

Sprachsensibel unterrichten

- Lernbeobachtung
- Unterrichtsgestaltung
- Lehrerhandeln

Eine Kartei für Lehrerinnen und Lehrer

von Sarah Fornol, Anja Wildemann und Claudia Rathmann

Sprachsensibel unterrichten

Die Kartei richtet sich an Sie als Lehrerinnen und Lehrer.

Die Vorderseite dient dazu, für spezifische sprachliche Herausforderungen im Unterricht zu sensibilisieren.

Dazu passend werden dann auf der Rückseite konkrete Hinweise für den Unterricht angeboten.

Inhalt:

- Karte **1** : Lehrerinnen und Lehrer als sprachliches Vorbild
- Karte **2** : Modellierungstechniken
- Karte **3** : Mündliche Kompetenzen ermitteln
- Karte **4** : Schriftliche Kompetenzen ermitteln
- Karte **5** : Formulierung von Lernaufgaben
- Karte **6** : Umgang mit kontinuierlichen Texten
- Karte **7** : Umgang mit diskontinuierlichen Texten
- Karte **8** : Sprachhandlungen
- Karte **9** : Textverständnis fördern
- Karte **10** : Wortschatzerweiterung
- Karte **11** : Sprechanlässe schaffen
- Karte **12** : Förderung des alltäglichen Erzählens
- Karte **13** : Förderung des Geschichtenerzählens
- Karte **14** : Stolpersteine bei DaZ: Lesen
- Karte **15** : Stolpersteine bei DaZ: Schreiben

Sarah Fornol, Anja Wildemann und Claudia Rathmann

Lehrerinnen und Lehrer als sprachliches Vorbild

Mit Ihrem Sprachhandeln im Unterricht können Sie die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen Ihrer Schülerinnen und Schüler gezielt unterstützen. Dabei können sich allerdings auch unbemerkt Routinen einschleifen, die sich hinderlich auf die Förderung der Sprachkompetenzen auswirken.

Darauf können Sie achten:

- **Den Redeanteil der Lernenden erhöhen**

Oftmals spricht man als Lehrerin bzw. Lehrer sehr viel, weil man glaubt, die Inhalte so möglichst verständlich für alle darstellen zu können.

Die meiste Unterrichtszeit sollten jedoch kooperative Unterrichtsmethoden einnehmen. Im Rahmen des handlungsorientierten Lernens können sich die Kinder nicht nur sprachlich erproben, sondern sie verinnerlichen Inhalte durch die direkte Auseinandersetzung auch besser.

- **Die Schülerinnen und Schüler zum Sprechen aktivieren**

In einem fragend-entwickelnden Unterricht, in dem geschlossene Fragen dominieren, erhalten die Lernenden wenige Möglichkeiten, sich umfassend zu äußern. Oftmals werden Wissensfragen formuliert, für deren Beantwortung Ein-Wort-Antworten ausreichend sind. Dadurch kann auch ein vermeintlich falscher Eindruck sprachlicher Kompetenzen entstehen.

- **Lerngelegenheiten nutzen**

Im Unterricht ergeben sich viele Gelegenheiten für das sprachliche Lernen quasi nebenbei, zum Beispiel auch, wenn Sie fehlerhafte Äußerungen zum Anlass für eine gemeinsame Reflexion nehmen. Es ist wichtig, hier Chancen für das sprachliche Lernen wahrzunehmen und zu nutzen – etwa durch Modellierungstechniken (vgl. **Karte 2 a + 2**).

Lehrerinnen und Lehrer als sprachliches Vorbild

Ihr eigenes sprachliches Handeln können Sie unter anderem anhand der folgenden grundlegenden Hinweise für die Lehrersprache reflektieren:

- **Sprechen Sie angemessen laut und deutlich (aber nicht überbetont).**
- **Achten Sie auf Ihre Wortwahl.**
Beispiel: „Jeder nimmt ein Arbeitsblatt.“ Nicht: „Jeder nimmt einen Zettel.“
- **Setzen Sie unterstützend nonverbale Kommunikationsmittel wie Mimik und Gestik ein.**
- **Gliedern Sie Ihre Anweisungen in kurze, prägnante Aussagesätze.**
Beispiel: „Nimm das Ergebnis der Rechnung. Schreibe die Zahl in das Kästchen links. Addiere sie mit der andere Zahl.“ Nicht: „Die Zahl, die du als Ergebnis erhältst, wird in das Kästchen links geschrieben und mit der anderen Zahl addiert.“
- **Verzichten Sie möglichst auf mehrere Anweisungen in einem Satz.**
Beispiel: „Nimm zuerst die Schere. Schneide dann die Vorlage aus. Klebe die Vorlage auf die bunte Pappe.“ Nicht: „Nimm dir die Schere, schneide die Vorlage aus und klebe sie auf die bunte Pappe.“
- **Formulieren Sie Anweisungen in der Reihenfolge, in der die Kinder sie durchführen sollen.** Beispiel: „Schreibe die Hausaufgaben ab. Danach kannst du deine Sachen einpacken.“ Nicht: „Du kannst jetzt deine Sachen einpacken. Vorher musst du aber noch die Hausaufgaben abschreiben.“
- **Formulieren Sie offene Fragen. Beziehen Sie dabei auch Sprachhandlungen mit ein.** Beispiele: „Warum ...?“ „Wieso ...?“ „Du kannst uns bestimmt erklären, warum ...“ „Erzähl uns doch, was du beobachtet hast.“ „Berichte uns, was wir in der letzten Stunde gemacht haben.“ Nicht: „Ist das so richtig?“ „Hat Gretel die Hexe überlistet?“
- **Warten Sie einige Zeit, nachdem Sie eine Frage gestellt haben.**
- **Geben Sie Ihren Schülerinnen und Schülern Zeit für eine Selbstkorrektur.**
- **Setzen Sie gegebenenfalls Modellierungstechniken ein (vgl. Karte 2a +2b).**

Modellierungstechniken

Mithilfe von Modellierungstechniken können Sie sprachliche Kompetenzen der Lernenden in konkreten Kommunikationssituationen situativ und dennoch gezielt unterstützen.

Es lassen sich zwei Arten von Interventionen unterscheiden:

Interventionen, die der kindlichen Äußerung vorangehen:

- **Modellhaftes Sprechen:** Bieten Sie die gewünschten sprachlichen Zielstrukturen wiederholend an, zum Beispiel auf Papierstreifen.
- **Alternativfragen:** Überlegen Sie sich im Vorfeld alternative Fragen zu einzelnen Unterrichtssituationen, um den Lernenden eine zusätzliche sprachliche Lösungsmöglichkeit anzubieten.

