in der Öffentlichkeit, von staatlicher Seite, mit gesetzlichen Mitteln, in der oberen rechten Bildhälfte, durch extremistische Parteien, vom Bundesverfassungsgericht
Satzklammern	<u>ist</u> in Deutschland als Kennzeichen einer verfassungswidrigen Organisation <u>verboten</u> , <u>ziehen</u> sich die Parteimitglieder in den Untergrund <u>zurück</u> , <u>bleiben</u> aber ihrer Denkungsart <u>treu</u> , <u>geht</u> eine vermeintlich geringere Gefahr <u>aus</u> , darauf <u>lassen</u> [...] <u>schließen</u> , <u>will</u> die Gefahr [...] <u>abwenden</u> , <u>lässt</u> sich jedoch <u>ablesen</u>
Symbole	Beispiele
Fachsymbole, Abkürzungen, Zeichen, Formelzeichen	NPD

Tabelle 7: Merkmale von Bildungssprache, Erklären der Karikatur

Die sprachlichen Anforderungen bei der Verschriftlichung der Erklärung sind wesentlich komplexer als bei der Beschreibung (s. Tabelle 7). Dies wird sowohl im Bereich der Wortebene als auch auf der Satz- bzw. Textebene

deutlich. Vor allem bei den Komposita, dem Fachwortschatz, den Genitivattributen und der Satzklammer ist eine deutliche Zunahme zu verzeichnen.

### 3. Argumentieren

Wortebene	Beispiele
Komposita (zusammengesetzte Wörter)	Rechtsextremismus, Untergrund, Gegenteil, Anziehungskraft, Steuerzahler, verfassungswidrig, NPD-Mitglieder, Homosexuelle, Nachteile, Aussteigerprogramme, Aufklärungsarbeit
Nominalisierungen (Substantivierungen)	Verbot, Rechtsextremismus, Anhänger, Verbotene, Wehrhaftigkeit, Zugewanderte, Homosexuelle, Betrachter, Für und Wider
Verbalisierungen (von Substantiven oder Adjektiven abgeleitete Verben)	-
Adjektivierungen (von Substantiven oder Verben abgeleitete Adjektive)	gesetzlich, nachvollziehbar, verfassungswidrig, unerträglich, physisch, psychisch, zusätzlich
Partizipien I	-
Partizipien II	angeregt
Fachwörter	Rechtsextremismus, Staat, Ideologie, rechts, Wehrhaftigkeit, Demokratie, Partei, Steuerzahler, verfassungswidrig, NPD-Mitglieder, Hitler
Satz/Textebene	Beispiele
„fachliche Redewendungen“ (Kollokationen)	Wehrhaftigkeit der Demokratie, verfassungswidrige Ziele verfolgen
Genitivattribute (Attribute im 2. Fall)	die Wehrhaftigkeit unserer Demokratie, die Nachteile eines Verbotes
Partizipialkonstruktionen (Konstruktionen mit Partizip I oder II)	-
Pro-Formen (Verweisformen)	und <u>somit</u> [...], die Ideologie, <u>die</u> sich in den Köpfen befindet, <u>sie</u> kann nicht dulden, dass [...]; eine Partei, <u>die</u> Gelder vom Steuerzahler erhält; die Gründe, <u>die</u> dafür sprechen
unpersönliche Form, Passiv	es ist unerträglich, zumindest wird der Betrachter dazu angeregt, es braucht zusätzlich finanzielle Mittel
Präpositionalphrasen (Phrasen eingeleitet mit einer Präposition)	gegen Rechtsextremismus, im Untergrund, für den Staat, in den Köpfen, im Gegenteil, für junge Leute, auf der anderen Seite, gegen rechts, vom Steuerzahler, gegen Zugewanderte [...], unter Hitler, für Aussteigerprogramme und Aufklärungsarbeit, in Schulen und anderen Einrichtungen
Satzklammern	<u>lässt</u> die Gründe, die dafür sprechen, <u>außen vor</u> ; <u>wird</u> der Betrachter dazu <u>angeregt</u>
Symbole	Beispiele
Fachsymbole, Abkürzungen, Zeichen, Formelzeichen	NPD

Tabelle 8: Merkmale von Bildungssprache, Argumentieren zur Karikatur

Die Anforderungen auf der Wortebene sind beim Erklären und Argumentieren in etwa gleich hoch (s. Tabelle 8). Vor allem der Fachwortschatz nimmt im Vergleich zum reinen Beschreiben einen größeren Raum ein. Auf der Satz- bzw. Textebene sticht die Häufigkeit der Präpositionalphrasen hervor.

### Was kann Malik ohne Unterstützung leisten?

- Verfassen verständlicher schwieriger Texte (Beschreibung, Deutung, Beurteilung), Dreiteilung kommt Malik entgegen, da sie dem Text eine klare Struktur gibt
- Verwendung komplexer Syntax, auch selten vorkommende Konjunktionen (kausal, konzessiv, konditional, konsekutiv)
- Bildung von Relativsätzen
- Verbstellung (Mehrfach-Satzgefüge, Elemente fachsprachlicher Syntax)
- Bildung von Präsens-, Perfekt- und Konjunktivformen, Passivkonstruktionen
- Mitteilungswortschatz (Grundwortschatz, Bildungswortschatz, teilweise Fachbegriffe)

Die Aufgabenstellung berührt drei der Übungsschwerpunkte des Schülers: den Fachwortschatz, die korrekte Verwendung von Präpositionen sowie die Formen des Nomens. Ersterer muss im Fach Geschichte/Gemeinschaftskunde noch sukzessive aufgebaut werden, da der Schüler sich erst seit einem Jahr überhaupt mit der deutschen Geschichte und Politik beschäftigt. Die Präpositionen werden notwendig sein, um die einzelnen Bildelemente zu lokalisieren. Auch im Bereich der Erläuterung und Beurteilung kommen auffällig viele Präpositionalphrasen zum Einsatz, wie in der Übersicht zu bildungssprachlichen Elementen deutlich geworden ist. Die Formen des Nomens, vor allem in Kombination mit Präpositionen und Adjektiven, spielen im gesamten Textprodukt eine Rolle. Bei der Erläuterung der Bildelemente waren zudem auffällig viele Genitivattribute zu verzeichnen. Hier ist zu erwähnen, dass der Schüler den Genitiv durchaus schon benutzt, er allerdings Schwierigkeiten bei der Unterscheidung von Dativ und Akkusativ hat. Aufgrund dessen wurde er zwischen Stufe III und Stufe IV verortet.

### Wie kann der Fachunterricht gestaltet werden, um Malik zu unterstützen?

Generell kann allen Schülerinnen und Schülern für wichtige Kompetenzen ein Methodenblatt zur Verfügung gestellt werden. Dieses kann in vergleichbaren Unterrichtssituationen immer wieder zum Einsatz kommen und die Schülerinnen und Schüler haben stets eine Orientierungshilfe zur Hand, die ihnen eine selbstständige Bewältigung der Aufgabenstellung ermöglicht. Zudem kann sich durch die sprachliche Entlastung stärker auf den Inhalt konzentriert werden.

#### Anregung 1 – Methodenblatt

Auf dem Methodenblatt (s. Abbildung 32) zur Interpretation wird zunächst geklärt, was eine Karikatur ist. Dies ist notwendig, da die Begrifflichkeit „Karikatur“ nicht zum alltagssprachlichen Wortschatz gehört, sondern der Bildungssprache zuzuordnen ist. Diesem Umstand folgend wird die Wortfamilie kurz vorgestellt. Im weiteren Verlauf werden die einzelnen Schritte der Interpretation und die entsprechende Vorgehensweise veranschaulicht. Bei den Basisinformationen, der Erläuterung sowie der Beurteilung wird die Schülerin bzw. der Schüler mittels Fragen geleitet. Angelehnt an die Lesestrategie, bei der gezielt Fragen zu einem Text beantwortet werden müssen, sind hier allgemeingültige Fragen zur Karikatur formuliert. Des Weiteren werden Textbausteine zur Verfügung gestellt, die für die Beantwortung genutzt werden können. Die Hinweise zur Beschreibung folgen der klassischen Bildbeschreibung. Auch hier gibt es konkrete Tipps wie beispielsweise die Verwendung des Präsens sowie weitere grammatikalische Bausteine, die notwendig sind. Für Malik sind die Legende zur Symbolik und auch der Abschnitt zu den Präpositionen besonders hilfreich, da er hier entnehmen kann, welchen Kasus das jeweils folgende Objekt haben muss.

## Methodenkompetenz Karikatur interpretieren<sup>29</sup>

Eine Karikatur ist eine Zeichnung. Ein Künstler stellt Menschen oder gesellschaftliche und politische Zustände komisch und/oder übertrieben dar. Damit versucht er, eine Meinung auszudrücken. Oft soll Kritik geäußert und der Betrachter zum Nachdenken angeregt werden.

Beispiel (siehe rechts): Bundeskanzlerin Merkel „zieht die Strippen in Griechenland“, sie hält die Fäden in der Hand, das heißt, sie kontrolliert alles, was in Griechenland passiert.



Knesnou, Efi (2012)<sup>30</sup>

Wortschatz:

*Karikatur, (die, -en), der Karikaturist/die Karikaturistin (der Zeichner/die Zeichnerin einer Karikatur), etwas oder jemanden karikieren + Akkusativ (Verb für das Zeichnen einer Karikatur, z. B.: Der Künstler karikiert die Zustände in der Bundesrepublik Deutschland.)*

### 1. Schritt: Formale Aspekte – wichtige Informationen aufschreiben

- Wer hat die Karikatur gezeichnet?
- Wann ist die Karikatur entstanden oder veröffentlicht worden?
- Wie lautet der Titel?
- Gibt es einen Untertitel oder einen Zusatzkommentar?

*Die Karikatur wurde von ... gezeichnet. / ... hat die Karikatur gezeichnet. / Der Karikaturist heißt ... / Die Karikatur ist im Jahr ... entstanden. / Die Karikatur ist ... veröffentlicht worden. / Die Karikatur stammt aus dem Jahr ... / Die Karikatur heißt ... / Die Karikatur trägt den Titel ... / Der Titel der Karikatur lautet ...*

Inhaltliche Aspekte

### 2. Schritt: Beschreibung – Was wird dargestellt?

- Beschreiben Sie alles, was Sie auf der Karikatur sehen können: Personen, Gegenstände, Symbole, Schrift und alles andere.  
Achten Sie bei Personen auf die Kleidung, die Mimik (Wie schauen die Personen?) und die Gestik (Was machen die Personen mit ihren Händen und mit dem Rest des Körpers?).
- Verwenden Sie das Präsens.
- Verwenden Sie: sachliche beschreibende Adjektive und Substantive, Zustandsverben, Verben des Sehens, Adverbien zur räumlichen Orientierung, präpositionale Wendungen und Relativsätze. (siehe Methodenblatt Bildbeschreibung)

Seite 1

<sup>29</sup> Das Methodenblatt ist angelehnt an „Arbeitsschritte zur Interpretation von Karikaturen in: Rauh, Robert: Methodentrainer Geschichte. Oberstufe. Quellenarbeit – Arbeitstechniken – Klausurentraining. Berlin 2011.

<sup>30</sup> <http://www.spiegel.de/fotostrecke/griechische-karikaturen-merkel-die-strippenzieherin-fotostrecke-78756-2.html> (29.08.2020)

Zustandsverben	Verben des Sehens	Lokaladverbien	präpositionale Wendungen
<p><u>sich befinden</u>: In der Mitte befindet sich ... / Im Hintergrund befindet sich ...</p> <p><u>sein</u>: Am rechten Bildrand ist ... / Im Vordergrund ist ...</p> <p><u>stehen</u>: In der Mitte steht ... / Neben ... steht ...</p>	<p><u>sehen</u>: Auf der Karikatur sieht man ... / Auf dem Bild ist ... zu sehen.</p> <p><u>erblicken</u>: Im Hintergrund erblickt man ... / Hinter ... kann man ... erblicken.</p> <p><u>erkennen</u>: Auf dem Bild erkennt man ... / Im Hintergrund erkennt man ...</p>	<p>im Vordergrund, im Hintergrund, oben, unten, dahinter, davor, daneben, links, rechts, in der Mitte/im Zentrum, am rechten/ linken (Bild-) Rand</p>	<p>auf (+Dat./+ Akk.), mit (+ Dat.), in (+ Dat./+ Akk.), aus (+ Dat.), neben (+ Dat./+ Akk.), über (+ Dat./+ Akk.), unter (+ Dat./+ Akk.), gegenüber (+ Dat.), bei (+ Dat.), zwischen (+ Dat./+ Akk.)</p>

**3. Schritt: Deutung – Was möchte der Karikaturist ausdrücken?**

- Was bedeuten die einzelnen Gestaltungsmittel?
- Wen oder was stellen die Personen und Gegenstände dar?
- In welchen historischen Kontext ist die Karikatur einzuordnen?
- Was ist die zentrale Botschaft der Karikatur?
- Was wird kritisiert?