Interventionen, die im Anschluss an die Äußerung eines Kindes erfolgen:

- **Erweiterung:** Sie greifen eine unvollständige Äußerung auf und erweitern sie.
- **Korrektives Feedback:** Die Äußerung des Lernenden wird in der richtigen Zielstruktur wiedergegeben.

Die sichere Anwendung dieser Modellierungstechniken erfordert einige Übung und Wiederholung. Bitten Sie einen Kollegen oder eine Kollegin um Unterstützung. Lassen Sie sich Rückmeldungen zu Ihren Modellierungstechniken geben.

Modellierungstechniken

Wenn Sie die Modellierungstechniken regelmäßig einsetzen, dann werden Sie diese schon bald auch unbewusst realisieren.

Konkrete Beispiele für die einzelnen Modellierungstechniken sind:

Modellhaftes Sprechen

Einer Schülerin fällt es noch schwer, im Falle einer Inversion das Subjekt nach dem finiten Verb anzuführen.

Sie formuliert Sätze wie: *„Danach sie gehen nach Hause.“*

Bieten Sie den Gebrauch der Inversionsstellung wiederholend an:

- *„Jetzt brauchst du dein Heft.“*
- *„Als erstes lesen wir die Geschichte im Buch.“*

Alternativfragen

„Ist das Mädchen wütend oder ist es enttäuscht?“

„Versteckt sich die Katze auf dem Baum oder hinter dem Baum?“

Erweiterung

Kind: *„In der vierten ist auch noch eins!“*

Lehrerin: *„Genau, in der vierten Zeile ist noch ein Reimwort.“*

Korrektives Feedback

Kind: *„Auf dem Bild ist eine Hund.“*

Lehrerin: *„Richtig, auf dem Bild ist ein Hund.“*

Mündliche Kompetenzen ermitteln

Machen Sie sich die unterschiedlichen Anforderungen, die mit mündlichen Sprachhandlungen einhergehen, bewusst und prüfen Sie, ob Ihre Schülerinnen und Schüler diese erfüllen können.

Mündliche Kompetenzen umfassen:

- das Hörverstehen, das heißt die Verarbeitung des Gehörten zu einem Sinnzusammenhang,
- den mentalen Arbeitsspeicher, um Gehörtes zu speichern sowie um Wissen aus dem Gedächtnis abrufen zu können,
- den Wortschatz, um Gehörtes zu verstehen (passiver Wortschatz) und sich an der Kommunikation zu beteiligen (aktiver Wortschatz),
- die Fähigkeit, auf Äußerungen anderer Bezug zu nehmen (zum Beispiel durch Nachfragen oder Ergänzungen),
- die Fähigkeit, einen erzählenswerten Inhalt zu erkennen und auszuwählen,
- narrative Fähigkeiten, um Geschehnisse und Geschichten so zu erzählen, dass andere der Erzählung folgen können,
- Wissen über verschiedene Textsorten die unterschiedliche Sprachhandlungen (wie beschreiben, berichten, informieren, usw.) erfordern (siehe auch **Karte 8 a + 8 b**),
- pragmatisches Wissen, um sich sprachlich angemessen zu verhalten: in Bezug auf die Situation, den Adressaten und die Zielsetzung der Sprachhandlung,
- diskursives Wissen, um Sprecherwechsel nachvollziehen und realisieren zu können.

Wichtig: Jenseits des genannten sprachlichen Wissens spielt das Weltwissen eine zentrale Rolle für das Verständnis und die Produktion sprachlicher Äußerungen.

Mündliche Kompetenzen ermitteln

Um die mündlichen Kompetenzen im Unterricht systematisch und gezielt zu beobachten, eignen sich beispielsweise folgende Handlungen:

- Prüfen Sie das Hörverstehen durch gezieltes Nachfragen zu gehörten Geschichten und Texten.
- Prüfen Sie, ob ein Kind sich auch am nächsten Tag noch an wesentliche Inhalte des Gehörten erinnert, zum Beispiel in Form eines Quiz.
- Bitten Sie das Kind, Ihnen ausgewählte Begriffe zu erklären.
- Beobachten Sie in Erzählsituationen, wie ein Kind erzählt bzw. zuhört, und machen Sie sich ggf. Beobachtungsnotizen (etwa auf einer Karteikarte), zum Beispiel zu folgenden Aspekten:
 - ☐ Wählt das Kind einen erzählenswerten Inhalt aus?
 - ☐ Erzählt das Kind flüssig oder stockt es und sucht nach passenden Formulierungen?
 - ☐ Wählt das Kind treffende Wörter und erzählt es verständlich?
 - ☐ Sind seine Erzählungen kurz (ein Satz) oder stellt es Verknüpfungen her?
 - ☐ Beachtet es beim Erzählen einer Ereignisfolge die richtige Reihenfolge?
 - ☐ Findet das Kind einen passenden Anfang und ein Ende für seine Erzählung?
 - ☐ Kann es seine Erzählung sprachlich gestalten?
 - ☐ Benötigt es beim Erzählen Tipps oder Fragen der Zuhörenden als Unterstützung?
 - ☐ Kann es Hinweise und Tipps beim Erzählen umsetzen?
 - ☐ Kann es selbst Rückmeldungen geben oder Fragen zum Gehörten stellen?
 - ☐ Nimmt das Kind auf vorher Gesagtes Bezug? Etc. (**Karten 12 + 13**)
- Beobachten Sie außerdem, ob sich ein Kind im Rollenspiel sprachlich angemessen verhält und den Sprecherwechsel realisieren kann.

Schriftliche Kompetenzen ermitteln

Machen Sie sich die unterschiedlichen Anforderungen, die mit schriftlichen Sprachhandlungen einhergehen, bewusst und prüfen Sie, ob Ihre Schülerinnen und Schüler diese erfüllen können. Dazu gehören:

- Vorerfahrungen mit Schrift in unterschiedlichen Situationen (Einkaufszettel schreiben, Markennamen erkennen, Postkarten schreiben oder bekommen, Umgang mit Büchern),
- Einsichten in die verschiedenen Funktionen von Schrift (zum Beispiel Erinnerungshilfe, Mitteilung etc.),
- Grundlagenwissen zur Wortbildung, um Wörter im Satzkontext bilden zu können (zum Beispiel Bildung von Singular und Plural sowie Komposita, Flexion von Verben, Unterscheidung von trennbaren und untrennbaren Verben etc.),
- Wortschatz, um Texte zu verstehen und selbst schreiben zu können,
- Textsortenwissen, um die Aussage von Texten zu verstehen und verschiedene Texte zu verfassen,
- Wissen über narrative Strukturen, um unterschiedliche Texte zu verstehen und produzieren zu können,
- orthografisches und grammatisches Wissen, um Texte schreiben zu können,
- Leseflüssigkeit und Lesegenauigkeit, um Texte zu verstehen,
- eine flüssige und gut lesbare Schrift.

Wichtig: Auch das Weltwissen spielt hier eine zentrale Rolle. Unbekanntes, Fremdes zu verstehen oder sich darüber schriftlich zu äußern, erfordert mehr als Sprachwissen.

Schriftliche Kompetenzen ermitteln

Um die schriftlichen Kompetenzen im Unterricht systematisch und gezielt zu beobachten, eignet sich beispielsweise Folgendes:

- Beobachten Sie, wie ein Kind an den Schreibprozess herangeht:
 - ☐ Braucht es lange, um eine Idee zu finden?
 - ☐ Schreibt es sofort los oder geht es Satz für Satz vor?
 - ☐ Gelingt es ihm, einen in sich stimmigen Text zu produzieren?
Wenn nein, woran liegt das (Grammatik, Wortschatz, Syntax)?
 - ☐ Nutzt es ein umfangreiches oder eher ein eingeschränktes Repertoire an Wörtern?
 - ☐ Kann es Fehler in einem Text finden und korrigieren? Etc.
- Lesen Sie immer wieder mit einzelnen Kindern und beobachten Sie, wie schnell bzw. flüssig ein Kind lesen kann.
- Achten Sie darauf, ob und wann ein Kind sich verliert und inwiefern es in der Lage ist, seinen Fehler selbst zu korrigieren.
- Entwickeln Sie Förderangebote (zum Beispiel Blitzlesen, Unterscheidung von Minimalpaaren etc.) und überprüfen Sie regelmäßig deren Effizienz.
- Formulieren Sie Leseaufgaben, mit denen sich verschiedene Kompetenzstufen beim Lesen überprüfen lassen:
 - ☐ Beantwortung von Fragen, deren Antwort explizit im Text genannt wird,
 - ☐ Aufgaben, bei denen die Kinder Zusammenhänge zwischen verschiedenen Aussagen herstellen müssen,
 - ☐ Impulse, die dazu anregen, Gelesenes zu reflektieren und zu interpretieren.
- Führen Sie regelmäßig Gespräche über Gelesenes und notieren Sie Ihre Beobachtungen.

Lernaufgaben formulieren

Berücksichtigen Sie bei der Formulierung von Lernaufgaben neben den fachlichen auch die sprachlichen Anforderungen. Orientieren Sie sich bei der Aufgabenformulierung am heterogenen Sprachverstehen Ihrer Schülerinnen und Schüler und berücksichtigen Sie dabei Folgendes:

- Passen Sie die Wortwahl und Satzkomplexität den sprachliche Kompetenzen an.
- Nutzen Sie Wörter, die den Kindern bekannt sind oder die sie sich aus dem Kontext erschließen können.
- Überlegen Sie vorher, ob die verwendeten Fachwörter den Schülerinnen und Schülern bekannt sind, oder ob diese durch zusätzliche Bilder oder Grafiken erläutert werden müssen.
- Achten Sie auf eine überschaubare Textlänge. Variieren Sie hier Ihre Aufgabenstellung, so dass die Schülerinnen und Schüler auf unterschiedliche Formulierungen zurückgreifen können.
- Strukturieren Sie, wenn nötig, eine Aufgabe, zum Beispiel in kurze Sätze pro Zeile und durch Absätze.
- Bieten Sie Hilfsmittel an, wie zum Beispiel einen Hilfekasten mit Wort-erläuterungen oder Symbolen.
- Vermeiden Sie Füllwörter.
- Ermöglichen Sie den Kindern das Nachfragen, um ihr Aufgabenverständnis zu sichern.
- Fordern Sie die Schülerinnen und Schüler auf, eine Aufgabe in eigenen Worten wiederzugeben.
- Üben Sie mit den Kindern Strategien ein, mit deren Hilfe sie sich schriftliche Aufgaben erschließen können.

Lernaufgaben formulieren

Häufig versuchen Lehrerinnen und Lehrer eine komplexe Aufgabenstellung sprachlich zu verkürzen, indem sie Partizipialkonstruktionen oder Nebensätze verwenden. Dies erschwert das Verständnis, weil die Kinder sich nicht nur die geforderten Arbeitsschritte erschließen, sondern diese auch (zeitlich) zueinander in Beziehung setzen müssen.

Beispiel:

Klebe die ausgeschnittenen Bilder, die ich dir gleich geben werde, in der richtigen Reihenfolge in dein Heft und schreibe zu jedem der vier Bilder einen Satz auf.

Hier sind drei sprachliche „Hürden“ eingebaut, die das Verständnis erschweren können:

- Die unregelmäßige Partizipform (*ausgeschnittenen* – *ausschneiden*) wird hier attributiv gebraucht, das heißt, die Kinder müssen entschlüsseln, dass sie schneiden sollen, aber vor allem, dass diese Handlung *vor* dem Kleben stattfinden muss, obwohl der Arbeitsauftrag mit „*Klebe*“ beginnt.
- Der Relativsatz transportiert keine für den Arbeitsauftrag wichtigen Informationen und lenkt von der relevanten Botschaft ab.
- In „*zu jedem der vier Bilder*“ wird ein Genitiv konstruiert, der nicht mehr aussagt, als dass die Kinder zu jedem Bild etwas schreiben sollen.

Einfacher zu entschlüsseln wäre:

Schneide die Bilder aus und ordne sie in der richtigen Reihenfolge.

Klebe die Bilder so in dein Heft.

Schreibe zu jedem Bild einen Satz auf.

Umgang mit kontinuierlichen Texten

Prüfen Sie die äußere Gestaltung von Texten, die Sie mit Ihren Schülerinnen und Schülern lesen möchten (s. **Karte 9**). Machen Sie sich aber auch bewusst, welche sprachlichen Anforderungen der Text auf lexikalisch-semantischer und syntaktischer Ebene enthält:

- Fachbegriffe oder Begriffe, die nicht der Lebenswelt der Kinder entstammen oder im alltäglichen Sprachgebrauch eher selten verwendet werden (*der Schneebesen, tänzeln, keck*),
- Stilmittel wie Metaphern (*ihr wurde das Herz gebrochen*) und Personifikationen (*die Sonne lacht*),
- Begriffe, die je nach Kontext eine andere Bedeutung haben (*die Bank im Park und die Bank als Geldinstitut*), sowie feste Wortgruppen (*egal ob Groß oder Klein*),
- Nominalisierungen (*das Gelingen*),
- lange Kompositastrukturen (*das Geheimschubladenversteck*),
- kohäsive Mittel, wie zum Beispiel Pronomen (*er, sie, ihn, denen*) oder Adverbien (*damit, dafür, danach*),
- konzessive Konnektoren, durch die Sinnzusammenhänge umgekehrt werden (*Anna ist krank. Dennoch geht sie zur Schule.*),
- Passivstrukturen (*In die Rührschüssel wird anschließend der Zucker gegeben.*),
- Genitivattribute (*der Käfig des Vogels*),
- Partizipialergänzungen (*der schwimmende Junge, der im Kopf bleibende Gedanke*),
- Funktionsverbgefüge (*zu der Ansicht gelangen, eine Antwort erteilen, in Wut geraten*).