*Das Symbol steht für ... / Das Symbol bedeutet, dass ... / Die Darstellung weist darauf hin, dass ... / Der Karikaturist will zum Ausdruck bringen, dass ... / Die Karikatur soll darauf aufmerksam machen, dass ... / Die Intention des Karikaturisten ist es, ... / Aus der Darstellung lässt sich entnehmen, dass... / Es wird deutlich, dass ... / Die Karikatur kritisiert ... / Der Zeichner vertritt die Meinung, dass... / Die Karikatur verweist auf die Zeit ... / Die Darstellung ist in ... einzuordnen.*

- Wenn Sie sich nicht sicher sind, verwenden Sie Redemittel, um Vermutungen zu äußern.

*vermutlich / möglicher Weise / eventuell / wahrscheinlich / Es ist denkbar, dass ... / Es ist möglich, dass ... / Es könnte sein, dass ...*

**4. Schritt: Urteil – Wie finden Sie die Karikatur?**

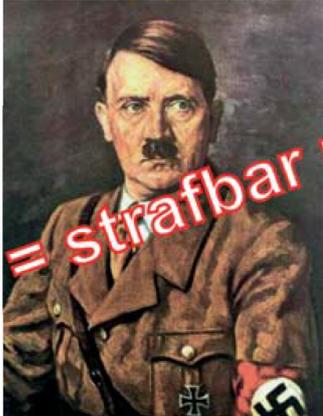
- Welche Wirkung hat die Karikatur auf Sie?
- Welche Wirkung soll erzielt werden?
- Welche Absicht verfolgt der Zeichner?
- Sind die historischen Tatsachen richtig dargestellt?
- Hat der Karikaturist mit seiner Meinung Recht?
- Verwenden Sie Redemittel, um Ihre Meinung auszudrücken.

*Wirkung einer Karikatur: erschreckend, belustigend, aufrüttelnd, regt zum Nachdenken an  
 Der Karikaturist hat das Problem (nicht) treffend dargestellt. / Der Aussage der Karikatur kann (nicht) zugestimmt werden. / Der Aussage der Karikatur ist zu widersprechen, weil ... / Die historischen Tatsachen sind (nicht) richtig dargestellt. / Der Zeichner hat das Problem (nicht) gut erfasst. / Die historischen Tatsachen wurden (nicht) korrekt wiedergegeben. / Ich teile die Meinung des Zeichners nicht. / Der Zeichner berücksichtigt nicht, dass ...*

Abbildung 32: Methodenblatt

### Anregung 2 – Erklärungen zur Symbolik

Wie bereits angesprochen, beschäftigt sich Malik erst seit einem Jahr überhaupt mit der deutschen Geschichte und Politik. Es ist daher notwendig, ihn mit bestimmten Symbolen und Organisationen der Bundesrepublik Deutschland vertraut zu machen. Hierfür können bildliche Darstellungen einer kurzen Erklärung gegenübergestellt werden, beispielsweise das Hakenkreuz mit einer entsprechenden Erläuterung im Hinblick auf dessen Bedeutung.

 <p style="text-align: center;">31</p>	<p style="text-align: center; font-size: 2em;">§</p>	<p style="text-align: center; font-size: 2em;">BVG</p>
<p style="text-align: center;"><b>das Hakenkreuz</b></p> <p>Das Hakenkreuz ist als Kennzeichen der Nationalsozialisten seit 1945 in Deutschland verboten. Es darf nicht in der Öffentlichkeit gezeigt werden.</p>	<p style="text-align: center;"><b>das Paragraphenzeichen</b></p> <p>Das Paragraphenzeichen steht am Anfang eines Gesetzestextes. Es weist also auf ein bestimmtes Gesetz.</p>	<p style="text-align: center;"><b>das Bundesverfassungsgericht</b></p> <p>Das Bundesverfassungsgericht, hier mit BVG abgekürzt, achtet darauf, dass Gerichte, Regierungen und Parlamente in Deutschland das Grundgesetz einhalten. Es entscheidet auch über Parteiverbote.</p>
<p style="text-align: center; font-size: 2em;">NPD</p>		 <p style="text-align: center;">32</p>
<p style="text-align: center;"><b>die NPD</b></p> <p>Die Nationaldemokratische Partei Deutschlands, kurz NPD, ist eine kleine rechtsextreme Partei in der Bundesrepublik Deutschland. Aktuell ist sie weder im Bundestag noch in einem der Landtage vertreten.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Adolf Hitler</b></p> <p>Adolf Hitler war Diktator des Deutschen Reiches von 1933 bis 1945. Unter seiner Führung fanden unzählige Verbrechen statt, darunter der Holocaust und der Überfall auf Polen, der den Zweiten Weltkrieg auslöste. In Karikaturen erkennt man Hitler an seinem Schnurrbart und dem Seitenscheitel.</p>	<p style="text-align: center;"><b>die Robe</b></p> <p>In deutschen Gerichten tragen die Juristen eine Robe, also ein besonderes Kleidungsstück. Die Roben im Bundesverfassungsgericht sind rot. Zum roten Umhang gehören ein roter Hut und lange weiße Halsbinden.</p>

### Anregung 3 – Wortliste

<sup>31</sup> In dieser Abbildung „Erklärungen zur Symbolik“ darf das Hakenkreuz gezeigt werden, weil es durchgestrichen ist. Das bedeutet: Alles, wofür das Hakenkreuz steht, wird abgelehnt.

<sup>32</sup> Granzow, Mandy

Da Malik im Hinblick auf die Formen des Nomens unterstützt und gefördert werden soll, bietet sich als Schreibstrategie eine Wortliste an. Dieser kann das jeweilige Geschlecht und der Plural der Nomen entnommen werden. Außerdem wird der Fachwortschatz kenntlich gemacht, sodass sich Lernwörter herauskristallisieren. Im Idealfall legen die Schülerinnen und Schüler in ihren Heftern eine Übersicht für Fachbegriffe an, die sie kontinuierlich ergänzen und im Kontext lernen. Die Wortliste mit Verben soll bei der Wahl des richtigen Kasus unterstützen.

**Wortliste zur Karikatur „NPD-Verbot: Problem wirksam gelöst?“**

Fach- und bildungssprachliche Ausdrücke sind fett gedruckt.

Nomen:

Baum (der, ä-u-e)	<b>Hakenkreuz (das, -e),</b>	<b>Partei (die, -n)</b>
Wurzel (die, -n),	Symbol (das, -e)	<b>NPD (die, -)</b>
Stamm (der, ä-e),	<b>Bundesverfassungsgericht (das, -e)</b>	Untergrund (der, nur Singular) sich in den Untergrund zurückziehen
Baumkrone (die, -n)	<b>Gesetzbuch (das, ü-er)</b>	<b>Rechtsextremismus (der, -)</b>
Apfel (der, Ä-)	Richter (der, -)	<b>(Neo-)Nazi (der, -s)</b>
Frucht (die, ü-e)	<b>Robe (die, -n)</b>	<b>Ideologie (die, -n)</b>
Erde (die, -n) unter der Erde	Verbot (das, -e)	<b>Verfassung (die, -n)</b>
Kettensäge (die, -n)	Maßnahme (die, -n)	Gefahr (die, -en)
Paragrafenzeichen (das, -)	<b>Demokratie (die, -n)</b>	<b>Wehrhaftigkeit (die, nur Singular)</b>

Verben:

sägen: jemand sägt etwas (Akk.)	tragen (trug, getragen): jemand/etwas trägt etwas/ jemanden (Akk.)
wachsen (wuchs, gewachsen): jemand/etwas wächst	verbieten (verbot, verboten): jemand verbietet etwas (Akk.)
stehen (stand, gestanden): jemand/etwas steht	sich zurückziehen (zog zurück, zurückgezogen): jemand zieht sich zurück
betrachten: jemand betrachtet etwas (Akk.)	vorgehen (ging vor, vorgegangen): jemand geht gegen etwas oder jemanden vor (Akk.)
halten (hielt, gehalten): jemand hält etwas/ jemanden (Akk.)	beschließen (beschloss, beschlossen): jemand/etwas hat etwas beschlossen (Akk.)
sich befinden (befand, befunden): jemand/etwas befindet sich irgendwo (Dat.)	überwachen: jemand bewacht etwas/jemanden (Akk.)

**Anregung 4 – Vorentlastung der Beurteilung der Karikatur**

Für den letzten Schritt, die Beurteilung der Karikatur, kann eine weitere Hilfe offeriert werden. Hierbei handelt es sich um einen sogenannten „Thesentopf“<sup>33</sup>, der sich für historische und politische Problemfragen geradezu aufdrängt (s. Abbildung 33). Im Unterrichtsgespräch oder in Gruppenarbeit werden Argumente für und gegen ein mögliches NPD-Verbot gesammelt. Diese können dann in die Beurteilung der Karikatur mit einfließen. Der Vorteil ist, dass die Schülerinnen und Schüler während der Verschriftlichung der Interpretation fachlich etwas entlastet sind, da ihnen die Argumente bereits zur Verfügung stehen. Sie können sich also darauf konzentrieren, ihre Position sprachlich ansprechend darzulegen, was vor allem Schülerinnen und Schülern mit Unterstützungsbedarf in der sprachlichen Entwicklung entgegenkommen sollte.

Thesentopf zum Thema „Die NPD verbieten?“



34

Ich befürworte ein Verbot der NPD!

- Die NPD ist eine verfassungswidrige Partei, d. h. sie handelt nicht im Sinne des Grundgesetzes.
- Die NPD hat ein menschenverachtendes Parteiprogramm.
- Die NPD hat das Ziel, die Demokratie und den Rechtsstaat abzuschaffen.
- Nach einem Verbot müssen wir nicht mehr zulassen, dass auf öffentlichen Plätzen unter dem Logo der NPD demonstriert wird oder Wahlplakate mit menschenverachtenden Inhalten aufgehängt werden.
- Nach einem Verbot erhält diese Partei keine Steuergelder mehr.
- Unter den NPD-Mitgliedern sind viele Gewalt- und Straftäter.
- Ein Parteiverbot ist ein wichtiger Baustein im Kampf gegen Rechtsextremismus.
- Aufgrund seiner Geschichte ist der deutsche Staat verpflichtet, hart gegen Rechtsextremismus vorzugehen.

Gegenthese:



34

Ich bin gegen ein Verbot der NPD!

- Man sollte dem Volk nicht vorschreiben, in welcher Partei es sich organisieren darf. In einer Demokratie entscheidet das Volk.
- Durch ein NPD-Verbot wird die Anzahl an Rechtsextremen nicht kleiner.
- Rechtes Gedankengut lässt sich nicht verbieten. Es bleibt trotz Verbot in den Köpfen.
- Nach einem Verbot würde man sich in der Öffentlichkeit weniger mit Rechtsextremismus beschäftigen, weil man denkt, das Problem ist gelöst.
- Die NPD stellt keine ernsthafte Gefahr für die Demokratie dar.
- Nach einem Verbot würden sich die Rechtsextremen in den Untergrund zurückziehen und könnten kaum noch kontrolliert werden.
- Anstatt die NPD zu verbieten, sollte man mehr Aufklärungsarbeit betreiben.
- Ein Verbot könnte die NPD gerade für Jugendliche attraktiver machen.

Abbildung 33: Thesentopf

<sup>33</sup> Vgl. Leisen, Josef: Handbuch Sprachförderung im Fach. Praxismaterialien. S. 53.

<sup>34</sup> Granzow, Mandy

## Diagnosegestützte sprachliche Bildung im Fach Deutsch als Zweitsprache

Im additiven Unterricht Deutsch als Zweitsprache können im Hinblick auf die Präpositionen Übungen mit steigendem Schwierigkeitsgrad absolviert werden (s. Abbildung 34).

*Schwierigkeitsgrad 1: Unterstreichen Sie alle im Text vorhandenen Präpositionen und bestimmen Sie den Kasus des Bezugswortes.*

### Haben die Menschen früher eher geheiratet?

Nein. Im alten Griechenland heirateten Männer mit ungefähr 30 [Jahren], die Mädchen vermählte die Familie allerdings oft schon mit 15. Bis Mitte des 19. Jahrhunderts heirateten Männer und Frauen in Westeuropa ziemlich spät. Erst mit Ende 20. Um eine Familie zu gründen, musste man früher auch wirtschaftlich unabhängig sein. Damit ist zu erklären, dass in Deutschland in den unteren Gesellschaftsschichten ein großer Anteil der Bevölkerung – in manchen Gebieten sogar 40 Prozent – unverheiratet blieb.

*Schwierigkeitsgrad 2: Wählen Sie die richtige Präposition.*

### Hielten Ehen früher länger?

Teilweise. Ehen dauerten früher \_\_\_\_\_ (aufgrund/anlässlich) der hohen Sterblichkeit selten so lange wie heute. Im Römischen Reich wurde jede sechste Ehe \_\_\_\_\_ (innerhalb/außerhalb) von fünf Jahren \_\_\_\_\_ (von/durch) den Tod eines Ehepartners beendet. Auch Scheidungen waren damals kein Problem, in Rom waren sie sogar üblich. \_\_\_\_\_ (Vom/Aus) Mittelalter bis zum 20. Jahrhundert war es vor allem die wirtschaftliche Funktion der Familie, die dafür sorgte, dass sich Ehepaare kaum scheiden ließen.