Umgang mit kontinuierlichen Texten

Nachdem Sie einen Text anhand der auf der Vorderseite der Karteikarte angeführten Hinweise analysiert haben und er Ihnen zu anspruchsvoll erscheint, können Sie ihn umformulieren (dabei können Ihnen die Hinweise von **Karten 5+10** helfen):

- Verwenden Sie möglichst einfache Hauptsätze (Subjekt – Prädikat – Objekt).
- Vermeiden Sie Inversionen, weil sich dadurch der Satzbau verändert (*Ich gehe zur Schule. Dann gehe ich zur Schule.*).
- Greifen Sie bei Nebensatzkonstruktionen auf häufig vorkommende Konnektoren zurück (*und, aber, weil, dass ...*).
- Orientieren Sie sich am Wortschatz Ihrer Schülerinnen und Schüler.
- Wählen Sie einzelne (Fach-)Begriffe und Komposita aus, die für den Inhalt von Bedeutung sind. Verzichten Sie auf sprachliche Variation dieser Begriffe, statt dessen wiederholen Sie diese gezielt im Text.
- Wenn möglich, verwenden Sie Nomen zunächst im Nominativ und mit bestimmtem Artikel sowie Verben in der Grundform.
- Formulieren Sie schwierige Satzkonstruktionen um:
Das Fallen der Blätter im Herbst – Die Blätter fallen im Herbst vom Baum.
Der Teig wird geknetet – Man knetet den Teig.
- Vermeiden Sie Redewendungen, feste Wortkonstruktionen oder sprachliche Stilmittel, wenn Ihnen die Zeit fehlt, deren Bedeutung im Unterricht zu besprechen.
- Damit Ihre Schülerinnen und Schüler auch eine Möglichkeit zur Weiterentwicklung ihrer sprachlichen Kompetenzen erhalten, sollten Sie nicht ausschließlich Texte vereinfachen und den Unterricht sprachlich entlasten, sondern auch gezielt auf einzelne sprachliche Phänomene eingehen (s. **Karte 10**).

Umgang mit diskontinuierlichen Texten

Schülerinnen und Schüler lesen im Deutschunterricht und auch in anderen Fächern nicht nur kontinuierliche, sondern auch diskontinuierliche Texte, zum Beispiel Tabellen, Diagramme, Steckbriefe oder Schaubilder. Diese besitzen eine hohe Alltagsrelevanz (Busfahrplan, Angaben auf Lebensmitteln, Wahlergebnisse, Navigationskarten ...) und stellen zugleich sprachliche Anforderungen an die Kinder.

Folgende Aspekte in Bezug auf diskontinuierliche Texte sind wichtig:

- Sie können Fachbegriffe beinhalten (zum Beispiel die Bezeichnung *Grünfläche* auf einer Landkarte), die entschlüsselt werden müssen.
- Zugleich benötigt man fachsprachliches Vokabular, um den Inhalt der Texte zu beschreiben und über sie zu sprechen (*In der linken Spalte der Tabelle sind alle Kinofilme aufgeschrieben.*).
- Aufbau und sprachlicher Stil unterscheiden sich von kontinuierlichen Texten. Typisch sind zum Beispiel Nominalisierungen und stichpunktartige Aufzählungen (etwa bei einem Steckbrief) etc.
- Sie können den Schülerinnen und Schülern in unterschiedlicher Darstellung begegnen (etwa als Säulendiagramm, Kreisdiagramm oder Balkendiagramm).
- Sie müssen nicht nur gelesen, sondern auch selber erstellt werden (*Schreibe die Ergebnisse des Säulendiagramms in eigenen Worten auf. Erstelle eine Tabelle.*).
- Der Umgang mit ihnen erfordert Fachwissen (zum Beispiel Wissen über Skalenabstände bei der Arbeit mit Diagrammen oder Zeitleisten sowie die Kenntnis des Maßstabs beim Lesen einer Landkarte). Das betrifft die Rezeption wie auch die Produktion.
- Soll ein kontinuierlicher Text zu einem diskontinuierlichen Text umgearbeitet werden und umgekehrt (*Fasse die Einflussfaktoren auf die Umweltverschmutzung tabellarisch zusammen*), müssen die sprachlichen Mittel entsprechend angepasst werden.

Umgang mit diskontinuierlichen Texten

Bei der Unterrichtsvorbereitung bietet es sich an, zunächst eine Sammlung von Besonderheiten (sprachlich sowie formal) zu der jeweiligen Textsorte zusammenzustellen.

In Ihrem Unterricht können Sie dann wie folgt vorgehen:

- Klären Sie zunächst mit Ihren Schülerinnen und Schülern, welche Funktion die jeweilige Textsorte hat. Dafür können Sie zum Beispiel einer Tabelle einen Fließtext mit den gleichen Informationen gegenüberstellen. So können die Lernenden erarbeiten, dass in Tabellen Informationen zusammengefasst und übersichtlicher dargestellt werden.
- Besprechen Sie anschließend mit Ihren Schülerinnen und Schülern den Aufbau einer Tabelle: Sie besteht aus Zeilen und Spalten, die zum Teil unterschiedlich hoch und breit sind. Erarbeiten Sie auch, wie Informationen aus einer Tabelle abgelesen und versprachlicht werden können (zum Beispiel: *In der dritten Spalte der zweiten Zeile steht, dass ... In der vierten Spalte geht es um ...*).
- Trainieren Sie den Umgang mit Tabellen systematisch in Ihrem Unterricht, indem Sie die Textsorte wiederholt aufgreifen und korrekte Formulierungen gezielt einfordern.
 - ☐ Erfragen Sie gezielt Informationen aus der Tabelle und variieren Sie dabei das Anspruchsniveau.
 - ☐ Fordern Sie die Kinder auf, selbst Inhalte zu erfragen.
 - ☐ Lassen Sie Tabellen nicht nur lesen, sondern auch von den Kindern selbst anfertigen.
 - ☐ Binden Sie Textsortenwechsel in Ihren Unterricht mit ein. Informationen aus einer Tabelle können in einem kurzen Fließtext dargestellt werden. Ebenso können einem kontinuierlichem Text Informationen entnommen und in eine Tabelle übertragen werden.

Sprachhandlungen

Sprachhandlungen wie das Beschreiben oder Erklären nehmen im Unterricht eine zentrale Rolle ein. Im Rahmen von Aufgabenstellungen zeigen sie den Lernenden an, was genau von ihnen gefordert wird.

Die Schülerinnen und Schüler müssen deshalb wissen, welche sprachlichen Strukturen mit den jeweiligen Sprachhandlungen verbunden sind:

Sprachhandlung	Was wird gefordert?	Sprachliche Struktur
Benennen	Informationen werden zum Beispiel einem Text entnommen und aufgeführt. Dies impliziert keine Begründung der Auswahl.	Aufzählung: <i>Zu den Merkmalen eines Gedichts gehören ...</i>
Beschreiben	Informationen werden kurz zusammenhängend wiedergegeben, sodass keine Rückfragen verbleiben.	Treffende Wortwahl, unpersönliche Ausdrucksweise: <i>Die Lippen der Person sind schmal und spröde.</i>
Erklären	Informationen werden unter Einbezug des eigenen Wissens begründet in einen Zusammenhang gestellt.	Kausal- und Relativsätze, Satzverbindende Elemente: <i>Die Kinder streiten sich, weil sie ...</i>
Bewerten	Es wird eine persönliche Stellungnahme in Bezug auf eine Aussage, Behauptung oder Maßnahme abgegeben.	Kausal- und Konsekutivsätze: <i>Meiner Ansicht nach ...</i> <i>Ich bin der Meinung, dass ...</i> <i>Ich stimme der Aussage nicht zu, weil ...</i>

Sprachhandlungen

Um den Schülerinnen und Schülern die Anforderungen des Beschreibens zu veranschaulichen, eignet sich die Durchführung eines kleinen Experiments: Die Lernenden finden sich in Partnergruppen zusammen und setzen sich mit dem Rücken zueinander. Ein Kind erhält eine Zeichnung (s. zum Beispiel Abb. 3 im Artikel „Beobachten & Bewerten“ im Heft). Das zweite Kind hat einen Tisch vor sich, ein Blatt Papier und einen Stift.

Das erste Kind versucht nun, die Zeichnung so gut zu beschreiben, dass seine Partnerin oder sein Partner sie ohne Nachfragen nachzeichnen kann. Anschließend werden die Ergebnisse verglichen und es wird im Plenum zusammengetragen, was beim Beschreiben wichtig ist:

- Man darf kein Detail vergessen (wie zum Beispiel die Türklinke), weil die ZuhörerIn oder der Zuhörer die Zeichnung noch nie gesehen hat. Man muss sich beim Beschreiben an dem Vorwissen des Adressaten orientieren.
- Man muss strukturiert vorgehen, damit die ZuhörerIn oder der Zuhörer nicht durcheinander kommt. Dafür sollte die Beschreibung in Abschnitte untergliedert werden können (*Zuerst beschreibe ich den Baum, dann das Haus, dann die Blume*). Auch einzelne Elemente können strukturiert beschrieben werden (zum Beispiel *von oben nach unten* oder *von außen nach innen*).
- Man muss sich so präzise wie möglich ausdrücken. Im vorliegenden Beispiel sind richtungsweisende Präpositionen (*rechts, unten, über*), treffende Begriffe (*gezackt, rundlich, eckig, Schornstein, Blütenblätter, Baumstamm*) sowie zeitliche Adverbien erforderlich (*Als erstes zeichnest du in die Mitte ... Jetzt zeichnest du ...*).

Wichtig: Machen Sie Ihren Schülerinnen und Schülern bewusst, dass der „Erfolg“ einer Beschreibung nicht zuletzt auch vom Weltwissen der Zuhörenden abhängt.

Textverständnis fördern

Wenn ein Kind einen Text nur schwer versteht, kann es unterschiedliche Gründe dafür geben:

- Das Vorwissen oder Weltwissen des Kindes zu dem Thema ist zu gering.
- Das Kind verfügt nicht über ausreichendes Wissen über Merkmale und sprachliche Mittel der Textsorte (Textsortenwissen).
- Das Kind hat nur wenige literale Vorerfahrungen – sprachliche Stilmittel wie der typische Beginn eines Märchens (*Es war einmal ...*) sind ihm unbekannt.
- Lesegeschwindigkeit und -flüssigkeit sind sehr gering ausgeprägt. Dadurch bleibt beim Lesen wenig Kapazität für kognitive Verarbeitungsprozesse.
- Dem Text fehlt es an einer Struktur und / oder er ist sehr lang – er wirkt dadurch unübersichtlich und abschreckend auf die unerfahrene Leserin oder den unerfahrenen Leser.
- Das Kind hat Schwierigkeiten, wichtige Informationen im Text von unwichtigen zu unterscheiden.
- Es fehlt grammatisches und pragmatisches Basiswissen über die Verknüpfung von Sätzen.
- Das Kind erkennt zentrale Informationen nicht, weil ihm die Bedeutung einzelner Begriffe unklar ist.
- Es gelingt dem Kind nicht, Beziehungen oder Verknüpfungen zwischen Textabschnitten herzustellen und die Inhalte in einem Gesamtzusammenhang zu betrachten.

Achten Sie bei der Formulierung Ihrer Texte zudem auf die Satzstruktur und die sprachlichen Mittel, die Sie verwenden (s. **Karte 10**).

Textverständnis fördern

Sie können das Textverständnis fördern, indem Sie die Kinder auf unterschiedlichen Ebenen bei der Texterschließung unterstützen. Neben der Entlastung von Texten kommt der Unterrichtsgestaltung hier eine besondere Bedeutung zu.

Regen Sie strategisches Lesen an, indem Sie ...

- das Vorwissen der Kinder aktivieren, zum Beispiel durch das Verfassen eines Clusters oder von Hypothesen zur Überschrift,
- Kernbegriffe des Textes vor dem Lesen klären und die Kinder aktivieren, auch während des Lesens unverständliche Wörter zu markieren,
- ein Glossar zu einem Text erstellen, die Nutzung von Wörterbüchern etablieren,
- den Kindern die Fragen zum Text schon VOR der Lektüre zur Verfügung stellen und sie so zu zielgerichtetem Lesen anregen,
- den Leseprozess für die Kinder durch abschnittweises Lesen und Zwischenfragen strukturieren.

Entlasten Sie selbst geschriebene Texte, indem Sie ...

- eine große Schriftgröße wählen (14/16),
- den Text vertikal segmentieren, das heißt in Sinnabschnitte einteilen, sodass in jeder Zeile möglichst ein abgeschlossener Gedanke zu finden ist,
- den Text in Abschnitte einteilen,
- zentrale Begriffe markieren, um den Kindern Orientierung im Text zu geben,
- Bilder, Grafiken und Piktogramme zur Unterstützung einsetzen.

Wortschatzerweiterung

Überlegen Sie im Vorfeld jeder Unterrichtsstunde, über welchen Wortschatz Ihre Schülerinnen und Schüler verfügen müssen, um im Sinne des Stundenziels arbeiten zu können. Denken Sie dabei auch an den funktionalen Wortschatz.