*Schwierigkeitsgrad 3: Übernehmen Sie den Text in Ihr Heft. Ergänzen Sie die richtige Präposition und setzen das Bezugswort in den richtigen Kasus.*

### Bestand die Familie schon immer (aus/mit – Mutter, Vater und Kind)?

Nein. (In/Im – altes Griechenland) und (In/Im – Römisches Reich) zählten auch Sklaven (zur/mit – Familie). So war es auch (in/bei – Europa) bis (zum/im – 17. Jahrhundert): Zur Hausgemeinschaft gehörten Knechte und Mägde. Der Begriff „Familie“, so wie er heute gebraucht wird, erscheint (im/am – 17. Jahrhundert) zum ersten Mal (von/in – die deutsche Alltagssprache). Erst 100 Jahre später verbreitet sich die Vorstellung, dass eine Familie (aus/mit – Mutter, Vater und Kinder) besteht.<sup>35</sup>

Abbildung 34: Übungen mit steigendem Schwierigkeitsgrad

Ein weiteres, mögliches Thema für den additiven DaZ-Unterricht ist das **Versprachlichen von Argumenten**. Der erste Schwerpunkt liegt auf der Wiederholung bzw. Aneignung von geeigneten Redemitteln. Je nach Lernstand der Schülerinnen und Schüler können diese zunächst im Plenum gesammelt werden, um das Vorwissen einzubeziehen. Eine andere oder ergänzende Variante sind die folgenden Übungen mit steigendem Schwierigkeitsgrad, hier am Beispiel von Schwierigkeitsgrad 1 und 3.

<sup>35</sup> Texte aus: Buscha, Anne/Szita Szilvia: B Grammatik. Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache. Sprachniveau B1 B2. Leipzig 2015.

**Argumente gestalten: Schwerpunkt Redemittel**

Schwierigkeitsgrad 1

Ordnen Sie die folgenden Redemittel zu. Ergänzen Sie gegebenenfalls weitere.

Diesem Argument ist nicht zuzustimmen. – Das wichtigste Argument für ... ist –  
 einerseits ... andererseits ... – zum einen ... zum anderen ... – Das ist nur bedingt richtig. –  
 Es ist falsch, wenn ... – Dem muss man entgegengehalten, dass ... – zwar ..., aber ... –  
 Man muss auch berücksichtigen, dass ... – auf der einen Seite ..., auf der anderen Seite ... –  
 dafür spricht, dass ... – ein weiteres Argument für ... ist – ein Einwand gegen ... ist –  
 dagegen ... spricht, dass – wenn auch, so ist doch ... – Das Argument ist einleuchtend. –  
 Das klingt zwar im ersten Moment überzeugend, aber ... – Das ist ein schlagendes Argument ...

Zustimmung/pro	Ablehnung/kontra	einschränken	abwägen

Schwierigkeitsgrad 3

1. Nehmen Sie Stellung zum Thema Hausaufgaben. Gehen Sie dabei auf die vorhandenen Argumente ein und ergänzen Sie weitere. Nutzen Sie die Ihnen bekannten Redemittel.



- Lehrerin: Hausaufgaben sind wichtig, um den gelernten Stoff zu wiederholen.
- Bettina: Hausaufgaben stehlen uns unsere Freizeit!
- Papa Hans: Ich finde, es sollte nur in der Schule gelernt werden, weil ich meiner Tochter zu Hause nicht so helfen kann, wie es ihr Lehrer könnte.
- Fritz: Die meisten von uns machen sowieso keine Hausaufgaben.

36

**Argumente gestalten: Schwerpunkt Nebensatzkonstruktionen**

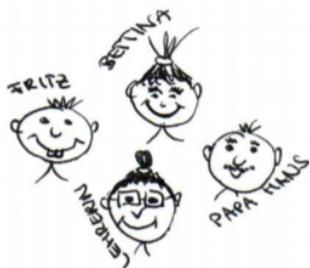
2. Formulieren Sie die Sätze aus der vorhergehenden Übung um, indem Sie kausale Nebensätze verwenden.

Zur Erinnerung:

Kausale Nebensätze: Nebensätze mit *weil* und *da* geben den Grund für die Aussage im Hauptsatz an.

	Hauptsatz	Nebensatz
Grund (kausal)	Ich finde Hausaufgaben wichtig,	<i>weil/da</i> so der gelernte Stoff noch einmal wiederholt <b>wird</b> .

3. Ergänzen Sie die Nebensätze mit *wenn* oder *falls*.



Bettina: Wir haben keine Freizeit, ...  
 Fritz: ..., machen wir sie nicht.  
 Lehrerin: ... die Schüler ..., können sie den gelernten Stoff wiederholen.

37

Zur Erinnerung:

Konditionale Nebensätze: Nebensätze mit *wenn* und *falls* bezeichnen eine Bedingung.

	Nebensatz	Hauptsatz
Bedingung (konditional)	Wenn/Falls meine Tochter Hausaufgaben <b>bekommt</b> ,	kann ich ihr nicht helfen.

4. Formulieren Sie aus den beiden Hauptsätzen eine Nebensatzkonstruktion wie im Beispiel.
- a) Ich war selbst in der Schule. Ich kann meiner Tochter bei den Hausaufgaben nicht helfen.
  - b) Wir haben wenig Freizeit. Wir müssen Hausaufgaben machen.
  - c) Meine Noten sind nicht gut. Ich erledige immer die Hausaufgaben.

Zur Erinnerung:

Konzessive Nebensätze: Nebensätze mit *obwohl*, *obgleich*, *obschon* und *selbst wenn*, beschreiben Umstände, die eigentlich gegen den Hauptsatz sprechen.

	Hauptsatz	Nebensatz
Einschränkung/Gegengrund (konzessiv)	Wir machen keine Hausaufgaben	<b>obwohl</b> wir welche bekommen.

## 6 Literaturverzeichnis

Bage, Claudia et al. (2012): Anstöße – Gesellschaftslehre mit Geschichte, Stuttgart: Klett, S. 93

Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Geschichte. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.12.1989 i.d.F. vom 10.02.2005, S. 11

Buscha, Anne/Szita, Szilvia (2015): Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache. Sprachniveau B1 B2. Leipzig SCHUBERT-Verlag.

Döll, Marion (2012): Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. Münster: Waxmann.

Döll, Marion (2018): Einflussfaktoren des Zweitspracherwerbs – Implikationen für die pädagogische Arbeit. In: Furch, E. u. a. (Hrsg.): Migrations- und Fluchtbewegungen und deren Auswirkung auf den Schulalltag. Wien: AK, S. 63 – 68.

Döll, Marion (2019): Sprachdiagnose durch Beobachtung. In: Jeuk, Stefan; Settineri, Julia (Hrsg.): Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch. Berlin: De Gruyter Mouton, S. 569 – 584.

Ehlich, Konrad (2005): Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In Ehlich, Konrad (Hrsg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Berlin: BMBF, S. 11 – 63.

Erlebnis Biologie 6, Sachsen, Seite 101, Westermann Gruppe, Braunschweig 2009

Faistauer, Renate (2001): Zur Rolle der Fertigkeiten. In: Helbig, Gerhard et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: de Gruyter, S. 864 – 871.

Gogolin, Ingrid et al. (2011): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Münster. Waxmann.

Heller, Kurt. A. (Hrsg.) (1999). Begabungsdagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung. Bern: Huber.

Hesse, Ingrid; Latzko, Brigitte (2017): Diagnostik für Lehrkräfte. Opladen: UTB.

Jürgens, Eiko; Lissmann, Urban (2015): Pädagogische Diagnostik. Weinheim und Basel: Beltz.

Kretschmann, Rudolf (2004): „Pädagnostik“ – zur Förderung der Diagnosekompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. In: Bartnitzky, Horst; Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Leistungen der Kinder. Wahrnehmen – würdigen – fördern. Frankfurt a. M.: Grundschulverband.

Kühne, Stefan et al. (2019): Bildung in Sachsen im Spiegel der Nationalen Bildungsberichterstattung 2018. Frankfurt am Main: DIPF.

Kunze, Ingrid (2010): Begründungen und Problembereiche individueller Förderung in der Schule. In: Kunze, Ingrid; Solzbacher, Claudia (Hrsg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (Hrsg.) (2012). Durchgängige Sprachbildung am Beispiel der Operatoren. Methodensammlung mit 36 Aktivitäten – Grundschule bis Sekundarstufe II

Leisen, Josef (2019): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Stuttgart: Klett.

Pienemann, Manfred (2006): Spracherwerb in der Schule. Was in den Köpfen der Kinder vorgeht. In: Pienemann, Manfred; Keßler, Jörg-U.; Roos, Eckhard (Hrsg.): Englischerwerb in der Grundschule. München: Schöningh, S. 33 – 63.

Quehl, Thomas; Trapp, Ulrike (2015): Wege zur Bildungssprache im Sachunterricht. Sprachbildung in der Grundschule auf der Basis von Planungsrahmen. Münster: Waxmann.

Rauh, Robert (2011): Methodentrainer Geschichte Oberstufe. Quellenarbeit Arbeitstechniken Klausurentraining. Berlin: Cornelsen.

Reich, Hans H. (2017): Geschichte der Beschulung von Seiteneinsteigern im deutschen Bildungssystem. In: Becker-Mrotzek, Michael; Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachliche Bildung. Grundlagen und Handlungsfelder. Münster: Waxmann, S. 77 – 94

Reiss, Kristina et al. (Hrsg.) (2019): PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.

Roth, Hans-Joachim (2008): Verfahren zur Sprachstandsfeststellung – ein kritischer Überblick. In: Bainski, Christiane; Krüger-Potratz, Marianne (Hrsg.): Handbuch Sprachförderung. Essen: NDS Verlag, S. 22 – 41.

Sächsisches Landesamt für Schule und Bildung (2019). Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe

Sächsisches Landesamt für Schule und Bildung (2019). Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I

Sächsisches Landesamt für Schule und Bildung (2019). Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe II

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2019). Lehrplan Grundschule Sachunterricht

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2019). Lehrplan Oberschule Biologie

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2018). Lehrplan allgemeinbildende Schulen Deutsch als Zweitsprache. Lehrplan für Vorbereitungsklassen/Vorbereitungsgruppen

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2020): Lehrplan Berufliches Gymnasium Geschichte/Gemeinschaftskunde

Sander, Ilse u. a. (2017): Mittelpunkt neu C1.1. Lehr- und Arbeitsbuch. Stuttgart: Klett.

Tajmel, Tanja; Hägi-Mead, Sara (2017): Sprachbewusste Unterrichtsplanung – Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung. FörMig Material, Bd. 9. Münster: Waxmann.

Wygotski, Lew (1987): Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Köln: Pahl-Rugenstein.

## 7 Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

### Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Wer? Wann? Was? .....	14
Tabelle 2:	Analyse des Lehrbuchauszugs im Hinblick auf Merkmale von Bildungssprache (n. Tajmel/Hägi-Mead 2017) .....	50
Tabelle 3:	Material zur Fachwortschatzerschließung.....	52
Tabelle 4:	Material zur Internetrecherche .....	53
Tabelle 5:	Konkretisierungsraaster zum WIKI-Eintrag zur Fortpflanzung von Zwittertieren am Beispiel des Regenwurms.....	55
Tabelle 6:	Konkretisierungsraaster zur Karikaturen-Interpretation (auf Grundlage von Tajmel/Hägi-Mead 2017, S. 141).....	73
Tabelle 7:	Merkmale von Bildungssprache, Erklären der Karikatur.....	74
Tabelle 8:	Merkmale von Bildungssprache, Argumentieren zur Karikatur .....	75

### Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	eigene Darstellung Teilbereiche schulischer Sprachbildung nach Gogolin u. a. 2011, S. 59 f.....	7
Abbildung 2:	Auszug aus den Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe II (Landesamt für Schule und Bildung, 2019) .....	9
Abbildung 3:	Modell zur Sprachbildungsplanung .....	15
Abbildung 4:	Guder, Angelika: farbige Artikelkennzeichnung der Nomen (Beispiel Primarstufe, Sachunterricht) .....	17
Abbildung 5:	Do Manh, Gina: Genus-Markierung mithilfe der Endbuchstaben der Artikel, e für die, r für der und s für das (Beispiel Sekundarstufe I).....	17
Abbildung 6:	Granzow, Mandy: Genus wird durch den Artikel und die Pluralform durch den letzten Buchstaben gekennzeichnet (Beispiel Sekundarstufe II – Geschichte).....	17
Abbildung 7:	Mögliche Zuordnung der Beobachtungsbereiche der Niveaubeschreibungen im Modell zur Sprachbildungsplanung.....	18
Abbildung 8:	Beispiel eines Beobachtungsbogens, Auszug .....	19
Abbildung 9:	Auszug aus einem mit dem Schulportal-Tool generierten Sprachkompetenzprofil zu den Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe II in verbaler und visueller Form .....	20
Abbildung 10:	Auszug aus den Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I (S. 26) mit Zone der nächsten Entwicklung .....	21
Abbildung 11:	Fatimas Sprachkompetenzprofil.....	26
Abbildung 12:	Fatimas Sprachbildungsplan .....	30
Abbildung 13:	markierter Auszug aus dem sächsischen Lehrplan Grundschule Sachunterricht, 2004/2009/2019 .....	32
Abbildung 14:	Planungsrahmen „Wetter“, Klasse 2 .....	33
Abbildung 15:	Beispiele für den differenzierten Einsatz.....	36