In einer Unterrichtsstunde benötigen die Kinder:

- themenspezifisches Wortmaterial, sodass sie den Inhalt der Stunde erfassen und sprachlich wiedergeben können,
- Wissen über Operatoren, das heißt die Bedeutung schultypischer Anweisungen, wie zum Beispiel *benenne, erkläre, beschreibe* (s. Karte **8 a + 8 b**),
- Wissen, dass Nomen durch den Artikel eine Genusmarkierung erhalten und dass diese in Einzahl und Mehrzahl vorkommen können,
- Wissen, dass Nomen als Komposita vorkommen und unterschiedlich gebildet werden können,
- Wissen, dass Wörter in unterschiedlichen Kontexten unterschiedliche Bedeutung haben können, zum Beispiel *beim Sport schwitzen* und *Mehl anschwitzen*,
- Wissen über Funktionswörter wie Präpositionen und Konjunktionen, um entscheiden zu können, in welchem Verhältnis Dinge oder Aussagen zueinander stehen,
- Wissen über Adverbien, um zeitliche Abfolgen nachvollziehen zu können, und über Pronomen, um deren satzübergreifende Verbindung erkennen zu können,
- Erfahrungen hinsichtlich der Flexion von Verben sowie der Steigerung von Adjektiven und deren Stellung im Satz,
- Wissen über verschiedene Textsorten, deren Struktur und das zugehörige Wortmaterial.

Wortschatzerweiterung

Um es den Kindern zu ermöglichen, sich sprachlich weiterzuentwickeln, sollten sprachliche Phänomene explizit im Unterricht thematisiert und erforscht werden:

- Nomen werden immer mit Artikel und auch im Plural eingeführt. Oft werden gerade dabei mögliche Schwierigkeiten mit dem Begriff offensichtlich (Heißt es *die Verlage* oder *die Verläge*?).
- Komposita können gemeinsam zerlegt und ihre Bedeutung kann paraphrasiert werden. Dabei können Kinder zum Beispiel feststellen, dass sich der Artikel eines Kompositums immer nach dem Grundwort richtet (*der Obstkuchen* ⇒ *das Obst* und *der Kuchen* ⇒ *ein Kuchen, der Obst enthält*).
- Verben werden sowohl in der Grundform wie auch konjugiert eingeführt. Bei Präfixverben bietet es sich an zu untersuchen, wie sich die Wortbedeutung durch die unterschiedlichen Vorsilben verändert (*entziehen, umziehen, ausziehen, verziehen, beziehen*).
- Begriffe sollten nicht nur isoliert, sondern im kontextuellen Gebrauch eingeführt werden. Dadurch können auch Bedeutungsveränderungen veranschaulicht werden (*Die Kinder sitzen auf dem Stuhl.* ⇔ *Die Augen sitzen auf den Fühlern.*). Gleiches gilt für trennbare Verben (*Ich umfahre den Stau.* ⇔ *Ich fahre dich um.*).
- Adjektive werden in der Grundform, mit ihren Steigerungsformen und ihrer unterschiedlichen Position im Satz eingeführt (zum Beispiel: *klein, kleiner, am kleinsten; Der Mann ist klein. Ich habe einen kleinen Hund. Die Wolken werden kleiner.*).
- Auch die Bedeutung von Präpositionen kann nur durch ihren Gebrauch im Satz verdeutlicht werden (*Er erhält eine Rechnung über 350 €.* *Ich fahre über die Brücke.* *Er fährt über vier Stunden im Zug.*).
- Durch unterschiedliche Konjunktionen kann sich die Bedeutung einer Aussage verändern (*Ich bin glücklich, weil ich Besuch bekomme.* ⇔ *Ich bin glücklich, wenn ich Besuch bekomme.*).

Sprechanlässe im Unterricht

In der Schule werden Kinder mit unterschiedlichen Sprechanlässen konfrontiert. Erwartet wird auch, dass sie ihr Sprachverhalten der jeweiligen Situation anpassen. Mögliche Sprechanlässe können sein:

Sprechen mit anderen

- das Formulieren eines Anliegens, einer Bitte oder einer Frage,
- der Austausch im Rahmen von Gruppenarbeiten oder kooperativen Lernformen (zum Beispiel Murmelgespräche, Think-Pair-Share): sich in Gruppenarbeiten sachangemessen an Gesprächen beteiligen, die anderen informieren können,
- die Absprache mit einem Lernpartner: sich mit anderen absprechen und Arbeiten sprachlich organisieren,
- Diskussionen über ein Thema in der Kleingruppe: die eigene Meinung vertreten, aufeinander Bezug nehmen,
- Lerngespräche führen, das heißt, über das eigene Lernen sprechen.

Sprechen vor anderen

- das Vortragen eines Anliegens und die anschließende Diskussion im Klassenrat,
- das Wiederholen des Arbeitsauftrags mit eigenen Worten,
- die Erlebniserzählungen im Morgenkreis,
- die Zusammenfassung und Präsentation von Ergebnissen,
- Gestaltung von Mini-Vorträgen (Witze, Zungenbrecher, Gedichte vortragen),
- Diskussionen über ein Wort, einen Satz oder ein Rätsel des Tages,
- Reflexionsphasen nach Partner- oder Gruppenarbeiten.

Sprechanlässe im Unterricht

Beispiel: Kinderreporter

Zu Beginn jeder Stunde erhält ein Kind das Wort (gegebenenfalls mit einem Mikrofon) und gibt als Berichterstatter die zentralen Inhalte der vorangegangenen Unterrichtsstunde wieder. Durch eine gemeinsame Reflexion im Anschluss können Kriterien für einen guten Bericht erarbeitet werden:

- Durch einen Bericht werden die Zuhörerinnen und Zuhörer über ein vergangenes Geschehen informiert.
- Das Thema der vorangegangenen Unterrichtsstunde wird benannt.
- Wenn ein Ablauf verdeutlicht werden soll, sind zeitliche Adverbien notwendig (*Als erstes haben wir ... Danach wurde ... Als letztes hat Frau ...*).
- Ein Bericht enthält keine persönlichen Wertungen.
- Ein Bericht enthält nur die wichtigsten Informationen. Dafür kann man sich folgende Frage stellen: Was müsste jemand, der krank gewesen ist, unbedingt wissen?
- Die Darstellung der wichtigsten Informationen sollte möglichst knapp ausfallen, damit sich insbesondere die Zuhörerinnen und Zuhörer, die in der Stunde anwesend waren, nicht langweilen.
- Die Darstellung muss dennoch präzise sein – Äußerungen wie „Dann haben wir noch an diesem Dings weitergearbeitet“ sind nicht ausreichend.

Das Hineinversetzen in die Person des Reporters bzw. Berichterstatters kann erleichtert werden, wenn die Lehrerin oder der Lehrer zu einem formalen Sprachstil wechselt: „*Frau/Herr ..., berichten Sie uns doch bitte, was wir in der letzten Stunde gemacht haben.*“

Das alltägliche Erzählen fördern

Das alltägliche Erzählen vollzieht sich im Rahmen von Gesprächen. Oft ergibt sich eine Kommunikationssituation, in der die Kommunikationspartner sich abwechselnd einbringen, indem sie Nachfragen stellen oder die Erzählung ergänzen. Im Rahmen dieser dialogischen Erzählsituationen ergeben sich verschiedene Anforderungen an die Lernenden:

Kontextualisierung

Die erste Herausforderung besteht darin, die Kommunikationssituation zu erfassen und das eigene Erzählenswerte angemessen einzuordnen. Dabei stellen sich folgende Fragen:

- Passt meine Erzählung in die vorliegende Situation?
- Gibt es einen Gesprächsanlass?
- Wie kann ich mit meiner Erzählung an das zuvor Gesagte anknüpfen?

Vertextung

Sind die Voraussetzungen für die eigene Erzählung gegeben, muss der Inhalt passend aufbereitet werden:

- Benötigen meine Zuhörerinnen und Zuhörer Hintergrundinformationen?
Wenn ja, welche?
- Wie kann ich meine Erzählung so strukturieren, dass sie verständlich ist?
- Was ist wirklich erzählenswert und auf welche Ausführungen kann auch verzichtet werden?

Markierung

Schließlich sollte die Erzählung neben der Verständlichkeit auch informativ und unterhaltsam für die Zuhörerinnen und Zuhörer sein:

- Was ist das Besondere (z.B. der Witz oder Clou) meiner Erzählung?
- Wie kann ich meine Erzählung spannend gestalten?

Das alltägliche Erzählen fördern

Um das alltägliche Erzählen zu unterstützen, können folgende Vorschläge hilfreich sein:

- Machen Sie den Schülerinnen und Schülern die Anforderungen des alltäglichen Erzählens transparent, indem Sie zum Beispiel eine gute und eine schlechte Erzählung einander gegenüberstellen.
- Zwingen Sie Ihre Schülerinnen und Schüler nicht zum Erzählen.
- Regen Sie gezielt kommunikative Kompetenzen an, indem sie Möglichkeiten zum Austausch schaffen (im Montagskreis, durch Verständnisfragen).
- Verändern Sie die Struktur des oft auf monologisches Erzählen angelegten Montagskreises und lassen Sie die Kinder sich in Gruppen austauschen.
- Schaffen Sie eine erzählförderliche Atmosphäre, indem Sie darauf achten, dass die Kinder einander zuhören und respektvoll miteinander sprechen.
- Bieten Sie den Kindern viele Gelegenheiten – auch in kleinen Gruppen – von alltäglichen Dingen zu erzählen.
- Fördern Sie das gemeinsame, gesellige Erzählen, indem zum Beispiel zwei Kinder zusammen von einem gemeinsamen Erlebnis erzählen.
- Denken Sie gemeinsam mit den Kindern darüber nach, was ein erzählenswertes Ereignis sein bzw. was die Zuhörenden daran interessieren könnte.
- Erarbeiten Sie mit den Kindern Möglichkeiten, wie sie ihre Erzählung durch stimmliche Mittel oder Pausen interessanter gestalten können.
- Beobachten Sie Ihre Schülerinnen und Schüler gezielt beim Erzählen, um angemessene Unterstützung leisten zu können (vgl. Karte 1a + 1b).

Das Geschichtenerzählen fördern

Das Geschichtenerzählen ist eine monologische Aktivität. Die Erzählenden und Zuhörenden befinden sich zwar in einer gemeinsamen Kommunikationssituation, in der Regel wird die Erzählung aber nicht unterbrochen. Das stellt besondere Herausforderungen an die Erzählerin bzw. den Erzähler.

Ihr bzw. ihm muss es gelingen ...

- eine Erzählidee zu entwickeln und diese rund um einen Erzählkern narrativ aufzubauen,
- inhaltliche Kohärenz zu schaffen, sodass die Zuhörenden ohne nachzufragen der Geschichte folgen können,
- einen logischen Handlungsstrang zu entwickeln, das heißt einzelne Handlungen oder Ereignisse in einer logischen Reihenfolge darzustellen,
- diese Ereignisse auch sprachlich korrekt zu verknüpfen und verständlich zu formulieren,
- einen Spannungsbogen aufzubauen, sodass die Zuhörenden „bei der Stange bleiben“,
- die Erzählung sprachlich und stilistisch attraktiv zu gestalten,
- eine angemessene sprecherische Form zu finden (zum Beispiel Lautstärke, Sprechtempo, Intonation etc.),
- nonverbale Kommunikationsmittel gezielt einzusetzen (zum Beispiel Gestik, Mimik, Blickkontakt),
- bei der Planung und Ausgestaltung der Erzählung das Vorwissen und die Perspektive der Zuhörenden im Blick zu behalten (zum Beispiel, indem bestimmte Personen oder Orte erklärt werden).

Das Geschichtenerzählen fördern

Es gibt vielfältige kleine Übungen, die Sie nutzen können, um das Geschichtenerzählen zu fördern, zum Beispiel:

- Bitten Sie Ihre Schülerinnen und Schüler, Beispielsätze mit unterschiedlichen Emotionen (fröhlich, wütend, traurig ...) zu sprechen.
- Nutzen Sie die Kreissituation für kleine Reihum-Erzählungen: Dabei beginnen Sie mit einem einleitenden Satz, den anschließend ein Kind weiterführt usw. So wird die Geschichte nach und nach im Kreis erzählt.
- Schaffen Sie Räume für das gesellige Erzählen, zum Beispiel in interaktiven Erzählkreisen. Dafür sitzen drei bis vier Kinder zusammen an einem Tisch und entwickeln gemeinsam eine Geschichte.
- Bieten Sie vielfältige Materialien an, die zum Fantasieren und Erzählen anregen, zum Beispiel einen Sack mit unterschiedlichen Gegenständen (Erzählsack), Bilder, Riechdosen etc.
- Geben Sie den Kindern Gelegenheit, narrative Strukturen kennenzulernen, indem Sie eine Geschichte ganz oder in Teilen nacherzählen.
- Unterstützen Sie den Erzählprozess durch die Einführung von Hilfsmitteln, wie zum Beispiel den roten Faden oder eine Erzählkiste, in der die Kinder Bilder oder Gegenstände sammeln, die für die Geschichte wichtig sind.
- Motivieren Sie die Kinder, ihre (Nach-)Erzählung auch szenisch zu begleiten, zum Beispiel mit den Gegenständen aus der Erzählkiste oder durch Gestik, Mimik und mit der eigenen Stimme.
- Schaffen Sie regelmäßig Gelegenheiten, bei denen die Kinder ihre Erzählungen präsentieren können (zum Beispiel eine Erzählstunde, Präsentation vor anderen Klassen oder im Rahmen von Festen).
- Geben Sie den Kindern gezielt Rückmeldungen zu ihren Erzählungen bzw. regen Sie Feedbackrunden in der Klasse an und verbinden Sie diese mit konkreten Tipps für die Weiterarbeit.