Abbildung 16:	Bünyamins Sprachkompetenzprofil .....	40
Abbildung 17:	Bünyamins Sprachbildungsplan .....	44
Abbildung 18:	markierter Auszug aus dem sächsischen Lehrplan Oberschule Biologie, Klassenstufe 6. Lernbereich 5, 2004/2009/2019 .....	46
Abbildung 19:	Erstellung eines WIKI-Eintrags.....	47
Abbildung 20:	Lehrbuchauszug aus: Starke, Antje (2009): „Erlebnis Biologie 6. Ein Lehr- und Arbeitsbuch“ Sachsen. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH, Seite 101 .....	48
Abbildung 21:	markierter Auszug aus dem sächsischen Lehrplan. Oberschule Biologie, Klassenstufe 6, Ziele und Aufgaben der Oberschule, 2004/2009/2019.....	52
Abbildung 22:	Beispiel zur Recherche herkunftssprachlicher Texte: Fortpflanzung des Regenwurms, Türkisch.....	54
Abbildung 23:	Textfragmente zum WIKI-Eintrag .....	56
Abbildung 24:	Arbeitsblatt mit Satzanfängen und hilfreichen Wendungen .....	57
Abbildung 25:	Auszug aus dem sächsischen Lehrplan. Allgemeinbildende Schulen. Lernbereich 4 methodische Erläuterungen, Zweite Etappe (Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2018) Lehrplan Deutsch als Zweitsprache, Lehrplan für Vorbereitungsgruppen/Vorbereitungsklasse .....	57
Abbildung 26:	Ausgewählte Beispielsätze mit jeweilig möglicher Lösung .....	59
Abbildung 27:	Passivkonstruktionen aus dem Biologie-Lehrbuchtext mit jeweilig möglicher Lösung.....	59
Abbildung 28:	Maliks Sprachkompetenzprofil .....	61
Abbildung 29:	Maliks Sprachbildungsplan.....	66
Abbildung 30:	Auszug aus dem sächsischen Lehrplan Berufliches Gymnasiums Geschichte/Gemeinschaftskunde, 2006/2017/2020, S. 22.....	68
Abbildung 31:	Karikatur Haitzinger, Horst (2000): Kein Problem, wir sägen ihn um!.....	69
Abbildung 32:	Methodenblatt, S. 1 .....	78
Abbildung 33:	Thesentopf .....	81
Abbildung 34:	Übungen mit steigendem Schwierigkeitsgrad.....	82

## 8 Anlagen

### 8.1 Methoden und Aktivitäten zur gezielten Unterstützung des Zweitspracherwerbs im DaZ- und Regelunterricht

	Mögliche Aktivitäten und Angebote für den DaZ-Unterricht	Mögliche Aktivitäten und Angebote für den Unterricht in der Regelklasse
Strategien zur Überwindung von Ausdrucksnot und Verstehensproblemen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Umgang mit einem ein- bzw. zweisprachigen Wörterbuch, ggf. Bildwörterbuch erlernen</li> <li>- im Internet nach Wortbedeutungen suchen</li> <li>- Wortbedeutungen umschreiben</li> </ul>	<p>Möglichkeiten</p> <p>zur</p> <p>Anwendung</p> <p>bieten</p>
Aussprache <ul style="list-style-type: none"> <li>- Deutlichkeit</li> <li>- Sprechflüssigkeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Audioaufnahmen anfertigen</li> <li>- Telefonate fingieren</li> <li>- gezieltes Phonetik-Training (z. B. auch Zungenbrecher zu bestimmten Lauten oder Lautkombinationen)</li> <li>- Darstellung von Lautproduktionsorten (z. B. Sagittalschnitte für die Zungenstellung im Mund)<sup>38</sup></li> </ul>	
Strategien zur Überwindung von Verstehensproblemen beim Lesen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Umgang mit einem ein- bzw. zweisprachigen Wörterbuch, ggf. Bildwörterbuch erlernen</li> <li>- im Internet nach Wortbedeutungen suchen</li> <li>- die Lehrkräfte um Hilfe bitten (Antwort wird eine Umschreibung sein)</li> </ul>	
Strategien bei der Suche nach passenden Wörtern beim Schreiben	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelltexte (z. B. Wegbeschreibungen) als Beispiel</li> <li>- Umschreiben erlernen, z. B. mit Spielen: „Teekesselchen raten“, „Tabu“, „Ich kenne ein Tier ...“, „Ich sehe was, was du nicht siehst“, ...)</li> <li>- Umgang mit einem ein- bzw. zweisprachigen Wörterbuch (Herkunftssprache/Deutsch; Deutsch einsprachig), ggf. Bildwörterbuch erlernen</li> <li>- im Internet nach Wortbedeutungen suchen, z. B. auch in anderen Sprachen als Deutsch</li> <li>- Verwendung von Antonym-/Synonymwörterbuchseiten im Internet<sup>39</sup></li> </ul>	

<sup>38</sup> siehe <https://soundsofspeech.uiowa.edu/main> (23.09.2020)

<sup>39</sup> z. B. <http://www.frag-caesar.de/synonyme/> (23.09.2020)

	Mögliche Aktivitäten und Angebote für den DaZ-Unterricht	Mögliche Aktivitäten und Angebote für den Unterricht in der Regelklasse
Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>- typische Phrasen erlernen, um z. B. Begründungen zu versprachlichen</li> <li>- bildungssprachliche Kollokationen erwerben</li> <li>- Dialogübungen</li> <li>- Rollenspiele</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- zu Begründungen anregen</li> <li>- Satzanfänge zur Verfügung stellen</li> <li>- Erschließen von Wortbedeutungen anregen</li> </ul>
Verbstellung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Einüben der Satzstrukturen, z. B. mit Klappsätzen, Satzschiebern, ...</li> <li>- Kartenspiele, z. B. Terzette bilden mit Perfektformen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lückensätze</li> </ul>
Satzverbindungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Satzhälften zusammenfügen</li> <li>- Satzteile ergänzen</li> <li>- Sätze weiterführen lassen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Redemittel zur Verbindung von Sätzen</li> <li>- Arbeitsschritte beschreiben und Sätze verbinden lassen</li> </ul>
Präpositionen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (Wechsel-)Präpositionen vermitteln und üben, z. B. durch Lückentexte usw.</li> <li>- Präpositionalphrasen anbieten (auch z. B. feste Verbindungen – im übertragenen Sinne, z. B. „in Vertretung“, „auf Anweisung“ – vermitteln)</li> <li>- Visualisierungen</li> <li>- Kartenspiele</li> <li>- Maldiktat</li> <li>- Nachspielen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- im fachlichen Kontext benötigte Wortgruppen mit Präpositionen vorgeben (z. B. Wortplakate)</li> <li>- Wortgruppen mit Präpositionen in Texten suchen lassen/hervorheben</li> <li>- Verständnis von Wortgruppen mit Präpositionen im Unterrichtsgespräch oder durch Visualisierungen sichern</li> </ul>
Formen des Verbs	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kartenspiele</li> <li>- Maldiktat (z. B. Imperativformen üben)</li> <li>- bei trennbaren Verben immer Präfix kennzeichnen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- themenabhängiger Einbezug bzw. integrativer Ansatz (Märchen/Präteritum, Gespräche im Restaurant/Höflichkeitskonjunktiv etc.)</li> </ul>
Formen des Nomens	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Genus, Numerus, Kasus vermitteln, z. B. mit Wendekarten, Quartett etc.</li> <li>- Deklination üben</li> <li>- Nomen immer mit Artikel und Plural einführen</li> <li>- Regeln zur Genuszuweisung vermitteln, Endungen markieren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nomen immer mit Artikel und Plural einführen (die Gleichung, -en)</li> </ul>

	Mögliche Aktivitäten und Angebote für den DaZ-Unterricht	Mögliche Aktivitäten und Angebote für den Unterricht in der Regelklasse
Techniken und Strategien der Texterschließung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Einführung von Techniken und Strategien, z. B. 5-Schritt-Lesemethode oder SPQR-Methode; farborientiertes Markieren</li> <li>- Zuordnung von Begriffen aus dem Text zu Alltagssprachlichen Erklärungen, die zur Verfügung gestellt werden</li> <li>- didaktisierte Leseaufträge</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anwendung von Techniken und Strategien im Fachunterricht, z. B. Markieren, in Absätze gliedern, (Zwischen-)Überschriften formulieren usw.</li> <li>- Textentlastungen, z. B. durch Worterklärungen, Kürzungen, Vereinfachungen usw.</li> <li>- Schülerinnen und Schüler stellen Fragen an den Text und beantworten diese (Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit)</li> <li>- farborientiertes Markieren</li> <li>- Text in eine andere Darstellungsform übertragen (z. B. Flussdiagramm, Mindmap, Schaubild etc.)</li> <li>- didaktisierte Leseaufträge</li> </ul>
Wortschatz, inklusive Fachwortschatz	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wortschatzheft einführen</li> <li>- Wortschatz aufbauen, z. B. mit Wimmelbildern, Memory usw.</li> <li>- Fachwortschatz reflektieren, z. B. mit der Schlüsselworttabelle o. ä.</li> <li>- Arbeit mit Oberbegriffen (z. B. Was gehört nicht dazu? Welcher Oberbegriff passt?)</li> <li>- Gegenteilpaare finden lassen</li> <li>- Reimwörterspiele</li> <li>- KIM-Spiele</li> <li>- Bingo</li> <li>- Bild-Kreuzworträtsel</li> <li>- Wortfamilien bilden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wortschatz anwenden und festigen</li> <li>- Fachwortschatz aufbauen</li> <li>- Wortschatzheft führen</li> <li>- Glossar anlegen</li> <li>- Lern- bzw. Wortplakate</li> <li>- Mindmap (Cluster, Ideennetz)</li> <li>- Schlüsselworttabelle (n. Tajmel/Hägi-Mead 2017)</li> <li>- Begriffe zu Oberbegriffen zuordnen</li> <li>- Fachbegriffe zu ihren Alltagssprachlichen Umschreibungen zuordnen</li> <li>- Wort-Bild-Zuordnungen</li> <li>- Ausstellungen (Objekte beschriften lassen)</li> <li>- Fachzeichnungen beschriften</li> <li>- Fachbegriffe zur Auswahl zur Verfügung stellen</li> <li>- Kreuzworträtsel mit Fachwortschatz</li> </ul>
Leseverstehen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Strategien erlernen (SPQR- Methode, 5-Gang-Lesemethode?)</li> <li>- Lesefächer einführen</li> <li>- vor dem Lesen: Wortigel zur Thematik des Textes anfertigen, Erwartungen an den Text formulieren in Abhängigkeit vom Titel</li> <li>- Text zerschneiden und wieder zusammensetzen lassen</li> <li>- Aussagen zum Text auf Richtigkeit prüfen und korrigieren (richtig oder falsch-Aussagen)</li> <li>- Überschriften zuordnen</li> <li>- Textpassagen Bildern/inhaltlichen Visualisierungen zuordnen</li> <li>- Sprecher-/Erzählerrollen markieren/zuordnen</li> <li>- Leerstellen mündlich/schriftlich füllen lassen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lesefächer einsetzen</li> <li>- vor dem Lesen: Fragen an den Text formulieren und beantworten, Erwartungen an den Text formulieren in Abhängigkeit vom Titel</li> </ul>
Textproduktion	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Paralleltexte schreiben</li> <li>- Textgerüste verwenden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Unterstützung durch Textbausteine (Lückentexte, Satzanfänge vorgeben,</li> </ul>

	Mögliche Aktivitäten und Angebote für den DaZ-Unterricht	Mögliche Aktivitäten und Angebote für den Unterricht in der Regelklasse
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- von der Bildergeschichte zum freien Schreiben</li> <li>- Anforderungen verschiedener Textsorten vermitteln</li> <li>- Schreibimpulse geben</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Wortmaterial zur Verfügung stellen – (Wortspeicher)</li> <li>- Textgerüste/Mustertexte zur Verfügung stellen</li> <li>- Schreibkonferenz</li> <li>- Textlupe</li> <li>- Anforderungen verschiedener Textsorten vermitteln</li> <li>- Leitfragen vorgeben</li> </ul>
Orthografie und Interpunktion	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kreuzwörterrätsel</li> <li>- Rechtschreibstrategien vermitteln</li> <li>- Nachschlagen im Wörterbuch trainieren</li> <li>- Merkwörter üben</li> <li>- Wort/Satz des Tages/der Woche mit orthografischem Schwerpunkt untersuchen</li> <li>- Lauf- oder Dosendiktat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Schreibkonferenz</li> </ul>

## 8.2 Fragen und Antworten

Hier werden häufig gestellte Fragen aus der schulischen Praxis zu den Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache beantwortet.

<p><b>Alter:</b></p> <p>Warum wird bei Erstellung des Sprachkompetenzprofils im Beobachtungsbogen nicht das Alter des Schülers angegeben?</p> <p>Das wäre sinnvoll zur Einschätzung des altersgemäßen Wortschatzes, siehe dazu „B. Wortschatz, Verstehenswortschatz, Niveaustufen II – III – IV: „Wörter des altersgemäßen Grundwortschatzes – altersgemäßer Aufbauwortschatz – altersgemäßer gehobener Aufbauwortschatz“ und der Textauswahl.</p>	<p>Die Ausgestaltung der Niveaustufen ist, so weit möglich, aneignungstheoretisch vorgenommen worden, d. h. die Niveaustufen etlicher Beobachtungsbereiche entsprechen den in der Spracherwerbsforschung im Deutschen als Zweitsprache beschriebenen Aneignungsfolgen und somit nicht der Klassenstufe, die die Schülerin bzw. der Schüler besucht oder dem Alter der Schülerin bzw. des Schülers.</p> <p>Das erstellte Sprachkompetenzprofil ist nie losgelöst zu verwenden. Es wird als Grundlage für den Austausch zwischen der Betreuungslehrerin bzw. dem Betreuungslehrer und den Lehrkräften der anderen Unterrichtsfächer zum Ableiten sprachpädagogischer Maßnahmen eingesetzt; ebenso für Entwicklungsgespräche mit der Schülerin bzw. dem Schüler selbst sowie mit den Eltern und anderen an der sprachlichen Bildung beteiligten Personen.</p> <p>Darüber hinaus ist das Sprachkompetenzprofil immer im Zusammenhang mit der Halbjahresinformation bzw. dem Jahreszeugnis zu verwenden.</p> <p>Daraus ergibt sich, dass sich das erstellte Sprachkompetenzprofil auf eine konkrete Schülerin bzw. einen konkreten Schüler bezieht und sich somit die Altersangabe erübrigt.</p> <p>Bei der Formulierung „altersgemäß“ ist neben dem Alter der Schülerinnen und Schüler auch die Sprachkontaktdauer zur deutschen Sprache zu berücksichtigen. Denn die Aneignung einer Zweitsprache verläuft nicht bei allen in gleicher Weise und nicht einfach im Rhythmus der Lebensjahre.</p>
<p><b>Beobachtung:</b></p> <p>Warum wird ein Beobachtungsverfahren eingesetzt und kein Test verwendet?</p>	<p>„Diagnostik“ wird sehr stark mit „Testen“, „Messen“ und dem Verfahrenstyp Test assoziiert (vgl. Heller 1999). Im Zusammenhang mit Sprachkompetenzen können Testverfahren eingesetzt werden, um pauschale Urteile über die Ausprägung von Teilkompetenzen (z. B. Leseverständnis) einzelner Schülerinnen und Schüler zu fällen. Das heißt, Tests können eingesetzt werden, um festzustellen, ob jemand sprachförderbedürftig ist. Ein Testergebnis sagt jedoch meist nichts darüber aus, ob die Förderbedürftigkeit aufgrund eingeschränkter Wortschatzkenntnisse, dem Erwerbsstand im Bereich der Grammatik o. Ä. vorliegt.</p> <p>Um dies festzustellen und die Schülerinnen und Schüler anschließend gezielt und differenziert unterstützen zu können, braucht es andere Diagnoseverfahrenstypen, die Stärken und Schwächen in verschiedenen Bereichen des sprachlichen Handelns differenziert ausweisen. Hierzu zählen die Profilanalysen (z. B. HAVAS 5 und FöRMIG Bumerang) und Beobachtungsverfahren.</p> <p>Da Beobachtungsverfahren gegenüber den Profilanalysen den Vorteil bieten, dass man sie wiederholend einsetzen und Schülerinnen und Schüler dadurch langfristig in ihrem Spracherwerbsprozess begleitend unterstützen kann, hat Sachsen sich für die diagnostische Methode der Beobachtung entschieden.</p> <p>Unter anderem, weil gemäß der <i>Sächsischen Konzeption zur Integration von Migranten</i> eine individuelle schrittweise Integration von zugewanderten Schülerinnen und Schülern im Mittelpunkt schulischen Handelns steht. Dazu ist es wichtig, individuelle Bedürfnisse in Spracherwerbsprozessen zu erkennen. Es geht nicht um das Erteilen von Zertifikaten.</p>

<p><b>Beobachtungszeitraum:</b></p> <p>Welcher Beobachtungszeitraum ist für das mit der Halbjahresinformation bzw. mit dem Zeugnis ausgehändigte Sprachkompetenzprofil anzugeben?</p>	<p>Es ist der Zeitraum anzugeben, in welchem die Schülerin bzw. der Schüler mit den Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache konkret beobachtet wurde. Es ist nicht das jeweilige Schulhalbjahr oder Schuljahr anzugeben.</p>
<p><b>Diagnoseverfahren:</b></p> <p>Ist es empfehlenswert, ergänzend zu den Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache weitere Verfahren, Tests, Diagnosebogen etc. zur Sprachstandsbeobachtung zu verwenden?</p>	<p>Prinzipiell können ergänzend zu den Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache weitere Verfahren verwendet werden, um Entwicklungsstände in Deutsch als Zweitsprache genauer zu bestimmen.</p>
<p><b>Einarbeitung:</b></p> <p>Was hat sich bei der Einarbeitung in das Instrument bislang bewährt?</p>	<p>Aufgrund der hohen Anzahl an Beobachtungsbereichen ist zu erwarten, dass man eine Weile braucht, bis man sich in das gesamte Instrument so eingearbeitet hat, dass man routiniert damit umgehen kann. Für die ersten Beobachtungen hat sich bewährt, zunächst mit Texten, die Schülerinnen und Schüler verfasst haben, zu beginnen, da sich Beobachtungen am geschriebenen Wort leichter durchführen lassen als direkt im Unterrichtsgespräch.</p> <p>Wenn Sie bei der Beobachtung an Texten Erfahrungen gesammelt haben, können Sie erste Beobachtungen im Unterricht durchführen. Beginnen Sie dabei mit einigen wenigen Beobachtungsbereichen und fokussieren Sie sich v. a. darauf, ob Sie bei den Schülerinnen und Schülern, die Sie vorab textbasiert beobachtet haben, im Mündlichen sprachliche Phänomene feststellen können, die Sie in den Texten (noch) nicht finden konnten. Steigern Sie sukzessive die Anzahl der Bereiche und die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die Sie parallel in den Blick nehmen. Sie werden feststellen, dass Ihre Beobachtungen zunehmend routinierter werden und immer weniger Aufwand verursachen.</p> <p>Gerade im Zusammenhang mit grammatischen Phänomenen treten während der ersten Beobachtungen oft Unsicherheiten auf. Hier hat es sich bewährt, die entsprechenden Textstellen bzw. Beispielsätze, die Sie im Unterricht notieren, gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen, die ebenfalls mit den Niveaubeschreibungen arbeiten, zu besprechen.</p>
<p><b>Fachlehrkräfte:</b></p> <p>Warum soll ich den Beobachtungsbogen ausfüllen? Ich bin keine Lehrerin bzw. kein Lehrer für eine Sprache oder DaZ. Ich kann das sprachliche Handeln der Schülerin bzw. des Schülers in der deutschen Sprache nicht einschätzen.</p>	<p>Die Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache stellen eine Form (unter verschiedenen) der Leistungsermittlung und -bewertung dar.</p> <p>Die Aufgabe eines bildungssprachförderlichen Unterrichts ist auf alle Unterrichtsfächer und damit auf alle Lehrerinnen und Lehrer sowie alle Schülerinnen und Schüler hinsichtlich einer Individualisierung und Differenzierung der Lernprozesse zu beziehen. Daher empfiehlt sich für eine diagnosebasierte sprachliche Bildung die Arbeit mit den Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache.</p> <p>In diesen Zusammenhang werden folgende Auszüge aus „Theoretische Positionen zur sprachlichen Bildung in allen Fächern“ des sächsischen Gesamtkonzepts Sprachliche Bildung<sup>40</sup> zitiert:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- „Alle Fächer haben einen sprachbildenden Auftrag in dem Sinne, dass sie auf einen korrekten, angemessenen, partner- und situationsbezogenen Sprachgebrauch achten müssen.“</li> <li>- „Es müssen Anstrengungen unternommen werden, die sprachlichen Anforderungen, die das Lernen des Unterrichtsstoffes voraussetzen,</li> </ul>

<sup>40</sup> [https://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/897\\_Sprachliche\\_Bildung.pdf?v2](https://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/897_Sprachliche_Bildung.pdf?v2) (29.08.2020)

	<p>festzustellen und die dazu notwendigen sprachlichen Mittel zu lehren.“</p> <p>- „Der Grundsatz, dass Sprachunterricht immer stattfindet, bedeutet, dass sich die Unterrichtenden in allen Fächern ihrer sprachlichen Bildungsaufgabe bewusst sein müssen und sie als Teil ihrer Profession begreifen und annehmen müssen.“</p>
<p><b>Fachunterricht:</b></p> <p>Was mache ich, wenn ich einen Sprachhandlungsbereich der Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache in meinem Unterrichtsfach nicht beobachten kann?</p>	<p>Stimmen Sie bitte im Vorfeld der Beobachtungen gemeinsam mit der Betreuungskraft oder der Lehrkraft, die Deutsch als Zweitsprache unterrichtet und den weiteren involvierten Fachlehrkräften ab, welche Bereiche aus den Niveaubeschreibungen Sie tatsächlich beobachten können.</p> <p>Dokumentieren Sie bitte die Bereiche im Beobachtungsbogen, die Sie tatsächlich beobachtet haben.</p> <p>Machen Sie bitte Ihr Vorgehen im kollegialen Austausch transparent.</p>
<p><b>Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen:</b></p> <p>Warum basieren die Niveaubeschreibungen nicht auf dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen?</p>	<p>Die Niveaubeschreibungen basieren auf dem Modell der sprachlichen Basisqualifikationen (Ehlich 2005).</p> <p>Ein weiteres geläufiges Modell zur Beschreibung von Sprachkompetenz leitet sich aus sprachdidaktischen Feldern wie Wortschatz und Grammatik bzw. den ‚klassischen vier Fertigkeiten‘ (vgl. Faistauer 2001, 864) Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben ab. Die <i>Language Policy Unit</i> des Europarats hat in den 1990er Jahren darauf aufbauend den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) entwickelt, der als Grundlage für die Entwicklung von Lehrplänen, Lehrwerken und Prüfungen für den schulischen und außerschulischen Fremdsprachenunterricht herangezogen wird.</p> <p>Im GeR werden Fähigkeiten in sechs ansteigenden Sprachkompetenzniveaus (A1, A2, B1, B2, C1 und C2) beschrieben, mithilfe derer Prüfungsniveaus und Abschlüsse international vergleichbar gemacht werden. Um diese Vergleichbarkeit zu ermöglichen, sind die Kompetenzbeschreibungen sprachenunspezifisch, d. h. zu den verschiedenen Niveaustufen ist festgelegt, welche sprachliche Handlungen ausgeführt werden sollen, z. B. jemanden begrüßen.</p> <p>Die grammatischen Phänomene, die zum Ausführen der sprachlichen Handlungen benötigt werden, sind in den verschiedenen Sprachen jedoch unterschiedlich komplex. Um beispielsweise die sprachliche Handlung des Begründens ausführen zu können, ist es im Deutschen u. a. notwendig, Nebensatzstrukturen zu beherrschen, wobei das Verb im deutschen Nebensatz im Vergleich zum Hauptsatz anders positioniert wird, es rückt in Endstellung (<i>Es regnet gerade stark. vs. ..., weil es gerade stark regnet.</i>). Im Englischen hingegen verändert das Verb in einem begründenden Nebensatz seine Position im Vergleich zu Aussagesatz nicht (<i>It's raining hard right now. vs. ... because it's raining hard right now.</i>), das morphologisch-syntaktische Anspruchsniveau des Begründens ist daher im Englischen niedriger als im Deutschen.</p> <p>Durch die Orientierung an sprachlichen Handlungen können GeR-basierte Lehrwerke die natürliche Erwerbsprogression einer Sprache nur eingeschränkt berücksichtigen, d. h. manche Phänomene werden aufgrund der Orientierung an bestimmten sprachlichen Handlungen deutlich früher eingeführt als spracherwerbstheoretisch sinnvoll wäre.</p>

Vor dem Hintergrund des Befunds von Pienemann, dass „Sprachunterricht, der dem natürlichen Entwicklungsverlauf weit vorgreift, den Entwicklungsprozess in Wirklichkeit sogar verzögert“ (Pienemann 2006, S. 34), und der hohen Bedeutung des Erwerbs der deutschen Sprache für den Bildungserfolg, sollten Lehrwerke, die für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht entwickelt wurden, also nicht für den DaZ-Unterricht verwendet werden.

Auch Prüfungen, die auf dem GeR basieren, sind nicht geeignet, die Deutschkompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache angemessen abzubilden – einerseits aufgrund der fehlenden Berücksichtigung der natürlichen Erwerbsprogression des Deutschen im Bereich der Grammatik, andererseits wegen der im GeR fokussierten Themen (wie z. B. Arbeit, Hobbys, Reisen), die für die sprachliche Bewältigung des Schulalltags nur geringe Relevanz haben.

Im Umkehrschluss sind Zertifikate (z. B. B2), die auf dem GeR basieren, kein Garant für Bildungserfolg im deutschen Schulsystem.

In diesem Zusammenhang sind die Niveaubeschreibungen als an der natürlichen Erwerbsprogression des Deutschen und an schulischen Themen und Interaktionsanlässen orientierte Antwort auf den in der schulischen Praxis bestehenden Bedarf an der Beschreibung der Deutschkompetenzen zwei- und mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler zu verstehen.

Vgl. auch Publikationshinweise in Infobox S. 19.

#### **Herkunftssprache:**

Wie ist es möglich das „Lesen/Sprechen in der Herkunftssprache“ einzuschätzen?