Stolpersteine bei DaZ: Lesen

Stolpersteine auf Wortebene

- Wörter können nicht erlesen werden, weil die Buchstaben-Laut-Zuordnung im Deutschen nicht sicher beherrscht wird.
- Die Bedeutung von Komposita kann nicht erschlossen werden.
- Aufgrund eines eingeschränkten Wortschatzes können Wörter zwar lautlich korrekt rekodiert, aber nicht dekodiert, das heißt verstanden werden.
- Die Veränderung der Wortbedeutung durch Vorsilben ist nicht bekannt.

Stolpersteine auf Satzebene

- Sätze können nicht entschlüsselt werden, weil ihre Syntax von der vertrauten Satzstruktur der Erstsprache abweicht (z. B. Inversionen, Verbendstellung).
- Die Satzaussage kann nicht entschlüsselt werden, weil Verben durch Flexion verändert und daher nicht wiedererkannt werden (z. B. *backen* – *buk*).
- Satzteile können nicht inhaltlich verknüpft werden, da die Funktion der Verbindungswörter nicht bekannt ist (z. B. Pronomen, Konjunktionen).

Stolpersteine auf Textebene

- Verlesungen werden nicht bemerkt und erschweren das Textverständnis.
- Wichtige Informationen können nicht aus dem Text herausgefiltert werden, weil sie in komplexe Satzgefüge eingebettet sind.
- Größere Textzusammenhänge werden nicht erkannt, weil schon auf Wort- oder Satzebene Verständnisschwierigkeiten auftreten.
- Neue Inhalte können nur wenig oder gar nicht mit dem eigenen Vorwissen verknüpft werden bzw. die Lesenden verfügen (zum Teil kulturell bedingt) nicht über die notwendigen Vorerfahrungen, um Inhalte in einen sinnvollen Kontext einzubetten.

Stolpersteine bei DaZ: Lesen

Folgende Hilfen können Schülern und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache – und oft auch anderen – das Lesen erleichtern:

Auf Wortebene

- Neue Wörter und Fachbegriffe vor dem Lesen einführen und ggf. in einem individuellen Wörterbuch sammeln,
- Bildkarten oder Zeichnungen zur Visualisierung von Informationen bereithalten,
- Bildwörterbücher gezielt zur Erschließung von Wörtern einsetzen und deren Nutzung üben.

Auf Satzebene

- Von flektierten Wörtern auch die Grundform am Textrand notieren,
- Verknüpfungen in einem Satz deutlich machen, z. B. Konjunktionen markieren und die Bedeutung klären,
- Schrittweises Erlesen von Sätzen, um die Leseerwartung zu unterstützen.

Auf Textebene

- Vorwissen zum Thema aktivieren (z. B. Antizipation zur Überschrift),
- Kernbegriffe im Text markieren (z. B. durch Unterstreichen oder Fettdruck), um so das Lesen zu fokussieren,
- Text in Abschnitte teilen und Zwischenüberschriften einfügen,
- nach überschaubaren Leseabschnitten Zwischenfragen stellen bzw. das Gelesene mit den eigenen Erwartungen sowie dem Vorwissen abgleichen,
- Lesestrategien einführen (z. B. Markieren, eine Skizze herstellen).

Stolpersteine bei DaZ:Schreiben

Stolpersteine auf Buchstabenebene

- Die Zuordnung von Laut und Buchstaben gelingt aufgrund unbekannter oder von der Erstsprache abweichender Laute nicht.
- Durch Vermischungen von Erst- und Zweitsprache ergeben sich abweichende Schriftzüge (z. B. *şule*).

Stolpersteine auf Wortebene

- Wortgrenzen werden nicht eingehalten, da die Wörter nicht bekannt sind.
- Es kommt zu Schwierigkeiten bei der Wortbildung.
- Artikel werden nicht korrekt genutzt.
- Die Kinder verfügen nur über einen wenig differenzierten Wortschatz.
- Notwendiges begriffliches Wissen fehlt.

Stolpersteine auf Satzebene

- Die verschiedenen Möglichkeiten der Verbstellung in Haupt- und Nebensätzen sind nicht bekannt oder werden falsch verwendet.
- Sätze werden falsch gebildet, weil die Kinder nicht zwischen trennbaren und untrennbaren Verben unterscheiden können.
- Modalverben (Hilfsverben) werden nicht korrekt mit Vollverben verbunden.

Stolpersteine auf Textebene

- Satz- und textverknüpfende Elemente werden nicht beherrscht.
- Fehlende formale Gestaltung (z.B. Abschnitte), da eine inhaltliche Untergliederung nicht gelingt.
- Fehlende Textchronologie

Stolpersteine bei DaZ: Schreiben

Folgende Hilfen können Schülern und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache – und oft auch anderen – das Schreiben erleichtern. Achten Sie bereits bei der Formulierung der Schreibaufgabe auf mögliche Stolperstellen.

Schreibaufgabe

- Orientieren Sie sich am Sprachvermögen der Kinder, ohne zu simplifizieren.
- Vermeiden Sie unnötige Füllwörter.
- Gestalten Sie die Informationen überschaubar, ggf. mit einer Grafik oder einem Bild als Verstehenshilfe.
- Geben Sie den Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit nachzufragen.
- Bitten Sie einzelne Kinder, die Aufgaben in eigenen Worten zu wiederholen.

Schreibprozess

- Unterstützen Sie die Kinder bei der Ideenfindung, indem sie eine anregungsreiche Lernumgebung gestalten bzw. motivierende Materialien (Bilder, Fotos, Gegenstände, Bücher etc.) zur Verfügung stellen.
- Nehmen Sie sich die Zeit, die Kinder beim Entwickeln ihrer Schreibidee bzw. der Erstellung eines Schreibplans zu unterstützen.
- Stellen Sie Wörterbücher (auch zweisprachige!) bereit.
- Führen Sie Sprachstrukturen ein, die Sie gezielt üben und auf die die Kinder beim Schreiben zurückgreifen können.
- Sammeln Sie VOR dem Schreiben themenbezogene Wörter, die Sie an die Tafel schreiben.
- Richten Sie ein Beraterbüro ein, in dem die Schülerinnen und Schüler sich Hilfe holen können.