Die Lehrer können nicht über Wissen zu allen Herkunftssprachen der Schüler verfügen. Es ist also nur möglich, das zu glauben, was die Schüler sagen. Manchmal weiß man als Lehrer überhaupt nicht, dass der Schüler eine andere Herkunftssprache als Deutsch hat.

Den fachdidaktischen Prinzipien des Unterrichts in Deutsch als Zweitsprache liegen zwei Voraussetzungen zugrunde: die Umsetzung der sprachlichen Bildung durchgängig in allen Lernbereichen und Etappen sowie die Wertschätzung, Anerkennung und Förderung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler als eine Ressource mit individueller, gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Bedeutung.

Darüber hinaus tragen alle an schulischer Bildung Beteiligte insgesamt aktiv zur wertschätzenden Einstellung gegenüber den Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler bei.

Unter Beachtung dessen sollen die Sprachhandlungsbereiche, die auf die Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler abzielen, den Blick auf das sprachliche Potenzial der jeweiligen Schülerin bzw. des jeweiligen Schülers werfen. Die Lehrkraft signalisiert ihr Interesse dafür, was die Schülerinnen und Schüler sprachlich mitbringen bzw. können und und berücksichtigt dies situationsabhängig bei der Unterrichtsgestaltung.

<p><b>Interpretation:</b></p> <p>Kann ich als Lehrkraft erwarten, dass ich nach einer (Sprach-)Diagnose genau weiß, wie ich in der Sprachbildung und -förderung handeln soll oder muss ich die <b>Beobachtungsergebnisse interpretieren?</b></p>	<p>Die <b>Ergebnisse</b> der Beobachtungen, die Sprachkompetenzprofile, müssen für den jeweiligen Kontext (DaZ- und anderer Fachunterricht) <b>interpretiert</b> werden.</p> <p>Die vorliegende Praxishilfe zeigt Ihnen hierfür mögliche Vorgehensweisen auf.</p> <p>Das Ergebnis einer Beobachtung mit den Niveaubeschreibungen ist ein sog. Sprachkompetenzprofil (s. Abschnitt 4.2 Das Sprachkompetenzprofil). Es macht sichtbar, wo die Unterstützung der Erwerbsprozesse ansetzen kann. Es gibt Informationen zur sprachlichen Entwicklung im individuellen Integrationsprozess der Schülerin bzw. des Schülers und bildet den Ausgangspunkt diagnosegestützter sprachlicher Bildung im Fachunterricht der Regelklassen. Für sich genommen sind die Ergebnisse recht detaillierte Beschreibungen des Ist-Zustandes, die</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) zu den sprachlichen Aspekten des Fachunterrichts in der Regelklasse in Beziehung gesetzt werden können, um diesen sprachbewusst zu planen und zu realisieren und</li> <li>b) als Grundlage für die Planung des expliziten DaZ-Unterrichts herangezogen werden können.</li> </ol>
<p><b>Schreiben:</b></p> <p>Für die Schülerin bzw. den Schüler trifft im Bereich „Schreiben“ der Niveaubeschreibungen fast nichts zu.</p> <p>Was ist zu tun?</p>	<p>Die zu beobachtenden Kompetenzbereiche decken ein weites Spektrum an sprachlichen Teilqualifikationen ab. Richten Sie bitte Ihre Aufmerksamkeit in Ihren Beobachtungen zunächst auf folgende Kompetenzbereiche</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeit</li> <li>- Wortschatz</li> <li>- Aussprache</li> <li>- Grammatik – mündlich</li> <li>- Persönlichkeitsmerkmale, hier: Freude und Interesse am Sprechen – Deutsch und Herkunftssprache</li> </ul> <p>Sobald die Schülerin bzw. der Schüler Lernfortschritte im Prozess der Alphabetisierung bzw. des Zweitschriterwerbs erzielt, können Sie Ihre Beobachtungen auch auf die Kompetenzbereiche <i>Schreiben</i> und <i>Grammatik – schriftlich</i> lenken.</p>
<p><b>Sprachkompetenzprofil:</b></p> <p>Warum besteht das zu erstellende Sprachkompetenzprofil aus vorgegeben Phrasen? Diese sind für die Beurteilung eines Schülers nicht ausreichend.</p>	<p>Mit dem Sprachkompetenzprofil wird das sprachliche Handeln der Schülerin bzw. des Schülers in der deutschen Sprache beschrieben. Ziel ist nicht eine Gesamtbeurteilung des bzw. der Lernenden.</p> <p>Die „vorgegebenen Phrasen“, d. h. die Beschreibung der vier bzw. fünf Niveaustufen, ermöglichen, den Stand des sprachlichen Handelns so weit objektiv zu formulieren, dass bei Gesprächen Missverständnisse im Rahmen der Sprachbildungsplanung vermieden werden:</p> <p>Alle Beteiligten verwenden ein und dieselben Formulierungen, bedienen sich einer gemeinsamen Begriffssprache und verfügen damit über eine gemeinsame Grundlage bei der beschreibenden Einschätzung des sprachlichen Handelns der Schülerin bzw. des Schülers.</p> <p>Die Lehrerin bzw. der Lehrer muss keine eigenen Formulierungen finden, die von anderen Beteiligten fehlinterpretiert werden könnten.</p>

<p><b>Sprachkompetenzprofil – Erstellung:</b></p> <p>Wie oft und wann ist ein Sprachkompetenzprofil zu erstellen?</p>	<p>Prinzipiell kann beliebig oft ein Sprachkompetenzprofil erstellt werden.</p> <p>Die Zeitpunkte der Beobachtung sind durch die Etappen der sächsischen Konzeption zur Integration von Migranten bestimmt.</p> <p>Um eine für die Beschreibung der Deutschkompetenz einer Schülerin bzw. eines Schülers ausreichende Menge an Informationen zu erhalten, sollte der jeweilige Beobachtungszeitraum zwei bis sechs Wochen betragen. Das Erstellen eines Sprachkompetenzprofils ist auch beim Wechsel der Klasse oder Schule zu empfehlen.</p>
<p><b>sprachwissenschaftlich:</b></p> <p>Lassen sich die Beschreibungen verständlicher formulieren, um die vielen sprachwissenschaftlichen Begriffe zu vermeiden?</p>	<p>Leider nein. Die Analyse und Beschreibungen von sprachlichen Fähigkeiten kommen nicht ohne sprachwissenschaftliche und grammatische Begriffe aus.</p> <p>Die einzelnen Beschreibungen der Niveaustufen sind auf Grundlage empirischer Befunde der (Zweit-)Spracherwerbsforschung formuliert worden. Dabei hat man sich bemüht, die linguistische Terminologie in Begriffe zu übertragen, die die meisten Lehrerinnen und Lehrer aus ihrer eigenen Schulzeit kennen sollten (sog. „Duden-“ oder „Schulgrammatik“). Lehrerinnen und Lehrer, die kein sprachliches Fach studiert haben, müssen dieses schulgrammatische Wissen oft erst wieder reaktivieren, was bisweilen als mühsam empfunden wird. Die Erfahrungen haben jedoch gezeigt, dass die Schwierigkeiten mit zunehmender Beobachtungsroutine deutlich abnehmen. Nur Mut!</p>
<p><b>Umfang:</b></p> <p>Warum ist das fertige Sprachkompetenzprofil so umfangreich? Besser wäre eine zusätzliche Kurzvariante auf einem A4-Blatt.</p>	<p>Für eine differenzierte sprachliche Bildung und Förderung benötigt man differenzierte Angaben über bereits erworbene Sprachkompetenzen. Daher wird die Deutschkompetenz mit den Niveaubeschreibungen breit erfasst. Eine Kürzung des Verfahrens widerspricht dem Gedanken einer differenzierten Förderung und schwächt die Aussagekraft des Verfahrens.</p> <p>Es wird empfohlen, gegebenenfalls entsprechend der jeweiligen Anwendungssituation (Austausch mit Fachlehrkräften, Gespräche mit der Schülerin bzw. dem Schüler, den Eltern, ...) eine geeignete Auswahl aus dem Sprachkompetenzprofil zu treffen, um zu einem späteren Zeitpunkt mit dem gesamten Sprachkompetenzprofil zu arbeiten.</p>

### Verwaltungsvorschrift:

In der Verwaltungsvorschrift des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus zur Bedarfsberechnung für die Unterrichtsversorgung, die Unterrichtsorganisation und zum Ablauf des Schuljahres 2020/2021 (VwV Bedarf und Schuljahresablauf 2020/2021) ist unter A, III. Schul- und Unterrichtsorganisation, Klassen, Kurs- und Gruppenbildung, 3. Förderung der Integration, c) formuliert:

„Die Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache werden mit der Halbjahresinformation und den Zeugnissen ausgehändigt.“

- a. Ist damit das Sprachkompetenzprofil gemeint, das unter Verwendung der Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache erstellt wird?
- b. Wie ist oben zitierte Aussage zu verstehen?

In diesem Fall ist unter der Formulierung „Niveaubeschreibungen“ das Sprachkompetenzprofil zu verstehen, das unter Verwendung der Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache erstellt wird.

Mit dem Sprachkompetenzprofil liegt eine konkrete Beschreibung des Niveaus des sprachlichen Handelns in der deutschen Sprache einer Schülerin bzw. eines Schülers vor. Deshalb werden die Begriffe „Sprachkompetenzprofil“ und „Niveaubeschreibungen“ oft synonym verwendet.

Diese Aussage gilt

- für Schülerinnen und Schüler, die eine Vorbereitungsklasse besuchen, sich also in der ersten bzw. zweiten Etappe des Integrationsprozesses befinden,
- für Schülerinnen und Schüler mit Übergang in die dritte Etappe des Integrationsprozesses,
- für Schülerinnen und Schüler, die die Schule wechseln,
- für Schülerinnen und Schüler, die vor Schulabschluss die Schule verlassen.

### Zuordnung zu Niveaustufen:

Ist die entsprechende Niveaustufe erreicht, wenn diese einmal richtig beobachtet wurde?

z. B.: Formen des Verbs, Niveaustufe III „Der Schüler produziert **korrekte Äußerungen im Perfekt** und verwendet das **Präteritum von „sein“ und „haben“** und **Modalverben**.

Es könnte doch sein, dass dies „aus Versehen“, zufällig produziert wurde.

Ja, die entsprechende Niveaustufe gilt als angeeignet und ist zu markieren, wenn die beschriebenen Phänomene einmal zweifelsfrei beobachtet werden konnten.

Das Beobachtungsergebnis ist der Eingangsbereich in die „Zone der nächsten Entwicklung“, d. h. das Dokumentierte ist noch zu festigen.

Darüber hinaus:

Die Ausgestaltung der Niveaustufen erfolgt überwiegend aneignungstheoretisch. Deshalb ist den Niveaustufen ein Implikationsverhältnis zugrunde gelegt. Das bedeutet, dass ein sprachliches Phänomen auch als angeeignet gilt, wenn es im Beobachtungszeitraum nicht auftritt und zugleich ein höher eingestuftes Phänomen zu beobachten ist.

### 8.3 Glossar

<b>Beobachtungsverfahren</b>	Beobachtungsverfahren sind Instrumente der pädagogischen Diagnostik, bei denen diagnostische Daten durch Beobachtung gesammelt werden. Bei sprachdiagnostischen Beobachtungsverfahren, die in der Schule eingesetzt werden, handelt es sich in der Regel um Kompetenzraster oder Kategoriensysteme, die als Grundlage für eine sprachbezogene Unterrichtsbeobachtung herangezogen werden.
<b>Bildungssprache</b>	Bildungssprache ist eine Form Sprache zu verwenden, die für Bildungskontexte, v. a. Schule typisch ist. Sie dient als Medium, durch das schulisches Wissen vermittelt und erworben wird. Um dieser Funktion gerecht zu werden, werden beispielsweise ein präziser Wortschatz und Strukturen, die eindeutige Bezüge ermöglichen (z. B. Genitivkonstruktionen), benötigt. Im Gegensatz zur Alltagssprache ist die Bildungssprache eher an schriftsprachlichen Regeln und Normen orientiert – auch in Situationen, in denen sie mündlich verwendet wird (z. B. Referat).
<b>Concept-Map</b>	eine Form der Visualisierung von mehreren Begriffen („concepts“) und den Zusammenhängen zwischen ihnen in Form eines Netzes; dient der Darstellung von Informationen und der Ordnung und Reflexion von Gedanken
<b>Dekodierfähigkeit</b>	Fähigkeit, Schriftzeichen zu entschlüsseln
<b>didaktisierte Leseaufträge</b>	Aufträge, die auf das Lesen eines Sachtextes vorbereiten und beim Lesen begleiten Wenn Schülerinnen und Schüler sich wiederholt angeleitet durch unterstützende Aufträge mit Texten befassen, machen sie positive Leseerfahrungen und können mit der Zeit Leseroutinen und Strategien entwickeln, die sie selbstständig einsetzen.
<b>Durchgängige Sprachbildung</b>	Durchgängige Sprachbildung ist ein Konzept, das für alle Schülerinnen und Schüler eine in den Regelunterricht integrierte, auf Bildungssprache fokussierte, sprachliche Bildung in allen Fächern über die gesamte Schullaufbahn hinweg fordert.
<b>Fachsprache</b>	Fachsprache hat zweierlei Bedeutung: Einerseits beschreibt Fachsprache alle sprachlichen Mittel, die für ein Fach <u>spezifisch</u> sind (z. B. Fachwortschatz). Andererseits werden unter Fachsprache sprachliche Mittel verstanden, die in einem Fach verwendet werden, was auch bildungssprachliche Mittel mit einschließt. In der vorliegenden Praxishilfe wird Fachsprache in der erstgenannten Bedeutung verwendet.
<b>FÖRMIG Bumerang</b>	Profilanalyse für Schülerinnen und Schüler ab dem 14. Lebensjahr
<b>gesteuerter Spracherwerb</b>	findet bewusst und von einer Lehrperson im Unterricht gesteuert statt
<b>HAVAS 5</b>	Profilanalyse für Kinder in der Schuleingangsphase (ab 5 Jahren)
<b>Joker</b>	Joker sind Ausdrücke, die als Ersatz für fehlende Wörter oder Phrasen verwendet werden (z. B. „Dings“ und „so machen“). Sie können alles Mögliche bedeuten und dementsprechend in vielen Kontexten stellvertretend verwendet werden.

Kollokationen bestehen aus Begriffen, die häufig gemeinsam auftreten, z. B. **Kollokation**

*Ziel + setzen, Ziel + erreichen, Ziel + verfolgen, Rechnung + legen*

Komposita sind Wörter, die durch die Verbindung von mindestens zwei Wörtern oder Wortstämmen gebildet werden. Im Deutschen sind aus Nomen gebildete Komposita am häufigsten (z. B. *Fenster-griff, Wetter-phänomen* usw.), grundsätzlich können aber alle Wortarten miteinander kombiniert werden (z. B. *gras-grün, Brat-pfanne, blau-machen* usw.).

**Kompositum**

Näherungsbegriffe sind Wörter, die sich einem Begriff annähern, ihn andeuten, aber nicht präzise erfassen (z. B. *Festklemmer* für *Schraubzwinge*).

**Näherungsbegriff**

Fähigkeit, Sprache bzw. spezifische sprachliche Mittel aktiv zu verwenden

**produktive Fähigkeit**

Profilanalysen sind Instrumente der pädagogischen Sprachdiagnostik. Zu unterschieden sind zwei Formen:

**Profilanalyse**

- a) die Profilanalyse nach Wilhelm Grießhaber (2010), bei der von Kindern oder Jugendlichen geschriebene oder gesprochene Texte auf die Verwendung von verschiedenen Formen der Verbstellung untersucht werden – das Ergebnis ist die am höchsten gereichte Spracherwerbsstufe („Profilstufe“), die mindestens dreimal im Text vorkommt
- b) die Profilanalyse nach Hans H. Reich (z. B. HAVAS 5, FÖRMIG Bumerang), bei der Sprech- und/oder Schreibproben von Kindern oder Jugendlichen im Hinblick auf Wortschatz, Grammatik, Sprachhandlungsfähigkeit usw. analysiert werden – das Ergebnis ist ein sog. Sprachkompetenzprofil, aus dem Stärken und Schwächen in den analysierten Bereichen hervorgehen

Während die Profilanalyse von Grießhaber geeignet ist, sich zügig einen groben Überblick über den Deutscherwerbsstand von Schülerinnen und Schülern zu verschaffen, sind die Profilanalysen nach Reich geeignet, um differenzierte Förderdiagnosen zu stellen.

Fähigkeit, Sprache bzw. spezifische sprachliche Mittel zu verstehen

**rezeptive Fähigkeiten**

engl. „Baugerüst“; im Kontext des Deutschen als Zweitsprache vorübergehende sprachliche Unterstützungshandlungen, die solange angeboten werden, bis der bzw. die Lernende in der Lage ist, die sprachliche Handlung selbständig auszuführen

**Scaffolding**

Sprachbewusstheit umfasst einerseits das Wissen über Sprache; andererseits das Wissen über Auswirkungen, die Sprache haben kann, aufgrund fachlicher und sprachlicher Normen im Sinne von Wissen über gesellschaftliche und fachliche Machtstrukturen.

Ein sprachbewusster Unterricht ist daher dadurch gekennzeichnet, dass die Lehrkräfte die sprachlichen Lernprozesse bewusst begleiten, die für das fachliche Lernen nötig sind. Darüber hinaus pflegen die Lehrkräfte einen kritisch-reflexiven Umgang mit sprachlichen und fachlichen Normen und tragen damit zur Verringerung von herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung bei.

Im Gegensatz dazu steht „sprachsensibler Unterricht“ für Modelle, die nur fachliches und sprachliches Lernen verknüpfen.

Sprachhandlung	<p>eine Handlung, die durch Verwendung von Sprache ausgeführt wird, z. B. beschreiben, erklären und benennen</p> <p>Im Gegensatz zu Operatoren umfassen Sprachhandlungen <u>nicht</u> die mit der Bewältigung einer Aufgabe verbundenen kognitiven Prozeduren und Arbeitsschritte.</p>
Teachability-Hypothese	<p>ist eine Zweitspracherwerbshypothese, die besagt, dass Sprachunterricht auf den Erwerbsstand der Lernenden abgestimmt sein muss, da Spracherwerbsprozesse einer natürlichen Progression folgen und es nicht möglich ist, Entwicklungsstufen innerhalb dieser Progression zu überspringen; um durch Unterricht zu einem Lernzuwachs zu führen, darf das Unterrichtete also nicht zu weit über dem erreichten Entwicklungsstand der Lernenden liegen</p>
TE-KA-MO-LO-Regel	<p>„Te-ka-mo-lo“ bezeichnet die Reihenfolge, in der adverbiale Angaben in einem komplexeren Satz angeordnet werden, und soll dabei helfen, die Satzstruktur korrekt anwenden zu können. Diese vorgegebene Anordnung von Angaben zur Zeit (<b>t</b>emporal), zum Grund (<b>k</b>ausal), zum Mittel/Zweck sowie zur Art und Weise (<b>m</b>odal) und zum Ort (<b>l</b>okal) stellt somit die unbetonte Grundposition der Informationsreihenfolge nach dem finiten Verb dar, wobei nicht immer alle Angaben in jedem Satz enthalten sein müssen.</p> <p>Beispielsatz: Ich bin <i>im letzten Jahr</i> <i>anlässlich der Geburtstagsfeier meiner Mutter mit dem Flugzeug</i> <i>nach Spanien</i> geflogen.</p> <p>Wenn eine Informationsangabe besonders hervorgehoben werden soll, wird diese dem finiten Verb vorangestellt.</p> <p>Beispielsatz: <i>Im letzten Jahr</i> <i>bin ich</i> <i>anlässlich der Geburtstagsfeier meiner Mutter mit dem Flugzeug</i> <i>nach Spanien</i> geflogen.</p>
Translanguaging	<p>Translanguaging ist ein dynamischer Prozess, bei dem mehrsprachige Personen ihre Sprachen strategisch als integriertes Kommunikationssystem verwenden, um komplexe soziale und kognitive Anforderungen zu bewältigen. Unterricht nach dem Translanguaging-Prinzip ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern ihre Herkunfts- und Familiensprachen für die Bewältigung eines Teils ihrer Aufgaben zu verwenden. Beispielsweise könnten in einer Unterrichtsstunde Inhalte zunächst auf Deutsch vermittelt, anschließend in den Herkunfts- und Familiensprachen der Schülerinnen und Schüler diskutiert und abschließend auf Deutsch nachbesprochen werden. Durch die Aktivierung des gesamten sprachlichen Repertoires der Schülerinnen und Schüler wird der Zugang zu fachlichen Inhalten erleichtert und die Verarbeitungstiefe erhöht. Um mit dem Translanguaging-Prinzip zu arbeiten, benötigen die Lehrkräfte <u>keine</u> Kenntnisse in den Herkunfts- und Familiensprachen der Schülerinnen und Schüler.</p>
ungesteuerter Spracherwerb	<p>findet in der alltäglichen sozialen Interaktion in informellen Situationen und in natürlicher Umgebung überwiegend unbewusst statt</p>
Zone der nächsten Entwicklung	<p>Die „Zone der nächsten Entwicklung“ ist ein zentrales Konzept in der Theorie von Lew Wygotski und eine Bezeichnung für die Distanz zwischen dem momentanen Entwicklungsstand eines Kindes bzw. eines oder einer Jugendlichen und seiner potenziellen Entwicklung. Es handelt sich um „[d]as Gebiet der noch nicht ausgereiften, jedoch reifenden Prozesse [...]“ (Wygotski (1987, S. 83). In der Zone der nächsten Entwicklung liegende Herausforderungen können Kinder und Jugendliche mit Unterstützung (z. B. durch Eltern, Lehrkräfte, Gleichaltrige) meistern, wird dies gezielt forciert, schreitet die Entwicklung schneller voran.</p>

Übertragen auf sprachliche Fähigkeiten handelt es sich bei „Zone der nächsten Entwicklung“ also um die Distanz zwischen den sprachlichen Herausforderungen, die ein Kind bzw. eine Jugendliche oder ein Jugendlicher bereits eigenständig bewältigen kann, und den sprachlichen Fähigkeiten, die ein Kind bzw. eine Jugendliche oder ein Jugendlicher gerade entwickelt bzw. als nächsten Schritt entwickeln wird.

Die (Zweit-)Spracherwerbsforschung hat für etliche sprachliche Phänomene Erwerbsreihenfolgen beschrieben, die es ermöglichen, ausgehend von der Feststellung des Ist-Zustandes im Spracherwerbsprozess gezielt in der Zone der nächsten Entwicklung zu fördern. Wird beispielsweise mit den Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache festgestellt, dass ein Schüler bzw. eine Schülerin im Bereich der Verbstellung Stufe I erreicht hat, liegen zweiteilige Prädikate (Verbkammer) in der Zone der nächsten Entwicklung.

## 8.4 Kommentierte Literaturliste

Die Literatur zum Themenbereich Sprachbewusster Unterricht (Planung bzw. Gestaltung), Sprachliche Bildung in allen Fächern, Durchgängige Sprachbildung, Sprachsensibler Unterricht, Bildungssprachförderlicher Unterricht etc. ist inzwischen so umfangreich geworden, dass es schwerfällt, den Überblick zu behalten. Es ist unmöglich, in dieser Praxishilfe alle Publikationen zu diesem Themenbereich im deutschsprachigen Raum aufzulisten und zu kommentieren. Deshalb werden im Folgenden ausgewählte Literaturhinweise gegeben. Es handelt sich hier um Publikationen, die den Mitgliedern der Arbeitsgruppe „Praxishilfe Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache“ wertvolle Dienste erwiesen haben und die sie weiterempfehlen möchten. Die ausgewählten Publikationen eignen sich für eine vertiefende Auseinandersetzung mit dem Themenbereich der diagnosebasierten Sprachbildungsplanung.

**Barbara Sträuli Arslan, unter Mitarbeit von Stefan Mächler und Claudia Neugebauer (2007): Lesecknick – Lesekick. Leseförderung in vielsprachigen Schulen, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich**

Dieses Buch zeigt Schulen Wege auf, wie sie bei ihren Leseprogrammen die verschiedenen sprachlichen und familiären Voraussetzungen ihrer Schülerinnen und Schüler erfolgreich einbeziehen können, so dass alle Schülerinnen und Schüler erfolgreich lesen lernen und eine Buch- und Medienkultur für sich entdecken. Mit diesem Buch werden Kollegien von Kindergärten und von Schulen der Primar- und Sekundarstufe sowie Fachleute aus der Aus- und Weiterbildung sowie andere pädagogisch Interessierte angesprochen.

Das Buch orientiert sich an den verschiedenen Bereichen, in denen ein Schüler oder eine Schülerin im schulischen Alltag mit Lesen in Kontakt kommt. So gibt es unter anderem Anregungen für eine erweiterte Lesedidaktik und geht der Frage nach, ob Leseaufträge das Verstehen unterstützen oder testen. Darüber hinaus bietet es ein Planungsraaster zum unterstützend-begleitenden Leseverstehen mit den Schritten „Vorentlastung – vor der Lektüre/dem Lesen“, „Inhaltserfassung und -vertiefung – während der Lektüre/des Lesens“ und „Inhaltserweiterung – nach der Lektüre/nach dem Lesen“.

**Hanne Brandt und Ingrid Gogolin, unter Mitarbeit von Margit Maronde-Heyl, Heidi Scheinhardt-Stettner (2016): Sprachförderlicher Fachunterricht. Erfahrungen und Beispiele, Reihe FÖRMIG MATERIAL, Bd. 8, Waxmann, Münster/New York 2016**

„Bildungssprachförderlicher Unterricht – wie geht denn das?“ Lehrerinnen und Lehrer aus sechs Bundesländern haben diese Frage aus ihrer Praxis heraus beantwortet. Ihre Ideen und Erfahrungen wurden von Hanne Brandt und Ingrid Gogolin in dieser Handreichung und der beiliegenden DVD zusammengestellt. In Orientierung an den Qualitätsmerkmalen für den Unterricht, die ebenfalls im FörMig-Programm entwickelt wurden, werden Beispiele dafür gezeigt und kommentiert, wie sprachliche Bildung in den (Fach-)Unterricht integriert werden kann, wie: „Aufgabenstellungen verstehen“, „Erschließen von Textaufgaben“, „Operatoren“, „Satzanfänge und Ideenkiste“, Einführung von Fachbegriffen“, Kontextbezogene Wortschatzarbeit“, „hierarchieniedrige und –hohe Prozessleistungen im Lesen“. Darüber hinaus wird gezeigt, wie Schulen sich zu bildungssprachförderlichen Institutionen entwickeln können.

**Ingrid Gogolin und Imke Lange unter Mitarbeit von Dorothea Griebach (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. Reihe FörMig Material, Bd. 2, Münster: Waxmann**

Diese Handreichung gibt Hinweise dazu, wie der Reichtum an Möglichkeiten sprachlich heterogener Lerngruppen aufgegriffen werden und zum gemeinsamen Lernen aller beitragen kann. Dabei führt sie zum einen ausführlich in das Konzept der durchgängigen Sprachbildung ein und stellt zum anderen vertikale Kooperationen und die Vernetzung an der Schnittstellen der Bildungsbiografie sowie horizontale Schnittstellen wie „Quer durch die Fächer und Lernbereiche“ und „Zusammenwirken der Instanzen sprachlicher Sozialisation“ dar.

Ingrid Gogolin, Drorit Lengyel, Christiane Bainski, Imke Lange, Ute Michel, Sabine Rutten, Heidi Scheinhardt-Stettner. (2020): *Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. Reihe FörMig Material, Bd. 10, Münster: Waxmann

Die Qualitätsmerkmale Durchgängiger Sprachbildung bieten eine Hilfestellung bei der Beantwortung der Fragen „Welche Gegenstände sollen bei der Sprachbildung in den Blick genommen werden?“ und „Wie kann ich sprachliche Heterogenität in meiner Unterrichtsplanung berücksichtigen?“. Das sind Fragen, auf die auch die Praxishilfe zur Arbeit mit dem Beobachtungsinstrument Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache Antworten bietet.

Bei den Qualitätsmerkmalen Durchgängiger Sprachbildung sind Merkmale, Konkretisierungen, Beispiele und Hinweise, wie Sprachbildung in allen Fächern umgesetzt werden kann, zusammengestellt. Dabei wird unter „Qualität“ verstanden, allen Schülerinnen und Schülern einen Zugang zur Bildungssprache zu eröffnen und ihnen so die Chance zu geben, sich die sprachlichen Anforderungen, die Schule mit sich bringt, so weit wie möglich anzueignen. Darüber hinaus sind Eigenschaften und Besonderheiten eines bildungssprachförderlichen Unterrichts beschrieben.

Jeuk, S., & Settinieri, J. (Eds.). *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache: ein Handbuch* (Vol. 2). Walter de Gruyter

Das im Jahr 2019 erschienene Handbuch „Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache“ beinhaltet einige Artikel, die für Lehrkräfte, die mit den Niveaubeschreibungen DaZ arbeiten, besonders interessant sein dürften:

- Döll, Marion (2019): Sprachdiagnose durch Beobachtung. In: Jeuk, S., & Settinieri, J. (Eds.). *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache: ein Handbuch* (Vol. 2). Walter de Gruyter, S. 569 – 584.  
Der Beitrag von Marion Döll zeigt Formen, Möglichkeiten und Grenzen der Sprachdiagnose durch Beobachtung auf und stellt verschiedenen Beobachtungsverfahren vergleichend vor.
- Jeuk, Stefan & Lütke, Beate (2019): Sprachdiagnostik im Primar- und Sekundarbereich. In: Jeuk, S., & Settinieri, J. (Eds.). *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache: ein Handbuch* (Vol. 2). Walter de Gruyter, S. 163 – 196.  
Neben einigen einführenden Überlegungen zum Einsatz sprachdiagnostischer Verfahren bietet der Beitrag von Stefan Jeuk und Beate Lütke eine Aufstellung empfehlenswerter sprachdiagnostischer Verfahren.
- Settinieri, Julia & Stefan Jeuk (2019): Einführung in die Sprachdiagnostik. In: Jeuk, S., & Settinieri, J. (Eds.). *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache: ein Handbuch* (Vol. 2). Walter de Gruyter, S. 3 – 20.  
Der einführende Beitrag von Julia Settinieri und Stefan Jeuk gibt einen fundierten Überblick über die Grundlagen der Sprachdiagnostik und geht dabei auch auf bislang ungelöste Probleme und Anforderungen an sprachdiagnostische Verfahren ein.

Josef Leisen (2015): *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundagenteil und Praxismaterialien*, Ernst Klett Sprachen Stuttgart

Dieses Handbuch zeigt Wege, wie es Lehrkräften verschiedener Unterrichtsfächer der Sekundarstufe I gelingen kann, Fach- und Sprachlernen miteinander zu verknüpfen, um so Schülerinnen und Schüler in ihrem fachlichen und sprachlichen Lernen zu unterstützen. Es enthält eine Vielzahl an Strategien, Methoden, Beispielen und Tipps zur Weiterentwicklung sprachlicher Kompetenzen im Unterricht der verschiedenen Fächer.

**Claudia Neugebauer und Claudio Nodari (2012): Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld, Schulverlag plus**

Das Handbuch behandelt wichtige Aspekte der Spracharbeit in mehrsprachigen Klassen, die die herkömmliche Deutschdidaktik erweitern. Praktische Beispiele aus dem Deutsch- und Fachunterricht zeigen, wie die vier Grundfertigkeiten Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen gezielt gefördert und Wortschatz- und Grammatikkenntnisse aufgebaut und gesichert werden können. Die dazugehörige Website enthält Kurzfilme aus dem schulischen Alltag, Arbeitsblätter für die Weiterbildung und konkrete Unterrichtsvorschläge.

**Udo Ohm, Christian Kuhn, Hermann Funk (2007): Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten. FörMig Edition 2, Münster: Waxmann**

Dieser Band gibt zahlreiche Hinweise zur Sprachbildungsplanung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Übergang von der Schule in den Beruf und deren Umsetzung. Der erste Teil enthält Informationsmaterialien für Lehrkräfte und Übungsmaterialien für Schülerinnen und Schüler zu drei Lernbereichen: fachliche Informationsquellen erschließen; Fachtexte knacken; Begriffe und Strukturen durchschauen. Der zweite Teil beinhaltet didaktische und methodische Planungshilfen zur Vereinfachung von Fachtexten sowie methodische Hinweise für die Arbeit mit Fachtexten im Unterricht. Der dritte Teil thematisiert die spezifischen sprachlichen Herausforderungen der Zielgruppe und umreißt den Förderansatz der Sprachtrainingsmaterialien. Der vierte Teil versteht sich als systematischer Teil zu den grammatischen und fachsprachlichen Grundlagen der Übungsmaterialien, die durch interaktive und multimediale Materialien ergänzt werden. Allerdings sind diese aus technischen Gründen momentan nicht verfügbar. Deshalb kann man sich an [info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com) wenden, wenn man Informationen erhalten möchte, sobald es Neuigkeiten gibt.

**Thomas Quehl und Ulrike Trapp (2013): Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache. Reihe FörMig Material, Bd. 4, Münster: Waxmann**

Das Scaffolding-Konzept ist eine Möglichkeit, die didaktische Herausforderung, beständig fachliches und sprachliches Können zu erweitern, in unterrichtlichen Kontexten zu gestalten. So können die Lehrkräfte den Übergang von der Alltags- zur Bildungssprache bewusst planen und gestalten. Denn bereits in der Grundschule werden zunehmend komplexere sprachliche Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler gestellt.

Diese Handreichung gibt eine Einführung in die sprach- und lerntheoretischen Zusammenhänge des Scaffolding-Konzepts im Sachunterricht der Grundschule. Ihr liegt ein 16-minütiger Lehrfilm bei, der den Text ergänzt und die Umsetzung des Scaffolding-Konzepts in einer naturwissenschaftlichen Unterrichtseinheit einer dritten Klasse veranschaulicht.

Zielgruppe dieser Handreichung sind vor allem Lehrkräfte der Primarstufe.

**Thomas Quehl und Ulrike Trapp (2015): Wege zur Bildungssprache im Sachunterricht. Sprachbildung in der Grundschule auf der Basis von Planungsrahmen, Waxmann 2015**

Auch im Sachunterricht erleben sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Lehrkräfte, dass fachliches und sprachliches Lernen immer wieder aufs Neue zu verbinden ist. Mit seiner thematischen Vielfalt verlangt der Sachunterricht nach einer bewussten und kontinuierlichen Erweiterung bildungssprachlicher Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler.

Diese Handreichung möchte Lehrerinnen und Lehrer bei dieser Aufgabe unterstützen. Es wird gezeigt, wie mit dem Planungsrahmen die in einer Unterrichtseinheit benötigten Sprachhandlungen, Sprachstrukturen und das erforderliche Vokabular berücksichtigt werden können. Dabei werden zu den Themenfeldern „Ernährung“, „Pflanzen“ und „Wasser“ jeweils für die Klassenstufen 1 bis 4 exemplarische Rahmen vorgestellt.

Darüber hinaus gibt es Erläuterungen zum Unterrichtsarrangement des Scaffolding.

**Tanja Tajmel und Sara Hägi-Mead (2017): Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung. Reihe FörMig Material, Bd. 9, Waxmann, Münster/New York 2017**

Dieses Material gibt einen umfassenden Einblick in die Grundlagen des sprachbewussten Unterrichts. Im Mittelpunkt stehen Methoden der sprachbewussten Unterrichtsplanung wie der Planungsrahmen und das Konkretisierungsraster, angereichert mit zahlreichen Beispielen aus der unterrichtlichen Schulpraxis. Kopiervorlagen im Anhang erleichtert Lehrkräften die Unterrichtsvorbereitung sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich.

**Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Hrsg.) (2012): Durchgängige Sprachbildung am Beispiel der Operatoren. Methodensammlung mit 36 Aktivitäten – Grundschule bis Sekundarstufe II.**

In der Praxishilfe zur Nutzung der Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache wird explizit im Kapitel 4 „Vom Sprachkompetenzprofil zur sprachbewussten Unterrichtsgestaltung“, im „Beispiel Sekundarstufe II: Malik“ auf diese Handreichung Bezug genommen.

Sie bietet eine praxisorientierte Methodensammlung mit 36 Aktivitäten, damit alle Schülerinnen und Schüler die Aufgabenstellungen im Unterricht auch wirklich sicher verstehen können. Die Methodenbeispiele werden so gewählt, dass die gezielte Arbeit mit den Operatoren bereits in der Grundschule beginnen kann. Sie wird in der Sekundarstufe I vertieft und bleibt bis in die Sekundarstufe II Unterrichtsgegenstand.

## 8.5 Nützliche Hinweise

<https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/publikationen/material-fuer-die-praxis/methodenpool/>  
(03.03.2021)

Auf dem Weg zur deutschen Sprache. Informationen für Eltern:  
<https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/27433> (03.03.2021)

Auf dem Weg zur deutschen Sprache. Informationen für Ausbildungsbetriebe, Kammern und weitere für die Berufsausbildung zuständigen Stellen in Sachsen:  
<https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/36185> (03.03.2021)

Dokumentation zur Fachtagung „Bilanz und Perspektiven von FÖRMIG SACHSEN“ 2009:  
<https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/14475> (03.03.2021)

Dokumentation zur Fachtagung „Mit sprachlicher Kompetenz zum Schulerfolg“ 2011:  
<https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/16992> (03.03.2021)

Dokumentation zur Fachtagung „Vom Bilderbuch zur Bildungssprache“ 2013:  
<https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/19631> (03.03.2021)





#### **Herausgeber, Gestaltung und Redaktion**

Landesamt für Schule und Bildung  
Reichenhainer Straße 29a  
09126 Chemnitz  
Telefon: +49 371 5366-0  
E-Mail: [poststelle@lasub.smk.sachsen.de](mailto:poststelle@lasub.smk.sachsen.de)  
[www.lasub.smk.sachsen.de](http://www.lasub.smk.sachsen.de)

#### **Redaktionsschluss**

27. Juli 2021

#### **Titelbild**

André Forner, Martin Graf

#### **Download**

<https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/38054>

#### **Verteilerhinweis**

Diese Informationsschrift wird vom Landesamt für Schule und Bildung im Rahmen seiner verfassungsmäßigen Verpflichtung zur Information der Öffentlichkeit herausgegeben. Sie darf weder von politischen Parteien noch von deren Kandidaten oder Helfern zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für alle Wahlen. Missbräuchlich ist insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist auch die Weitergabe an Dritte zur Verwendung bei der Wahlwerbung.

#### **Copyright**

Diese Veröffentlichung ist urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, auch die des Nachdruckes von Auszügen und der fotomechanischen Wiedergabe, sind dem Herausgeber vorbehalten.

#### **Die Handreichung wurde erarbeitet unter Mitarbeit von**

Frau Wiebke Saalmann

Landesamt für Schule und Bildung,  
Standort Radebeul

Frau Professorin Dr. Marion Döll

Pädagogische Hochschule Oberösterreich in Linz  
Fachbereich Bildungswissenschaften – Arbeitsbereich Migration  
und Bildung, Forschungsstelle Sonderpädagogik, Sprache und In-  
klusion – fossi, Linzer Zentrum für Bildungsforschung und Evalua-  
tion – zB

Frau Angelika Guder

148. Grundschule Dresden

Frau Gina Do Manh

Oberschule Leipzig – Paunsdorf und

Friedrich-Schiller Universität Jena

Frau Mandy Granzow

Berufliches Schulzentrum für Gastgewerbe  
Dresden „Ernst Löbnitzer“